



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

**EDUCAÇÃO E MEMÓRIA: VELHOS MESTRES DE MINAS
GERAIS (1924-1944)**

MARIA ZENEIDE CARNEIRO MAGALHÃES DE ALMEIDA

ORIENTADORA: PROF^a. CLÉRIA BOTELHO DA COSTA, DR^a.

BRASÍLIA-DF, 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

EDUCAÇÃO E MEMÓRIA: VELHOS MESTRES DE MINAS GERAIS
(1924-1944)

Autor: Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História/UnB, como parte dos requisitos à obtenção do título de Doutor em História. Orientadora: Professora Doutora Cléria Botelho da Costa.

Brasília - DF
2009



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944).

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História/UnB, como parte dos requisitos à obtenção do título de Doutor em História.

Autor: Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Cléria Botelho da Costa, Dr^a,
Orientadora

Prof^ª. Ellen Fensterseifer Woortmam, Dr^a,
Examinadora

Prof^ª. Lucília de Almeida Neves Delgado, Dr^a.
Examinadora

Prof^ª. Nancy Aléssio Magalhães, Dr^a.
Examinadora

Prof. Marcos Antônio Silva, Dr.
Examinador externo

Brasília, 14 de agosto de 2009

À memória dos mestres Ana Pereira, Benevides Doro e Livia Carneiro, que educaram várias gerações de jovens sertanejos e sertanejas, e realizaram num espaço doméstico uma função pública e social. Deixaram suas pegadas antes de se encantarem.

À minha mãe, Lindaura Carneiro Magalhães (in memoriam), como ela ficaria feliz com esse trabalho!

AGRADECIMENTOS

Esse é um vaso de argila que traz as marcas de muitas mãos, os sons de muitas vozes, o colorido das terras vermelhas do sertão, o orvalho de muitas lágrimas, os sonhos e as alegrias de muitas vidas e memórias, memórias reconstruídas e compartilhadas. Essa é a representação, a imagem desse trabalho. Assim compartilhado, a muitos eu preciso agradecer. Primeiramente, agradeço a Deus, pelo conforto espiritual e material nesse e em todos os momentos da minha vida.

Agradeço aos narradores que compartilharam comigo momentos importantes de suas histórias de vida, não só tornaram esse trabalho possível, mas o embelezaram, deram-lhe vida; nele pulsam suas lembranças e recordações. Obrigada!

Agradeço à minha família: minhas irmãs, meus cunhados e cunhadas, sobrinhos, nora, genro, pelo apoio e paciência, pelas ausências dos momentos não compartilhados. Aos meus filhos, Marcus Vinícius e Marielza, por darem sentido às minhas realizações profissionais e pessoais. Ao meu companheiro de todos os momentos, Vilmar Carneiro de Almeida, pela presença terna e constante nas entrevistas e em todas as fases dessa laboriosa jornada; pelas leituras minuciosas, pelas trocas de idéias, as revisões e correções, o apoio e incentivo. Ao meu pai, Ismael, narrador incansável, informante e incentivador dos muitos momentos nesse trabalho.

Agradeço à minha orientadora, Dr^a. Cléria Botelho da Costa, pela paciência, pelas valiosas contribuições; também pelo companheirismo, pela hospitalidade em receber-me tantas vezes em sua casa, por compartilhar angústias e alegrias nessa trajetória.

Às colegas e companheiras de viagens à Brasília, Maria do Carmo Tedesco e Sílvia Clímaco, pelas valiosas contribuições, pelas leituras e trocas de livros e materiais. Aos membros da banca do exame de qualificação: Dr^a. Maurides Macedo e Dr^a. Diva do Couto Muniz, pelas críticas e sugestões. Agradeço à Jane Chagas, Coraci da Silva Neiva, Luíza da Silva Pereira, de Paracatu, que forneceram pistas e informações valiosas para pesquisa de campo. Agradeço ao historiador Francisco da Paz Mendes (Xiko Mendes), pelas preciosas informações e empréstimos de documentos. Como também à minha amiga Marilene Ornelas e ao Geraldo Messias, pelas informações e disponibilização de documentos e cartas da professora Ana. Agradeço, em especial, ao senhor Pedro Carneiro dos Santos, afilhado do professor Benevides, pela paciência e hospitalidade em me receber em sua casa para as entrevistas, fotos, informações e principalmente por emprestar-me seus preciosos cadernos escolares, que muito contribuíram como aporte material das narrativas.

Agradeço aos membros da banca de defesa por aceitarem nosso convite e compartilharem desse momento.

*“Se não morre aquele que escreve
um livro ou planta uma árvore,
com mais razão não morre
o educador que semeia a vida e
escreve na alma.”:*
(Berthold Brecht, apud MENDES, 2002)

RESUMO

ALMEIDA, Maria Zeneide C. Magalhães. **Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)**. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2009, 31 p. (Tese – Doutorado em História)¹

O estudo aqui apresentado tem por objeto a reconstrução das lembranças sobre mestres-escolas do sertão mineiro, no período de 1924-1944. Orientou-se pelos objetivos de contribuir para ampliação dos estudos da historiografia brasileira, no período em estudo, como também para a compreensão sobre o papel e o significado das escolas para seus ex-alunos/alunas e para toda uma coletividade em seu tempo e espaço. Utilizaram-se os pressupostos metodológicos da História Oral, História Cultural e Memória. O estudo desenvolveu-se principalmente através da documentação oral. As entrevistas realizaram-se privilegiando a história oral temática por considerar que assim se pode reabrir o diálogo entre o passado e o presente dos personagens que participaram e construíram a composição deste cenário histórico. Utilizou-se de entrevistas abertas e semi-estruturadas; diário de campo; pesquisa documental em arquivos públicos como APM (Belo Horizonte) e da cidade de Paracatu (MG); análise de documentos escritos foram fontes importantes para a pesquisa do objeto em estudo, tais como: diários de classe, cadernetas de anotações de controle e prestações de contas da escola e do professor, registros de freqüências, da rotina e das práticas escolares, cartas de correspondência oficial e pessoal, cadernos escolares contendo lições e anotações. O recorte/espaço do Sertão mineiro, em que se circunscreveu o estudo, restringiu-se especialmente a dois à época inexpressivos distritos do interior do Estado de Minas Gerais: Formoso e Arinos, localizados na região da intersecção entre os estados de Minas, Goiás e Bahia; situados num espaço reconhecido como Grande Sertão, cujos territórios abrigam hoje o *Parque Nacional Grande Sertão Veredas*. As questões e indagações ao objeto partiram do pressuposto que a escola e a escolaridade representavam uma referência de educabilidade e de civilidade para boa parte da população local.

Palavras-chave: memórias. Práticas escolares. Mestres. Educação.

¹ Orientadora: Cléria Botelho da Costa, Dr^a., UnB.

ABSTRACT

ALMEIDA, Maria Zeneide C. Magalhães. **Education and memory: old masters of Minas Gerais (1924-1944)**. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2009, 310 p. (Theses – PhD in History)²

The study object here presented is the reconstruction of memories of school-masters from the country of Minas Gerais, in the period of 1924-1944. Oriented by the objectives of contributing to the extension of studies of Brazilian historiography, in the period of study, as well as understanding the roll and meaning of the schools to its former students and collectivity in its time and space. It's been used estimated methods of Oral History, Cultural History and Memory. The study was developed mainly through oral documentation. The interviews were made privileging the thematic oral history for considering that this way it can re-open the dialogue between the past and present of the characters that participated and built the composition of this historic scenario. The interviews were open and semi-structuralized; country diary; documental research in public files as APM (Belo-Horizonte) and the city of Paracatu (MG); analysis of written documents were important sources to the research of study object, such as: class diaries, control booklets and notes from the school and teacher's finance books, register of frequency, routine and school's day-by-day practice, official and personal mail, school books with lessons and notes. The country of Minas Gerais, where the study took place, was restricted specially to two, at the time, inexpressive districts: Formoso and Arinos, located at the border of the states of Minas Gerais, Goiás and Bahia; the area is also known as *Great Sertão*, where the *Great Sertão Veredas National Park* is located. The questioning of the object started from the assumption that the school represented a reference of scholary and proof of civility for a major share of the local population.

Keywords. Memories. School practices. Masters. Education.

² Counselor: Cléria Botelho da Costa, Dr^a., UnB.

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Figura 0.1 Professora Ana Pereira de Souza, na década de 1960. Autor não informado

Figura 0.2. Professor Benevides Doro de Quadros, na década de 50. Foto: José Leite

Figura 1.1. Fontes da pesquisa de campo: *corpus* escrito e *corpus* oral

Figura 1.2. Linhas temáticas.

Figura 1.3 A partir da esq.: Os irmãos João e Assuero Carneiro de Almeida; e Joaquim Borges Carneiro. Foto de 2008. Foto da autora.

Figura 1.4 À esquerda, Pedro Carneiro dos Santos; à direita Ismael Carneiro Magalhães (em foto de 2008). Foto da autora.

Figura 1.5 Levi Carneiro Magalhães (foto de 1977).

Figura 1.6 Vitalina Santana, aos 99 anos (2009). A narradora mais velha. Foto da autora

Figura 1.7 Jurandir Carneiro Saraiva, o narrador mais jovem. Foto da autora, 2009.

Figura 2.1 Recorte do mapa do Brasil, situando o DF e a região da trijunção Minas-Goiás-Bahia, a cidade de Formoso e a comunidade de Bela Lorena. Fonte: Guia Rodoviário Quatro Rodas, 2009; (adaptado).

Figura 2.2. Placa indicativa do Parque Nacional Grande Sertão Veredas, Foto da autora.

Figura 2.3 Mapa do município de Formoso-MG, localizando Bela Lorena. Fonte: Mendes (2002).

Figura 2.4. O Sr. Joaquim Borges mostra local da primeira moradia dos pioneiros de Bela Lorena. Foto da autora.

Figura 2.5. Casa grande da fazenda Bela Lorena, nos anos 1960. Fonte: Rocha (1995).

Figura 2.6. Capela de Bela Lorena em seu centenário 1908-2008. Em primeiro plano, túmulos de antigos moradores da família Carneiro. Foto da autora.

Figura 2.7 Jatobá centenário em área central da cidade de Formoso-MG, certamente um pioneiro e testemunha ocular de sua história. Fonte: Mendes (2002)

Figura 2.8 Igreja de N.Sr^a. d'Abadia em Formoso antes da reforma. Fonte: Mendes (2002).

Figura 2.9 Imagem de ata de eleição legislativa estadual, no Arraial de Formoso, em data de 30.09.1894, lendo-se os nomes dos mesários José B. Carneiro, Joaquim Carneiro, Levi Carneiro e Manoel Carneiro da Rocha e Silva, entre outros.. Fonte: Mendes (2002).

Figura 2.10 Paisagem típica dos gerais de Formoso, mormente no interior do Parque Nacional Grande Sertão, vendo-se uma vereda e seus buritizais. Foto da autora.

Quadro 2.1. Dados geográficos e estatísticos principais do município de Formoso-MG.

Tabela 2.1 Matrícula e frequência, feminina e masculina, nas escolas públicas mineiras (1831-1929). Fonte: Brasil, Diretoria Geral de Instrução. (1916).

Figura 2.11 Em foto de 1905, quatro estudantes da família carneiro, em Januária (MG). Fonte: Rocha (1995).

Figura 2.12 Mapa do ensino primário, público e particular no Brasil de 1907. Fonte: Brasil, Diretoria Geral de Instrução. (1916).

Figura 2.13 Legenda ampliada do canto superior esquerdo da figura 2.12

Figura 2.1.4 Detalhe ampliado do canto inferior direito da figura 2.12.

Figura 3.1. *Relatório do Inspetor Regional Jason de Moraes, 1925/2º semestre*, constatando necessidades da Escola de Formoso. Fonte: Arquivo Público Mineiro.

Figura 4.1 Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, 109ª. edição, 1924. Fonte: CRE Mário Covas, SP.

Figura 4.2 Imagem da capa de caderno escolar de Pedro C. dos Santos (Pedrinho), de quando frequentou a escola do Tio Jaime, na fazenda Bela Vista, em 03/1938.

Figura 4.3 Imagem de página do caderno com o texto da lição copiada diariamente.

Figura 4.4 Imagem de página de caderno de aula do Pedrinho, vendo-se uma lição de análise gramatical.

Figura 4.5 Capa do livro Lições de Cousas, referido por alguns dos narradores. Edição traduzida do francês. Fonte: Traça Livraria e Sebo.

Figura 4.6 Imagem da capa da Cartilha Analytica, de Arnaldo Barreto, edição de 1923, e de sua página onde figura a lição citada pelo narrador Ismael Carneiro. Fonte: Frade e Maciel (2004).

Figura 4.7 Imagens das capas dos livros de Felisberto de Carvalho, referidos pelos narradores. Fonte: Traça Livraria e Sebo.

Figura 4.8 Capa do livro de aritmética utilizado por Pedro Carneiro para estudar e lecionar. Fonte: Traça Liv e Sebo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	11
CAPÍTULO I. OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA -----	23
CAPÍTULO II. BELA LORENA E FORMOSO: ESPAÇOS E RECORDAÇÕES	61
2.1 A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO: LUGARES DE LEMBRANÇAS -----	62
2.1.1 Rios que correm paralelos: identidades e referências dos lugares.-----	66
2.1.2 Serras que orientam os percursos -----	70
2.1.3 Bela Lorena: o espaço das lembranças e das narrativas-----	71
2.1.4 Formoso e Bela Lorena: velhos pioneiros-----	103
2.2 A EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: BELA LORENA E FORMOSO-----	127
CAPÍTULO III. AS CASAS-ESCOLAS DO SERTÃO MINEIRO: EDUCAR E CIVILIZAR -----	156
3.1 LEMBRANÇAS RECONSTRUÍDAS DAS CASAS-ESCOLAS -----	156
3.1.1 Casa-Escola da Dona Ana -----	159
3.1.2 Fazenda-Escola Tamboril:-----	172
3.1.3 Casa-escola do “Tio Jaime”-----	178
3.1.4 As escolas da Casa Branca -----	181
3.2 AS CASAS-ESCOLAS: PROCESSOS E MODALIDADE DE ESCOLARIZAÇÃO	190
3.3 AS CASAS-ESCOLAS E SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS -----	198
3.4 CASAS-ESCOLAS: CAMINHOS PARA O MUNDO-----	209
CAPÍTULO IV. ARTES DO FAZER: AS PRÁTICAS NAS REPRESENTAÇÕES DOS EX-ALUNOS -----	224
4.1 DAS FORMAS DO ENSINAR: A MEMORIZAÇÃO E O SUPORTE MATERIAL DAS LEMBRANÇAS-----	224
4.1.1 Memorização: cartilhas, cadernos, recitações -----	226
4.1.2 Os cadernos do Pedrinho: lições, materiais escolares, memorizações -----	241
4.1.3. Palmatória, tabuada e “debates” (emulações) -----	247
4.2 O TRIPÉ DA ALMA E DO APRENDER: DESAFIOS DAS FORMAS DO ENSINAR -----	251
4.3 NAS LEMBRANÇAS: LIÇÕES DE COISAS, LEITURAS E CARTILHAS -----	259
4.4 LEMBRANÇAS E SENTIDOS DO ENSINAR E DO EDUCAR -----	269
CONCLUSÃO -----	282
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	292

Almeida, Maria Zeneide C. Magalhães de.
Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944). /Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida - Brasília: o autor, 2009.
310 f.
Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em História, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília.
Orientadora: Professora Doutora Cléria Botelho da Costa.

1. Educação – Brasil – História. I. Título

INTRODUÇÃO

O motivo pelo qual toda vida humana constitui uma história e pelo qual a História vem a ser, posteriormente, o livro de histórias da humanidade, com muitos atores e narradores, mas sem autores tangíveis, é que ambas resultam da ação [...] ninguém é autor ou criador da história de sua própria vida [...]. Alguém a iniciou e dela é o sujeito, na dupla acepção da palavra, mas ninguém é seu autor. (HANNAH ARENDT, 1995).

O ponto de partida da pesquisa foram as narrativas que faziam parte do meu repertório de lembranças, da minha anterioridade não-datada, elas habitavam minhas representações desde há muito, como a lenda da Carinhanha ou de Bela Lorena, onde nasci. Nasci e cresci num universo muito simbólico, próprio do viver sertanejo, que encontra lacunas nos fazeres cotidianos para explicações lúdicas ou envoltas em mistérios e assombrações, inclusive para convencer crianças irrequietas a irem para a cama, sob pena de um caburé vir cantar na sua janela. Segundo relembram minhas tias, meu pai e contava minha mãe, eu fui uma dessas crianças, sempre ávida por histórias, por aprender recitar poesias, ler e escrever.

As narrativas foram dentre os meus doces, as minhas prediletas ou, parafraseando Le Goff: na falta de chicletes e outras guloseimas urbanas, eu sorvia meu mel: as histórias e minhas bonecas de pano confeccionadas pela minha madrinha Adelina Carneiro, uma narradora lúdica e imaginativa. Tinha o dom do “encantamento”. Ficou “encantada” em 1993

(com 78 anos). Marcou várias gerações. Todos os adultos e alguns mais jovens da família não se esquecem do seu repertório de “encantamentos.” Produto de uma cultura de narradores, de contadores de “causos”. Por eles aprendemos, não somente eu, mas meus primos, irmã e até meus filhos têm alcançado os ecos dessa dádiva da oralidade como um traço cultural. Ainda tiveram a oportunidade de ouvir histórias do “vô” Levi, à luz do fogão a lenha, nas férias passadas na sua fazenda; ou do “vô” Miguel deitado na rede do seu alpendre nas tardes domingueiras, contando “causos” para diverti-los. Conhecemos as nossas raízes: como surgiu Bela Lorena, quem foram os “velhos” ancestrais, o que fizeram, como viviam e sobreviviam, onde estão sepultados, como organizaram uma vida social. A passagem da Coluna Prestes pelos sertões, representada nas imagens dos “revoltosos”. Meu pai, tios e primos mais velhos são narradores benjaminianos, para quem “a reminiscência funda a cadeia da tradição de transmissão dos acontecimentos, de geração a geração” (MAGALHÃES, 2001, p. 89). Exercem a atividade narrativa como uma missão, como um tesouro a ser repassado, como uma função social de preservação da cultura, da identidade do grupo. Para eles, contar histórias, narrar faz parte das alegrias da convivência, não lhes pesa, tão pouco lhes cansa, é uma atividade lúdica que flui e “épica por excelência”, como lembra Benjamim (1989).

São também ávidos leitores, embora vivendo num lugar tão distante, as notícias que se tem é que em Bela Lorena, todos gostavam de livros, revistas, literatura popular, almanaques; havia até aqueles que tinham uma pequena biblioteca de autores clássicos portugueses, brasileiros e regionais: Camilo Castelo Branco, Eça de Queiroz, Machado de Assis, José de Alencar; dos regionais, como Manoel Ambrósio e Nelson Benjamim Monção; a Bíblia Sagrada, outros livros religiosos, e romances que vieram da Escolas Dom Bosco de Cachoeira do Campo, onde Job Carneiro, Aristides e outros conterrâneos haviam estudado; além de assinaturas de revistas e literatura popular que alguém trazia de Januária e outros lugares.

Com o processo migratório do grupo, em decorrência das circunstâncias da vida moderna, alguns deles vêm se tornando memorialistas e escritores, e estão no dizer de Walter Benjamin (1989, p. 201) dando “uma nova beleza ao que está desaparecendo.” Têm surgido livros de memórias e genealogias, como também trabalhos acadêmicos como o de Napoleão Valadares, Xiko Mendes, Sidney Pimentel Valadares, João Carneiro, Ismael Carneiro, Joaquim Borges Carneiro, dentre outros.

Movida por esses sentimentos de pertença e de angústia, é que desenvolvi a pesquisa aqui apresentada, cujo objeto de estudo é a reconstrução da memória educacional de mestres-professores que atuaram nos lugares denominados de Bela Lorena e Formoso (MG) no período de 1924-1944. Tem, portanto, o propósito de reconstruir as lembranças de velhos mestres e suas práticas, como também as histórias e representações da vida escolar nos sertões de Minas Gerais, no espaço geográfico do noroeste do Estado, mais especificamente nos percursos do romancista Guimarães Rosa.

O foco das experiências aqui rememoradas refere-se antes a um tema cujas preocupações são universais – a educação – e cujo significado histórico é representativo não apenas da coletividade em estudo, mas da educação brasileira, de tempos e espaços que constituem referenciamentos identitários de uma nação. Embora, sejam rememoradas experiências nas quais estou incluída, porque fazem parte da história da minha família e dos lugares onde nasci e continuo, de certo modo, neles vivendo, elas são singulares e significativas não por serem também minhas, mas por serem anteriormente tangíveis a toda uma coletividade.

Os estudos sobre a educação dessas regiões além de escassos, tanto seus registros como sua memória correm o risco de se perderem. Concordando, assim, com Benjamin, para quem a “memória é a faculdade épica por excelência” (apud, BARBOSA, 1979, p. 14). Assim posto, defendo aqui a importância e pertinência da escolha do tema e do objeto de estudo

desta investigação que me propus realizar e agora venho a público compartilhar. A escolha do tema se justifica pela sua relevância e importância dos estudos sobre a educação, a escola e seus mestres nessas regiões, uma vez que atende aos critérios fundamentais postos para uma pesquisa, quais sejam: *relevância, originalidade, viabilidade, pertinência e interesse pessoal*.

A **relevância** se evidencia nessa preocupação voltada para a compreensão e a socialização que privilegiam dados, informações e as *memórias* de um segmento social excluído da história escrita documental e sistematizada; de espaços, como o interior de muitas Regiões brasileiras que ficaram por longo tempo à margem da produção do conhecimento elaborado. Como lembra Luciano Mendes F. Filho:

Os estudos que têm surgido dos vários grupos de pesquisa histórica da educação em diferentes regiões são estimulantes e certamente têm contribuído para a reanimação desta área de pesquisa, o que por certo engrandece a história da educação brasileira (FARIA FILHO, 1994, p. 12).

O estudo aqui apresentado trata da experiência de mestres do sertão mineiro, “desconhecidos em sua própria individualidade”, rememorados pelos relatos públicos das suas experiências humanas, por aqueles que os conheceram ou deles ouviram narrar sobre o labor que a seu tempo e circunstância eles se dedicaram. E, assim, embora em espaços privados, eles desempenharam uma função pública e social desenvolvendo práticas educativas e saberes repletos de significados para sua coletividade.

Era uma geração que ainda ia para a escola percorrendo léguas a pé ou a cavalo e para muitos com a alegria de quem ia ao único passeio que as circunstâncias daquela vida lhes permitiam, que guardava economias e investia incalculáveis esforços afetivos, econômicos e sociais para realizar projetos de escolaridade e formação; no entanto, via-se, de certo, desamparada pelo poder público. Como relembra dona Nazaré Santiago, 75 anos, ex-aluna da professora Ana Pereira, dona de casa, em Formoso, onde nasceu, estudou, casou e ainda vive:

[...] A hora de ir para a escola era uma hora que a gente gostava, era depois do almoço; porque naquele tempo era muita pobreza. A gente morava numa casinha com uma velha, minha mãe criou a gente com muita dificuldade, era viúva, trabalhando na roça. Minha mãe mal assinava o nome; meu pai eu não sei, quando ele morreu, eu fiquei muito pequena; minha mãe trabalhava na roça e mandava as despesas (mantimentos) para nós em cargueiro ou carro de boi. Não existia carro a gasolina. Trazia para a casa das pessoas que queriam ficar com a gente e cozinhar para a gente; a gente apanhava água no rio, lata d' água na cabeça, cozinava em fogão de lenha, tomava banho era no rio, não tinha banheiro; tomava banho rio, penteava cabelo e vinha vestir o uniforme. Tinha um uniformezinho – blusa branca e saia azul; saia pregueadinha e a blusa com um bolsinho de lado, manguinha; os cadernos era a gente que comprava; tinha livros, em casa a gente estudava, estudava, caderno, caderno, livro, livro. Depois a gente ia arrumar as coisinhas. Que saudades! Como eu gostaria de ter continuado estudando... Não tive oportunidade. (Entrevista, 2008).

A **originalidade** fica realçada pelos poucos trabalhos historiográficos sobre educação brasileira no campo da reconstrução de *memória* para além da perspectiva oficial/institucional. E ainda, pelo conteúdo sobre o tema nesse espaço geográfico com a singularidade que, acredito, o estudo representa. Nisso constitui-se a originalidade e a contribuição que o estudo pretende trazer para a constituição das memórias não oficiais.

As primeiras idéias que apontaram para a possibilidade desse trabalho resultaram de algumas entrevistas que decidi gravar com meu pai, no início dos anos 1990, quando também eu me envolvi nas participações dos eventos de História Oral e iniciei aproximações com grupos de pesquisa que trabalham nessa abordagem. Dialogando com autores nessa linha teórica da História Cultural, como Jacques Le Goff, citando Febvre, encontrei pistas nas direções por eles apontadas:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras.

Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do Campo e das ervas daninhas. [...] Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE apud LE GOFF, 2003, p. 530).

Assim, sem negar as dificuldades que uma pesquisa dessa natureza sempre implica, apostei na reconstrução, quanto *à viabilidade*, pelo caminho da história oral como uma das possibilidades de reunir dados e informações sobre a história das escolas, seus mestres, suas práticas e representações; embaladas desde a infância, trouxeram à pauta as histórias dos meus pais e tios sobre os antigos mestres do sertão e as suas experiências escolares.

As “notícias” e informações sobre essa possibilidade de viabilizar a pesquisa não eram, de início, muito animadoras: “Pode ser que exista alguma coisa em São Romão, Paracatu...”, diziam uns; “em Formoso e Bela Lorena, com certeza não há nada”, diziam-me outros.

Assim, procurei reunir informações e iniciei algumas entrevistas de cunho exploratório para pensar e elaborar esta proposta de pesquisa, que também tem sua história de uma década de percurso. Algumas vezes resultaram em tentativas frustradas, abortadas, tantas outras vezes a idéia foi adiada. Angustiava-me a ausência, o esquecimento, mais ainda essa suspeita da impossibilidade de “juntar” os fragmentos, sentimentos esses, quase imobilizadores.

Nesse sentido, a realização das entrevistas com ex-alunos, ex-alunas e pessoas da comunidade tanto de Bela Lorena e Formoso como da região ou dos lugares que chamo de entrelaçamentos (Paracatu, Januária, Arinos, Brasília), levantaram o silêncio que encobria parte significativa dessas memórias e lembranças.

Também foi possível, além da colaboração de pessoas como Dona Nazaré, pelas pesquisas empreendidas em várias cidades da região e fora, como no Arquivo Público de Belo Horizonte, em documentos, livros, cadernos e lições escolares, registros de frequências,

anotações, fotografias, bem como, atas, anais, jornais, revistas e bibliografias especializadas. Assim a viabilidade da realização dessa pesquisa se constituiu desde o início o maior desafio, também pelas questões econômicas.

Uma das principais motivações e preocupações desse estudo é a reconstrução da memória de um segmento social que se caracteriza pela ausência ou escassez de registros e documentação escrita, organizada e sistematizada. Isso se justifica, tanto do ponto de vista da subjetividade, como da pertinência da sua produção. Entretanto, havia que reconhecer também que, dentre os muitos obstáculos, esse da escassez documental, seria um dos mais importantes desafios a enfrentar; além, evidentemente, das questões econômicas dos custos da pesquisa.

Mesmo porque os estudos nessa área, até bem recentemente, têm privilegiado a educação formal e sua organização/institucionalização, que no “caso brasileiro, ainda seja um estudo incipiente” (FARIA FILHO, 1999, p. 9). Florestan Fernandes reforça essa argumentação:

Muito pouco se conhece sobre o passado do processo de escolarização da população, principalmente sob o prisma da análise sociológica do problema educacional. A pesquisa histórico-sociológica é assim imprescindível num País em que a Sociologia e a pesquisa não datam de muitas décadas. É difícil confiar apenas em estudos teóricos sobre a educação. (FERNANDES apud DEMARTINI, 1988, p. 45-46).

Nesse sentido é que a pesquisa pautou-se pelo propósito de contribuir para ampliação da historiografia brasileira, no período em estudo, como também para a compreensão sobre o papel e o significado daquelas escolas para seus ex-alunos/alunas e para toda uma coletividade em seu tempo e espaço.

Partindo do pressuposto que os dados colhidos nas narrativas pudessem lançar luzes para o entendimento da importância desses processos educativos para a formação da

sociabilidade e civilidade, num contexto de modernização e construção da identidade nacional, negligenciados pelo poder público.

Além das intenções e propósito acrescento os sentimentos de “urgência” que moveram esse estudo, por entender que essas lembranças representam as singularidades da ação humana de toda uma coletividade que vem aos poucos se esvanecendo nas lembranças das gerações atuais. Sentimento de urgência e angústia também compartilhado com Marilena Camargo (2000, p. 11): “Afligiu-me a iminência do esquecimento definitivo que pairava sobre “essas coisas velhas” pelas quais fiquei especialmente atraída, pois nelas também a minha história pessoal estava inscrita.”

Sentimento como o que expressa também a reflexão de H.Arendt, na epígrafe, inscreve-se nessa incontida angústia e desconcertante solidão do homem contemporâneo, que busca no seu labor não apenas um significado transcendental para sua transitória existência, mas também superar seu isolamento, tomar assento na grande varanda de um “lugar no mundo”, sair da sua privacidade e saltar para o espaço público.

Como no dizer de Ricoeur, na apresentação do seu livro *A Memória, a história, o esquecimento* (2007, p. 17): “Esta pesquisa tem origem em diversas preocupações, umas pessoais, outras profissionais, e outras, finalmente, que eu chamaria de públicas”.

A pesquisa, então, foi organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, Percursos do Estudo, apresento a metodologia trabalhada e busco mostrar as contribuições dos estudiosos da História Oral e Cultural que orientaram os procedimentos para realização dessa pesquisa. Dentre os autores que contribuem com essa parte do trabalho, destaco: Paul Thompson (1998); Alistair Thomson (1997); Meihy (2006); Ginsburg (1991); Chartier (1990, 2002, 2007); Hunt (2001). Trata, portanto, do referencial metodológico e aspectos do contexto da história da educação brasileira e mineira, nos quais anoro as reflexões que se desdobraram

nos percursos da pesquisa, cuja produção e análise são apresentadas nos três capítulos seguintes.

O capítulo II – Bela Lorena e Formoso: espaços e recordações – tem a preocupação de fornecer elementos sobre a composição espacial e temporal do estudo. Está dividido em duas partes: na primeira parte são apresentados tanto alguns dados geográficos como históricos sobre os lugares de referência, o palco onde se desenrolam as narrativas sobre as famílias pioneiras que se estabeleceram e construíram formas de sobrevivência e de referências sociais desses lugares. Neles foram também fundadas as escolas, viveram e trabalharam os mestres, iniciaram suas trajetórias e corresponde aos cenários de onde os seus ex-alunos compartilham suas experiências escolares e de vida. Os autores que tratam da história regional e local, como Mendes (2002); Oliveira Melo (2005); Gonzaga (1910); Rocha (1995); Carneiro (2003); Bertrand (1999); Pimentel (2007). Na segunda, são apresentados aspectos da História da Educação em Bela Lorena e Formoso, articulados à história da educação no Brasil e em Minas Gerais, na transição do final do século XIX para as primeiras décadas do século XX, trazendo elementos para estabelecer diálogos com as fontes e com a produção do conhecimento nessa área. Autores como Luciano Faria Filho (1999, 2000) e Diana Vidal (1999), dentre outros, foram fundamentais para a compreensão das políticas educacionais daquele período e do objeto de estudo.

O capítulo III – Casas-escolas: educar e civilizar para viver no mundo – abrange uma das temáticas que apareceram com muita centralidade nas narrativas, as casas-escolas, ou seja, as escolas que surgem das narrativas tinham como espaço para realização das atividades dos mestres, sempre uma casa de família. Na ausência do interesse pelo poder público de organizar esses espaços, então a população local tomava para si esse encargo.

Assim, é que a professora Ana Pereira, embora sendo uma professora pública nomeada pelo Estado de Minas Gerais, deu aulas durante 25 anos em sua própria residência, à espera da

construção do prédio escolar, o que só foi ocorrer em 1950, quando ela já estava prestes a se aposentar. Do mesmo modo, o professor Benevides Doro, como professor público itinerante, deu aulas na Fazenda Tamboril, numa das casas de família da propriedade, onde ele também residia e, depois nas casas das fazendas como mestre-escola particular.

Quando veio para a “Carinhanha dos Carneiros”, contratado por um consórcio dos pais do lugar para lecionar, foi construída uma casa-escola provisória, na fazenda do senhor Jaime Carneiro – “Casa do tio Jaime” – no ano seguinte foi lecionar na “Casa-Branca”, pelo mesmo consórcio, nos anos de 1937-38.



Figura 0.1 Professora Ana Pereira de Souza, na década de 1960. Autor não informado.

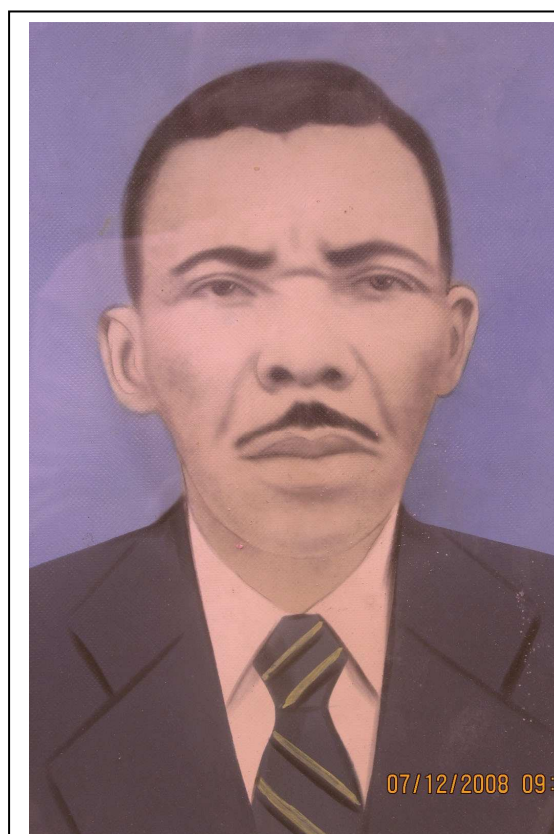


Figura 0.2. Professor Benevides Doro de Quadros, na década de 50. Foto: José Leite.

Na chamada “Casa Branca”, em Bela Lorena, construída por Juscelino Borges Carneiro para ser sua residência, mas que funcionou como casa-escola no período de 1912 a 1949. Começou em 1912, quando a segunda esposa de Juscelino, dona Josinda Martins, professora pública estadual vinda de Capim Branco (atual Unaí-MG) para lecionar na sede do distrito de Formoso, veio morar em Bela Lorena; aí ela se manteve na função e montou a escola em sua própria casa. Depois dela, lecionaram ali o mestre Benevides (1938), o senhor Ismael Carneiro (seu ex-aluno de 1928-1930, na escola do Tamboril), nos anos de 1939-40. No período de 1942 a 1949, lecionou outra professora pública municipal vinda de São Romão, dona Geovanina Ferreira Dias; ela residiu ali com sua família, nesse período, até retornar para São Romão.

As análises de Hannah Arendt sobre a autoridade e os sentidos do educar nossas crianças por amor ao mundo são aqui buscadas para articular os diálogos com as memórias e sensibilidades das narrativas e as representações sobre a casa-escola como sua “segunda casa” e o mestre como seu “segundo pai”.

Os mestres e suas memórias terão como referência essas contribuições teóricas que guardam suas similaridades com a casa, com o habitat, trazendo para as reflexões também as contribuições de Gaston Bachelard (1998), sobre a poética do espaço e as lembranças dos lugares da infância, da escola como um lugar de memória (COSTA, 2005).

No capítulo IV – Práticas educativas nas representações dos ex-alunos – o diálogo com as memórias das práticas escolares tem como interlocutora a materialidade das lembranças, buscada pela mediação entre os conteúdos das narrativas e o material empírico encontrado nas buscas da pesquisa, para contextualizar historicamente os materiais, métodos de ensino e práticas educativas na conjuntura estudada.

Assim, os métodos, cartilhas e outros materiais didático-pedagógicos serão tomados como uma forma de construir composições e estabelecer diálogos com as representações das

narrativas, sem qualquer intenção de que sejam analisados quanto à sua validade ou pertinência pedagógica, uma vez que não é o foco da pesquisa, tão pouco intenção proposta dentre os objetivos esse estudo. Mas, a de ampliar as lentes sobre as imagens trazidas pelos ex-alunos sobre as lembranças das suas experiências escolares.

CAPÍTULO I

1 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

“Há dimensões da cultura que, sem os rememoradores, a memória não alcança plenamente: o reviver do que se perdeu, de histórias, de tradições, o reviver dos que partiram. Enfim, o poder que os velhos têm de tornar presente, na família, os que se ausentaram...”
(CLÉRIA COSTA, 2005, p. 8)..

Esse capítulo tem como objetivo apresentar o referencial metodológico nos quais estão ancoradas as reflexões do estudo – a abordagem teórica da história cultural e da metodologia da história oral, que tratam dos procedimentos utilizados para a realização da pesquisa.

As histórias sobre os velhos e sábios professores do sertão de Minas Gerais, onde nasci, povoaram toda a minha infância e talvez tenham forjado as minhas representações sobre a figura do professor sábio, rigoroso, mas, sobretudo competente, um mestre conselheiro, ao mesmo tempo respeitado e estimado, não raras vezes, temido. Como nos elucidava o relato de um ex-aluno, hoje, com 93 anos: *“Desses professores, mestres-escolas particulares e que antecederam aos professores públicos, destacava-se o baiano Benedito*

Casqueiro, famoso pela sua palmatória. Muito ilustrado, ensinava todas as matérias, até as do ginásio, como francês, latim e álgebra. Também era poeta”³

Deles, também se esperava conduta e exemplo moral irrepreensíveis, “cujos princípios de moralidade não desmintam por duvidosos ou pervertidos a missão gravíssima que são chamados a exercer; para que o apostolado se lhes não falseie na prática; para que a palavra se lhes não esterilize desconceituada pelo exemplo; para que as obras lhes não sirva de condenação cotidiana” (NÓVOA, 1986, p. 31). E, concluía o Jornal Mensal de Educação: “De que lhes serve a aptidão literária, se a moralidade lhes falta?” (NÓVOA, 1986, p. 28).

A citação supra faz referência às memórias da educação em Portugal, de onde herdamos modelos culturais e representações sobre as questões que de alguma forma serão “tocadas” nesse estudo, quais sejam a organização (e/ou a ausência desta) dos sistemas de ensino e das escolas, bem como sobre os professores, seu papel e função social.

A referência à literatura portuguesa aponta ainda para a pertinência da temática e da linha de estudo aqui propostas e que, já há algum tempo, vem se configurando em vários países, como um campo de pesquisa necessário e instigador de novas e profundas reflexões para a historiografia educacional, principalmente da educação brasileira que tanto ainda nos falta para conhecer, desvendar e compreender.

Por outro lado, sempre me intrigaram as histórias dos meus pais e tios sobre a severidade das escolas em que estudaram e dos seus professores:

³ Ismael C. Magalhães: depoimentos e memórias, 1994.

[...] Em 20, mais ou menos, lecionou em Bela Lorena, depois que o Professor João Pessoa, já velho, deixou de lecionar, veio Mestre Antão... A aritmética aprendia-se primeiro a tabuada com operação de um a dez, desde somar até dividir (ou "repartir")... "... nas sabatinas, feitas aos sábados, por isso o nome... quem errasse levava "bolo de palmatória" de quem acertasse.. Era assim, tinha que aprender, senão levava mesmo. [...]. (Entrevista, Ismael, 1994)

Algumas dessas histórias ocorreram no final dos anos 20 e no transcorrer dos anos 30, em pleno debate sobre a Escola Nova. Em tempos e espaços distanciados da chamada "civilização", pelo menos sob a ótica da cultura urbana, famílias rurais empreendem um esforço para construir um processo de "civildade" e sociabilidade, escolarizando seus filhos em casa e/ou em espaços criados para a escolaridade, como um projeto de vida, de "futuro", como resultado do processo de mudanças sócio-culturais e econômicas pelas quais passava o país naquele momento histórico.

Como essas discussões e essas mudanças foram (ou não) apreendidas ou mesmo "conhecidas" pelos professores de regiões longínquas do Brasil, como nos sertões de Goiás e Minas Gerais (por exemplo)?

Como (e se) ocorreram essas discussões no interior do País? Essas idéias e debates chegaram até os educadores 'Brasil afora'? As teses de uma educação renovada, que privilegia a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem e da sociabilidade, seus interesses e motivações, estariam chegando até esses educadores? E se chegavam, alteravam de algum modo as suas práticas pedagógicas? Que princípios e práticas pedagógicas eram essas?

Ao lado de uma literatura relativamente vasta sobre a historiografia da educação nesse período, que se reporta aos grandes centros urbanos brasileiros, palco de grandes acontecimentos políticos, não houve ainda um interesse (até pelas dificuldades de várias ordens que uma pesquisa dessa natureza sempre implica) em fazer uma reconstrução histórica dessa problemática em regiões interioranas, apesar da sua proximidade, hoje, do Distrito Federal e de outras cidades consideradas desenvolvidas (Formosa, Januária, Montes Claros, etc.).

Dois desses professores serão os personagens centrais e objeto desse estudo: o professor Benevides Doro de Quadros (1900–1959); e a professora Ana Pereira Souza (1905-1998). Ambos nasceram e estudaram em Januária (MG), e são já falecidos; serão “conhecidos” pelas vozes e representações dos seus ex-alunos e alunas. A pesquisa de campo e de sondagem possibilitou-me levantar os dados que no decorrer do trabalho os apresento.

O primeiro foi nomeado em 1922, como professor público, pelo Governo de Minas Gerais. Até 1925 era designado para a cadeira do distrito de Morrinhos de Paracatu (MG), de onde foi transferido, no cargo de professor itinerante, para a Fazenda-Escola do Tamboril, no então distrito de Arinos, do município de São Romão-MG. Em 1933, o governador Olegário Maciel extinguiu as escolas rurais e o professor perdeu seu cargo público. Entretanto, não abandonou o magistério, função que exerceu até os últimos meses de sua vida.

Em Bela Lorena, foi mestre-escola nos anos de 1937-38. Em Arinos, atuou como professor e mestre-escola particular no período de 1939 ao final dos anos de 1950. A Escola do Professor Benevides formou várias gerações na região, alguns dos seus alunos se formaram em nível superior, em cursos como medicina, ciências econômicas, direito, dentre outros.

O professor exerceu outros cargos públicos, mas a docência foi atividade central em sua vida. Dedicou-se ao magistério na região por 36 anos seguidos (1922-1958). Faleceu na

cidade de Formosa, em Goiás, em maio de 1959, onde estava hospitalizado e se tratava de uma profunda depressão. Em Arinos, onde viveu cerca de 30 anos e onde também passou seus últimos tempos de vida, uma rua foi designada em sua homenagem e recebeu seu nome, um tributo a ele prestado pelos seus ex-alunos que passaram a exercer representação política na cidade e que exerceram cargos públicos (prefeitos e vereadores).

Não se casou e nem teve filhos. Adotou seu afilhado, Pedro Carneiro dos Santos, seu discípulo e guardião de parte dos seus pertences, inclusive dos cadernos de anotações e lições carinhosamente guardados, que prestimosamente cedeu para esse estudo e tem nos relatado informações valiosas sobre as experiências e práticas escolares naquele contexto.

A professora Ana Pereira de Souza (1905-1998) veio para o Formoso para lecionar, nomeada em outubro de 1924, por ato designatório do Governador do Estado Antônio Carlos R. de Andrada. A “Escolinha da Professora Ana”, como era conhecida, funcionou durante quase três décadas numa sala grande, em sua própria casa. A instalação da escola, segundo registros e informações coletados, correu por conta da própria mestra (mesas, bancos, lousa, etc.); a construção do prédio escolar só foi ocorrer em 1950, quando então foi inaugurado o Grupo Escolar Martinho Antônio Ornelas.

Lecionou de 1925 até 1952, quando se aposentou. Sempre em Formoso. Tornou-se uma referência de cultura, competência e educabilidade para toda a região. A Professora Ana casou-se e sempre residiu em Formoso, até sua ida para a cidade de Paracatu, na década de 90, para tratamento de saúde na companhia do seu filho adotivo; lá ela faleceu em 1998.

Hipóteses: questões e indagações ao objeto. A escola e a escolaridade representavam uma referência de educabilidade e de civilidade para boa parte da população local. Embora o único meio de sobrevivência fossem as atividades agropastoris, quase todas as famílias desejavam uma vida, um futuro diferente para seus filhos. Supõe-se que, na ausência do poder

público, as famílias empreendiam esforços e providências para trazer professores para suas propriedades para educar os filhos e propiciar-lhes um futuro mais promissor.

Os mestres-professores, públicos ou particulares, por sua vez, também representavam uma referência com significado e importância social naquela coletividade. Eram-lhe, nesse sentido, outorgadas por aquelas famílias, credenciais de autoridade e respeitabilidade.

O estudo indaga, principalmente: o que representava a escolaridade para uma população rural cujo único meio de sobrevivência eram as atividades agropastoris? Como foram forjados as expectativas e os significados sobre a escola e a escolaridade dos filhos por essas populações? Que contornos tiveram esses sonhos em relação a um projeto de ascensão social, num contexto de tantas carências, rudeza e adversidades?

Partindo do pressuposto que, como dizem seus ex-alunos, “nessa escola se aprendia”: quais eram os métodos utilizados por aqueles professores? Como eram suas *práticas pedagógicas*? Quais lembranças seus ex-alunos (professores ou não) têm dessa educação? Como essas memórias influenciaram suas trajetórias? Como esses sujeitos compõem esse passado para dar sentido ao presente?

Outra hipótese possível é a de que as práticas pedagógicas até os anos 1930/1940 eram guiadas por valores e princípios éticos forjados na própria coletividade, por influência da tradição oral, do senso-comum ou veiculado pela Igreja Católica e, em decorrência, pelas famílias e pela cultura local.

Tempos, espaços, cenários: a pesquisa teve como recorte/espaço um recanto longínquo do sertão mineiro, encravado na microrregião chapadões do Paracatu, no Noroeste de Minas Gerais. Para situar um pouco o leitor, foi por esses chapadões e serras que o romancista Guimarães Rosa empreendeu suas incursões que inspiraram sua obra *Grande Sertão: Veredas*. E, como já nos ensinou nosso mestre Rosa (2001), pela voz do narrador Riobaldo: “O Sertão é do tamanho do mundo”; [...]; “O Sertão é o sem lugar”. Assim universalizado

pelo mais ilustre dos sertanejos, o tema deixa de ser regional e fica “destituído de toda territorialidade e de toda temporalidade”, no dizer de outro sertanejo:

Sem dúvida, é perfeitamente possível detectar, na cultura literária brasileira, um certo paralelismo entre a construção da categoria sertão como objeto teórico e a constituição do regionalismo na literatura. Nesse caso, a ampliação se deu através da articulação de três níveis, ou seja, do privilegiamento do sertão como signo constitutivo da “identidade nacional” que se reconhece como “universal” mesmo nas suas manifestações mais “locais” (PIMENTEL, 1997, p. 22-23).

Assim, esse estudo se circunscreve a dois, à época (1924-1944), inexpressivos distritos do interior do Estado de Minas Gerais: **Formoso** (onde fica a comunidade de Bela Lorena) e **Arinos** pertencentes ao território do município de São Romão, onde a densidade demográfica era de 1,0 habitante por quilômetro quadrado, no censo de 1950 (IBGE, 1959), quando a do próprio Estado de Minas era de 13 habitantes/km². As populações nas sedes dos distritos eram de 170 e 218 habitantes, em Arinos e Formoso, respectivamente. No distrito de Formoso, essa densidade demográfica era ainda menor, ou 0,68 habitante/km², para um território de expressivos 5.326,39 km². Portanto, se tratava de um vazio demográfico digno de sertão... grande sertão. A distância entre a sede do distrito de Formoso e a sede do município de São Romão era de 330 km, por trilhas percorridas apenas por tropeiros. No trecho entre São Romão à sede do distrito de Arinos, o Major Saint1’Clair ainda tentou um transporte por hidrovia, mas sem continuidade (MELO, 2005).

O recorte temporal – 1924-1944 – foi balizado na prática educacional dos mestres no período em que eles exerceram o magistério naquele espaço. A partir de 1924, a escola pública de Formoso passa a ter estabilidade e permanência com a nomeação da primeira professora efetivada naquela cadeira de magistério. Isso representou a possibilidade de continuidade dos estudos e a certeza de ingresso na escola, para várias gerações de toda a

região que puderam, enfim, freqüentar a escola e concluir as três primeiras séries do curso primário, a partir de então. Atualmente são oferecidos os primeiro e segundo graus completos.

O período de 1930-1945 é denominado na historiografia brasileira como “Era Vargas” na sua primeira fase, retomada em 1950 com eleição de Getúlio Vargas para exercer a Presidência da República até sua morte em 1954. Portanto, o recorte temporal no advento da interrupção desse primeiro período getulista é proposital.

Uma vez que o período posterior a esta data marcará a entrada numa outra conjuntura histórica, de mudanças no campo político que abalaram a correlação de forças do poder no Brasil. Assim também dos debates e propostas educacionais iniciados entre 1946-48, no qual se inscrevem os embates político-ideológicos em torno do projeto Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu percurso até 1961, quando foi aprovada (Lei 4024/1961).

Essas configurações irrompidas nesse período colocaram diversas implicações para a pesquisa, que demandaria mais tempo do que o que eu dispunha para realização da tese; ampliando a rede de entrevistados e a busca de documentação escrita e suportes materiais diferenciados para as análises do objeto de estudo proposto, que se revelaram no percurso até aqui percorrido, por si só problemáticos, tanto em relação à abordagem teórica quanto metodológica.

Assim, pelo exposto, as décadas de 1920 a 1930 respondem por um período em que ocorreram embates políticos dos mais significativos da história do País, tais como o Movimento Tenentista e a incursão da Coluna Prestes pelos sertões, sempre cercada de lendas e mitos no imaginário sertanejo. Representada na linguagem popular da região como “revoltosos”, que desencadeavam fugas dos moradores para buscarem esconderijos em grutas e boqueirões, abandonando suas casas por dias a fio. O senhor Ismael relembra o que ouviu muitas vezes contar sobre meus avós maternos e sobre a passagem da Coluna Prestes:

No Formoso, a professora Ana fechou a escola, uns dois meses, no início das aulas. Ela tinha chegado de Januária, instalou a escola, começou a dar aula em março e já no segundo semestre precisou fechar a escola por uns tempos, que os revoltosos estavam atravessando lá a divisa de Goiás. Nas fazendas, por exemplo, lá na sua avó Joana que estava grávida, quando tiveram notícias de que os revoltosos estavam vindo na direção da Serra do Caldeira, descendo lá para a Fazenda da Catinguinha e Bonito onde moravam, então fugiram todos da fazenda e se esconderam numas grutas que tem na Serra da Catinguinha. Quando sua avó começou a passar mal a velha Venância, mãe dela, sua bisavó, voltaram para casa com outras duas mulheres ajudantes, parteiras. Então sua mãe nasceu em novembro de 25, em plena marcha dos revoltosos pelos sertões. Era um arraso, onde eles passavam, matavam gado, carregavam os melhores cavalos, acampavam nas fazendas, as pessoas tinham muito medo dos cavaleiros, mas os chefes, os comandantes não, chegavam pondo ordem, “tirando a limpo” dando recibos para as pessoas, dos seus bens apreendidos, diziam que iam devolver tudo, se a revolução fosse vitoriosa, se o Prestes vencesse, mas foi preso, como é sabido, todos ficaram com o prejuízo e mais os 15 anos de ditadura do Vargas... Assim é que foi aquele período lá; naqueles lugares nossos de lá. (Entrevista, 1994).

No bojo desses movimentos, eclode também a chamada Revolução de 30, por cujo desfecho político Getúlio Vargas é empossado como Presidente da República. Em relação à região e ao objeto desse estudo, dois fatos significativos que marcaram a história do lugar: primeiro, em 1923, por iniciativa do Major Saint’Clair Valadares, a reorganização do antigo município de São Romão, desvinculando-o da jurisdição do município de Paracatu. Em decorrência disso, o então distrito de Formoso passa a integrar o novo município.

Como resultado dessas articulações políticas, em 1933, Formoso é elevado à categoria de Vila. Em 1933, assume o governo de Minas, Benedito Valadares, aliado de Vargas e parente do Major Valadares. Esse parentesco, segundo alguns historiadores regionais, como Oliveira Melo (2005), estaria vinculado ao poder de influência que o Major passara a exercer na região até 1945, quando tanto Vargas quanto Benedito Valadares caem do poder.

Trata-se de um momento histórico em que o trabalho urbano e a educação das camadas populares (“massas”) adquirem centralidade na sociedade brasileira, para a conquista de direitos sociais, como o direito ao voto secreto, voto da mulher (Código Eleitoral de 1932), direitos trabalhistas, ou seja, voltados para a construção da cidadania nacional.

Momento em que emergem temas e questões representativos que colocam em cena debates e conflitos, bem como correntes político-ideológicas que advogam a construção de uma nova sociedade, mais democrática, mais moderna, que aponta para a superação do “Brasil velho”, oligárquico, da “velha república”. Representaram, enfim, uma busca de construção de uma nova identidade nacional.

O trabalho, portanto, está inscrito numa perspectiva que tem como referência as contribuições da História Cultural, cujos princípios e pressupostos teóricos de análise possibilitaram a construção do conhecimento histórico sobre indivíduos e grupos, que dão sentido à sua visão de mundo, suas condutas e práticas sociais ao construírem suas representações sobre o real e traduzirem a experiência do vivido e não vivido.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da documentação oral, não como uma forma de “preencher lacuna”, como assim a entende uma linha de pesquisadores, mas como uma metodologia de investigação de inegável importância para o historiador de hoje e para aqueles que têm se preocupado em reconstruir a história regional (OLIVEIRA, 1997, p. 3).

Para Janaína Amado: “A denominação de ‘história oral’ é ambígua, pois adjetiva a história, e não as fontes – estas sim, orais”. (AMADO, 1996, p. xii). A autora elucida a questão:

Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho [...]. Funcionando como ponte entre teoria e prática [...]. É capaz apenas de suscitar, jamais solucionar questões [...]. Apenas a teoria da história é capaz de fazê-lo, pois se dedica entre outros assuntos, a pensar os conceitos de história e memória, assim como as complexas relações entre ambos. (AMADO, 1996, p. xvi).

O estudo das memórias de velhos mestres do longínquo sertão mineiro circunscrito no espaço e no tempo, portanto refere-se a um grupo social com suas singularidades, mas que trata de questões que atravessam a história da humanidade – educação, a escola, os velhos

mestres, seus discípulos – práticas e tradições, naqueles tempos e espaços, cujas histórias guardam entre si muitas singularidades. Embora, não se pretenda aqui produzir generalizações. Como pontua Lucilia Delgado:

Uma característica fundamental da metodologia qualitativa é sua singularidade e não-compatibilidade com generalizações. [...] Situa-se no terreno da contrageneralização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas. [...] Não objetiva a história em si mesma, mas um dos possíveis registros do que passou e sobre o que ficou como herança ou como memória. (DELGADO, 2006, p. 18).

Os percursos para a compreensão dessas questões foram construídos por meio de entrevistas, análises de documentos escritos e materiais escolares, iluminados pelo referencial teórico sobre memória e identidade; pela contribuição dos aportes metodológicos da História Cultural e História Oral, como fios condutores dos caminhos delineados, entrelaçando as reconstruções do passado vivido pelos narradores e os personagens e as reflexões desenvolvidas nessa abordagem para a sistematização e compreensão dos dados colhidos nas fontes.

A História Oral aqui entendida como documento importante para aprofundar a discussão e suas diferentes versões, interpretações e representações que os entrevistados têm hoje, sobre seu passado, suas experiências sociais revisitadas contribuindo para que as:

Experiências vividas por pessoas do povo que foram deixadas de lado pela historiografia tradicional, entre outras razões, porque não produziram uma documentação escrita importante – sejam restituídas a um lugar da história que eles contribuíram para fazer. (FERREIRA, 1994, p. 10).

Os estudos têm se intensificado à medida que a escola, uma instituição milenar, vem passando por uma série de desafios ao longo da história. Ora, surgiram aqueles que advogavam a sua extinção, por desnecessária lhes parecer; ora aqueles que num outro extremo

a lançaram na condição de “redentora” das mazelas sociais, como se por si só fosse ela capaz de provocar e/ou produzir mudanças no campo das políticas econômicas e sociais.

Se por um lado, hoje, não há o que se discutir sobre sua relevância e importância social, por outro lado, é inegável a necessidade e premência de estudos e pesquisas que delineiem sua construção histórica, suas identidades, suas mais diferentes faces e interfaces reais e imaginárias. Isso não bastando, urge construir registros sobre a escola e seus atores. Reconstruir possíveis “retratos” para que possamos vislumbrar seus meandros, entender seus rituais, suas práticas, as intenções, atos e artefatos que a move, que a constrói e, também, que a desconstrói.

Como é sabido, muitos têm sido os estudos sobre escola na abordagem institucional, sejam inseridos no âmbito das políticas educacionais e legislativas, governamentais, seja no âmbito das teorias da aprendizagem (fracasso escolar, evasão, métodos de ensino, dentre outros). Isto porque, os estudos sobre a escola e a educação no Brasil têm se constituído, basicamente, sobre os sistemas oficiais de ensino, enfatizando aspectos da legislação e das reformas ou projetos das autoridades governamentais para as instituições educacionais, desde o período colonial até nossos dias, e/ou sobre modalidades desenvolvidas nos grandes centros urbanos ou voltadas para as elites.

Entretanto, os estudos sobre culturas e práticas escolares, que busquem compreendê-las nas suas inter-relações ou mesmo de outros espaços e *loci* onde a escolarização se realizou ou como se realiza, ainda são escassos. Nesse estudo, busquei estabelecer essas inter-relações das práticas educativas e escolares dos mestres sertanejos ao contexto brasileiro, de outros Estados e cidades, a exemplo de Belo Horizonte, principalmente, de onde emanavam as diretrizes para as escolas dos lugares como Bela Lorena e Formoso.

Nesse sentido, as análises sobre as escolas, os mestres, as práticas educativas e suas representações, têm ainda como referencial o contexto histórico-social da educação brasileira,

abordando os acontecimentos políticos e sociais a partir da década de 1920 até os anos 1940, principalmente os anos 30 e 40, marcos de mudanças e rupturas políticas no País que influenciaram as reformas educacionais ao lado das mudanças sociais e econômicas ocorridas que também influenciaram a vida dos professores e dos narradores em estudo.

O contexto histórico da educação brasileira servirá de palco para dar visibilidade às reflexões sobre a escola, a escolarização e as demandas sociais, no período em estudo (1924-1944), em que ocorreram importantes acontecimentos que marcaram a história da educação no Brasil, tendo como ponto alto a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE - 1924), sob a liderança de educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, só para citar alguns dos signatários do histórico *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932).

O *Movimento Escolanovista*, que inaugurou temas polêmicos para agenda das políticas educacionais no País, era considerado de tendência liberal e tinha como opositores os conservadores representados, naquele contexto, pelos donos das escolas particulares liderados pelos representantes das escolas católicas; polarizaram intensos debates sobre a educação pública, em torno dos temas educacionais propostos para a Constituição de 1934.

Os escolanovistas realizaram uma série de reformas educacionais em seus Estados, nesse período. Francisco Campos, então Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais e, nessa época, um dos integrantes da ABE e do movimento escolanovista, realizou e implementou ampla reforma educacional no Estado, que teve a expansão das Escolas Rurais como um dos seus principais pontos.

No bojo dessas políticas do Governo mineiro, é que no início dos anos de 1920, os mestres desse estudo iniciam suas carreiras profissionais na região. Migram da terra natal, Januária, para os recantos longínquos dos Chapadões do Urucuia. O jovem Benevides, aos 22 anos, é nomeado professor público regente para o distrito de Morrinhos de Paracatu. A jovem

Ana Pereira de Souza, nos seus 18 anos é nomeada em 1924, para o cargo de professora regente para a cadeira pública da escola mista do distrito de Formoso. Ambas as nomeações resultaram de articulações políticas locais e estaduais.

Compreendo a escola como um lugar de lembranças e memórias, por isso, na minha concepção, essa abordagem também será buscada para a reflexão que a refere tanto como um espaço de estranhamento, como também aquele que guarda similaridades com o habitat familiar ou doméstico. Acredito que, principalmente no caso desse estudo, em que o espaço escolar coincide quase sempre com o do lar em que boa parte das narrativas se reporta ao ambiente familiar e, portanto, às construções identitárias e representativas sobre o mestre, as experiências e aprendizagens escolares, sejam elas pedagógicas ou de sociabilidade/civilidade.

Entretanto, entendo que esse diálogo tem como intenção reconstruir o conteúdo das narrativas sem, contudo, a pretensão de estabelecer provas ou acareações para confirmar ou refutar verdades. Como entendiam os historiadores do final do século XIX, influenciados pelo positivismo e para os quais a prova histórica é por excelência um documento escrito, especialmente o oficial.

As críticas ao positivismo vindas, principalmente, da "Escola dos Annales" possibilitaram que a noção de documento histórico fosse ampliada, assim, ao documento histórico foram incorporados outros vestígios da ação humana, objetos diversos, paisagens, valores, ou seja, todas as provas da experiência humana, como também busco privilegiar nesse estudo. Ginzburg lembra que “as fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes” (GINZBURG, 2002, p. 44).

O autor, entretanto, alerta os pesquisadores para os cuidados a serem tomados diante do entusiasmo “pelos progressos científicos e tecnológicos, que possibilitaram produção de

imagens de construção do conhecimento baseado no espelhamento da realidade” (GINZBURG, 2002, p. 44).

Para Hunt (2001, p. 16), “a decifração do significado, então, mais do que a inferência de leis causais e explicação, é assumida como a tarefa fundamental da história cultural, da mesma maneira que, para Geertz, era tarefa fundamental da antropologia cultural.” Por esse entendimento, nem as fontes são fragmentos da realidade, nem os modelos narrativos interferem no trabalho do historiador apenas como “fecho” que organiza e sistematiza o cotejamento do material coletado. Como também ressaltou Darnton “a história cultural é de natureza etnográfica” (apud HUNT, 2001).

Mas, será por assumir uma experiência social, entendendo-a como complexa, contraditória e múltipla, e não por tendência teórica linear e descritiva, que esse estudo tem como objeto e preocupação recuperar e reconstruir a história e a memória da educação e de velhos mestres, buscando uma nova forma de focalizar a história colocando em cena personagens destacados em sua coletividade em seu tempo e espaço, não como heróis saídos dos fatos históricos, nem que participaram do palco das grandes narrativas triunfalistas. Como disse Ferreira Gullar (apud KHOURY et al., 1991, p. 13):

A história humana não se desenvolve apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre as plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquina. Disso eu quis fazer minha poesia. Dessa maneira humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, por que o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz.

As experiências humanas se manifestam de diversas formas: imagens, a arte, cultura, crença, tradição, trabalho, música, fotografia, cartas etc. Essas manifestações são registros das ações humanas, enfim, os documentos, a matéria-prima do historiador, são os destinos, os registros.

Desde os primórdios da humanidade, a oralidade tem sido de importância fundamental para a reconstituição histórica. Como destaca Paul Thompson, as fontes orais foram a base do fazer história, tanto no passado como no presente. A história oral "foi a primeira espécie de história" (THOMPSON, 1992). Nos séculos XIX, várias disciplinas utilizaram entrevistas como forma de análise social. No século XX, com a utilização do gravador ela se torna uma metodologia para as pesquisas de abordagem qualitativa.

No Brasil, iniciativa pioneira foi a da Fundação Getúlio Vargas, em parceria com a Fundação Ford, que, na década de 1970, criou o Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC), no Rio de Janeiro. No início dos anos 90, passa a ser reconhecida como:

Um campo multidisciplinar onde, independentemente das várias tradições disciplinares, diferentes linhas de trabalho tenham um território para o diálogo sobre maneiras de e abordagens das entrevistas e campos de troca de experiência. (MEIHY, 1996)

Para muitos historiadores que defendem a terminologia fontes orais, o importante é utilizá-las para fazer história, incorporando-a como uma fonte documental a mais, que permite enriquecer o discurso histórico. Esta é, por exemplo, a posição de Joan Garrido, para quem "não se evidencia uma discussão mais aprofundada sobre as implicações do uso da noção de memória. Em muitos casos, a noção de memória é apresentada como algo [...] congelado no passado a ser resgatado pelo pesquisador" (GARRIDO, 1993, p. 34-38) e outra linha que trabalha prioritariamente com as representações, dando relevo às relações entre memória e história, buscando realizar e aprofundar a discussão sobre os fatos. Nesta linha estão inseridos também os conceitos de memória coletiva.

Assim, são várias as questões que envolvem essa metodologia, tanto o historiador, quanto um sociólogo, ou um antropólogo, um psicólogo, um pedagogo podem se aproximar das informações colhidas por entrevistas orais e trabalhá-las de diferentes formas, perspectivas e abordagens, que variam de acordo com sua reflexão em relação às experiências

dos sujeitos sociais. A documentação oral, então, torna possível conhecer não só o que nossos depoentes fizeram "mas o que queriam fazer, o que acreditavam estar fazendo e o que agora pensam que fizeram". (PORTELLI, 1995).

Compreendo que esse trabalho com a oralidade pressupõe, antes de mais nada, um relacionamento entre o pesquisador e a pessoa entrevistada, uma troca entre dois sujeitos que “negociam” entre si a possibilidade de amplitude e o diálogo entre o passado e o presente. Uma vez que a rememoração acessa acontecimentos do passado que trazem conteúdos de lembranças muitas vezes carregadas de emoção; isso exige cuidado do entrevistador que precisa buscar estabelecer uma relação de confiança na comunicação entre pesquisador e entrevistado, para fluir o diálogo sincero e, assim, dar a voz aos entrevistados para falarem de suas vidas na escola, buscando, no fundo das gavetas de suas memórias, suas experiências de vida como alunos e/ou professores.

Vale lembrar que as análises de contexto histórico aqui tratadas não pretendem contemplar ou enfatizar uma perspectiva linear dos fatos históricos, mas sim, “assumir uma experiência social, entendendo-a como complexa, contraditória e múltipla, com a preocupação de recuperar o seu processo de constituição, problematizando o ‘viver’ (na escola) [...], não apenas descrevendo-o, mas buscando entender e avaliar os problemas” nela vividos (OLIVEIRA, 1997, p. 1).

Em síntese, o interesse em pesquisar e conhecer esse universo, para mim, sempre misterioso e tão familiar, ao mesmo tempo, é o fato de descender de parte dessa família de professores. Pierre Dominice considera que “a vida é o lugar da educação e a história o terreno no qual se constrói a formação” (apud NÓVOA, 1995, p. 24). Por isso, considero que a abordagem sobre a escola, as memórias e lembranças das práticas dos professores da região mencionada irá contribuir para a elucidação de questões da cultura e da vida cotidiana dessas coletividades.

Tal como no dizer de Nóvoa (1995, p. 24), “o tema-história de vida e formação, constitui-se num trabalho de investigação e reflexão sobre os momentos significativos dos meus percursos pessoais e profissionais. É um trabalho que pretendo virado para o futuro e não para o passado”, entretanto ele (o passado) terá relevo e significado no trabalho enquanto processo de reconstrução histórica e cultural. Hunt (2001, p. 14-15) considera que:

A ascensão da nova história cultural foi marcada por um declínio dos intensos debates acerca do papel da teoria sociológica no âmbito da história [...] Em lugar da sociologia, as disciplinas influentes hoje em dia são a antropologia e a teoria da literatura, campos nos quais a explicação social não é tratada como ponto pacífico; não obstante, a história cultural deve defrontar-se com novas tensões não só dentro dos modelos que oferece, mas também entre eles. [...] No momento, o modelo antropológico reina supremo nas abordagens culturais. [...] O mais notável antropólogo a trabalhar com história cultural é Clifford Geertz..

As memórias se transformam com o tempo, são modificadas pelas experiências vividas pelo sujeito e pelas suas circunstâncias da vida no momento atual, no presente. Esses pressupostos norteiam o processo de construção de modo a dar sentido à vida dos sujeitos que guardam suas lembranças, tanto sobre o passado como sobre o seu presente.

A memória pessoal tem sempre algo em comum com a memória coletiva compartilhada por um determinado grupo, mas guarda sua individualidade. Ecléia Bosi (1994, p. 413), comentando Halbwachs considera que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, nossos deslocamentos alteram este ponto de vista: pertencer a novos grupos nos faz evocar lembranças significativas para este presente e sob a luz explicativa que convém à ação atual.”

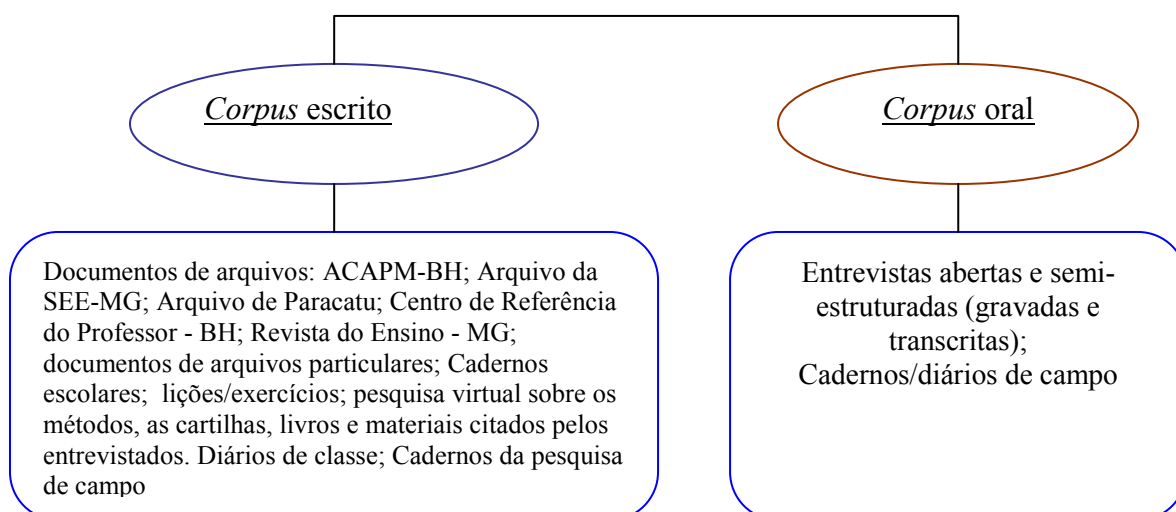


Figura 1.1. Fontes da pesquisa de campo: *corpus* escrito e *corpus* oral.

O trabalho com história cultural/oral, não tem a preocupação de atingir a objetividade dos relatos orais e controlar a subjetividade dos informantes, pretende, ao contrário, explorar justamente a riqueza da subjetividade da narrativa, procurando apreender o significado que os fatos tiveram para os narradores, entendendo como eles interpretam esses fatos e explorando também a diversidade das interpretações, diferenças de contradições contidas nas narrativas e entre o documento oral e escrito, para contribuir com a problematização do estudo.

Assim, o objeto do estudo foi reconstruído por meio da organização tanto de um ***corpus oral*** como do ***corpus escrito***. Os *corpi* oral e escrito constituem-se no arcabouço em que foram sistematizados os grandes temas abertos pelas narrativas e interpretados como representações. As entrevistas que formam o corpus oral da pesquisa contribuíram para a reconstrução do passado, entendido como uma releitura das experiências e demandas do momento presente daqueles que narram.

Ou seja, o diálogo com diversos tipos de documentos – documentos orais, documentos oficiais, fotografias, filmes, cadernos, livros, cartilhas – embora tenham predominado as

fontes orais; concordo com Cléria Costa (2006, p.16), que essas fontes são complementares, uma vez que “os procedimentos metodológicos que orientam as pesquisas que trabalham com o corpus oral pouco diferem dos procedimentos usados no corpus escrito”.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa para conquistar maior amplitude e profundidade na investigação, vários instrumentos de coleta de dados foram utilizados: entrevistas livres, semi-abertas e com roteiros tematizados, questionários, fichas de cadastro dos entrevistados, documentos escritos, objetos como cadernos escolares, cartas pessoais, memórias escritas, caderno de campo, fotos, materiais didáticos, como cartilhas e livros buscados na internet ou fotografados no Museu de Belo Horizonte, para conceder materialidade às pistas indicadas pelas narrativas, entendidos como composições e vestígios.

Portanto, as fontes orais foram aliadas às fontes escritas. Quanto às suas modalidades, a história oral tem sido classificada em: história oral de vida; história oral temática; tradição oral. Optei, nesse estudo, pela história oral temática e suas relações com as questões sobre a memória entendida como uma reconstrução do passado, mediado pelas experiências do presente. As experiências vividas pelos entrevistados, olhadas em seus significados, a riqueza e a diversidade das interpretações dos fatos por eles vivenciados e narrados, como também as diferenças e as contradições contidas nas narrativas, nos documentos escritos e demais tipos de fontes, tal como apresentados por Thomson (1992), sobre reconstrução do passado e composições.

Corpus escrito. Quanto ao corpus escrito, utilizei também análise documental. O material para a pesquisa foi buscado em arquivos públicos e particulares. Foram inicialmente buscados nos arquivos da Prefeitura Municipal e Cartório da cidade de Formoso e em arquivos particulares da população-alvo, de amigos e parentes dos mestres estudados. As

dificuldades nesta etapa da pesquisa constituíram-se no principal obstáculo para o seu andamento.

Por se tratar de um segmento social com pouca cultura escrita e em que a própria organização social, administrativa e jurídica foi praticamente entregue ou deixado sob o encargo das pessoas do lugar, também os documentos as informações sobre as origens e as raízes estão “armazenadas” na memória das pessoas mais velhas, que fornecem as pistas para se pensar os percursos e perscrutar as rotas.

Uma das primeiras rotas pensadas foi a própria prefeitura de Formoso. Entretanto, segundo os informantes mais velhos, que ouviram dos pais e tios as histórias sobre o lugar, a organização de Formoso teve seu início com a chegada dos irmãos Carneiros, que fundaram Bela Lorena e eram letrados, tinham uma cultura mais urbana trazida de Januária. Segundo as narrativas, em Formoso não havia pessoas alfabetizadas ou com preocupações nesse sentido.

O historiador Olympio Gonzaga, em 1910, escreveu sobre a história de Paracatu e seus distritos, dentre eles o distrito de Formoso, e nele incluía-se Bela Lorena; a informação de Gonzaga é de que não havia eleitores no distrito na época em que publicou o livro. Embora, as evidências tenham apontado outras versões.

Mas, as pistas de Bela Lorena, que dominou a administração distrital no período de 1924 a 1945 (MENDES, 2002, p. 171), foram dispersas após esta data. Boa parte, senão todo material e documentação escrita, em tese deveriam estar no arquivo público de São Romão, que foi sede da municipalidade entre 1923 e 1963. Mas, lá não foram encontrados documentos que esclareçam ou elucidem as narrativas. Também o memorialista João Carneiro de Almeida (João Rocha), quando escrevia sua genealogia somente encontrou algumas pistas em Januária. O historiador Xiko Mendes relata em seu livro, editado em 2002, fruto de parte da sua dissertação de mestrado, que encontrou poucos documentos e com grandes dificuldades. Recorreu às entrevistas.

Nesse sentido, uma pesquisa sobre escolas, professores e outras informações nessa direção, tornou-se uma tarefa de garimpagem infrutífera. Embora, eu não tivesse dúvidas de que pretendia desenvolver a pesquisa na abordagem da História Oral, entretanto, como se sabe os indícios e os vestígios escritos também são fundamentais no processo de reconstrução história e possibilitam mais amplitude e profundidade aos diálogos com as fontes orais.

Desse modo, no período de 2005 a 2008, intensifiquei as buscas. Tudo indicava que depois de São Romão, seguia-se a alternativa de Paracatu, que jurisdicionou os dois municípios, São Romão e Formoso. Duas viagens também foram empreendidas à cidade de Paracatu, a cuja jurisdição esteve vinculado o então distrito de Formoso até 1923.

Na primeira viagem que empreendi à Paracatu, agendei entrevista com a regional da Secretaria de Educação Estadual e sede da Educação Municipal. As informações foram desanimadoras. Mas como houve uma louvável boa vontade das pessoas nessas instituições, fui encaminhada para informantes orais. Duas professoras aposentadas. Uma havia sido supervisora e havia empreendido viagem a Formoso. A pedagoga Luiza Pereira, concedeu-me entrevista. Sugeriu-me as leituras do historiador Olympio Gonzaga (1910), e Oliveira Melo (2005). Encaminhou-me também à Casa de Cultura e à Academia de Letras do Noroeste de Minas.

Entretanto, seis meses depois é que me foi possível voltar a Paracatu, com esses contatos previamente agendados. A casa da Cultura e o arquivo Público Municipal tinham concluído suas reformas e já estavam abertos ao público. A pesquisa não forneceu dados sobre os mestres de Formoso, especificamente, mas sobre outros distritos vinculados àquela jurisdição. Foi selecionado razoável conjunto de documentos escolares, como diários de classe, ofícios, relatórios, que pudessem fornecer similaridades para o estudo.

O *corpus escrito* contou também com pesquisas realizadas no Arquivo Público Mineiro (APM-MG), em duas viagens em 2006 e 2007. Em Belo Horizonte também foram

consultados os arquivos da Secretaria de Educação e Cultura de Minas, que possui um Arquivo de Microfilmagens; o Centro de Referência do Professor (Museu do Professor), fundado pela pesquisadora Ana Maria Casassanta. Como também o Instituto Cultural Amílcar Martins – ICAM, onde também estive por duas vezes; numa delas, inclusive apresentei parte desse estudo num seminário sobre história de Minas Gerais, promovido pelo Instituto em 2007.

No Arquivo Público Mineiro (APM), em Belo Horizonte, foram consultadas várias pastas documentais, sob o código SI (Secretaria do Interior), durante uma semana; as pastas SI-4107 a 4141, referentes aos anos de 1922 a 1931, contendo documentos e relatórios dos inspetores de ensino Jason de Moraes e Manoel Ambrósio, que fiscalizavam as escolas daquela região, segundo consta no livro de memórias da professora Pereira, que informa que ambos visitaram a escola de Formoso na época em que atuava como professora.

Segundo informações dos senhores Ismael Carneiro e Pedro Carneiro, o professor Manoel Ambrósio fazia visitas periódicas à fazenda-escola do Tamboril, quando o professor Benevides foi professor lá. Por isso, optei pelo critério de pesquisar as pastas desses municípios. Foram encontradas requisições da professora intermediada pelo inspetor Jason de Moraes, que constam do capítulo III.

Sobre o Professor Benevides Doro, foi encontrado no APM um ofício semelhante ao que a professora Ana também encaminhou solicitando materiais escolares, para a escola de Morrinhos de Paracatu, datado de 1925. Outros documentos sobre o professor não foram encontrados, nem profissionais.

No APM-BH também foram pesquisados vários números da Revista do Ensino, que era um importante veículo da SI e do Departamento de Educação do Estado de Minas para veicular orientações, informações e notícias sobre a educação. Segundo Maurilane Biccas (2008, p. 15), que realizou estudo sobre a Revista, tratava-se de “um impresso pedagógico

oficial direcionado aos professores, diretores e técnicos da rede pública mineira” e exerceu papel representativo no processo de formação de professores e profissionais da educação.

Portanto, foram consultados vários números da Revista referentes ao período de 1925 a 1940, dos quais foram selecionados seis exemplares, que foram xerocopiados para estudo. No Centro de Referência do Professor foram pesquisados objetos escolares, consultadas cartilhas e cadernos escolares relativos ao período estudado. No arquivo da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – Arquivo de Microfilmagem – foram adquiridas cópias de relatórios do inspetor Jason de Moraes, referentes ao período de 1935–1939, período em que foram criadas as secretarias estaduais de educação, e o APM já não tem mais a guarda do material da educação desse período.

A documentação da SEE/APM que recolhi é bastante volumosa e consta de modelos de relatórios sobre o funcionamento das escolas (frequência de alunos, dos professores, carga horária das aulas dadas, atividades das escolas, métodos e processos de ensino utilizados pelos professores, materiais escolares, dentre outros); mapas de frequências (alunos matriculados por sexo e idade, comparecimentos, número de aprovados e reprovados, local de residência e ocupação dos pais, etc.), modelos de protocolo para sindicâncias e processos administrativos para apuração de irregularidades de diretores, professores e alunos, dentre outros.

Enfim, um conjunto de expedientes administrativos e normativos. Nessa documentação foi pesquisado o material representativo da região, nos quais constavam os distritos vinculados ao município de São Romão, ao qual pertencia a Vila Formoso. Não foram encontrados documentos sobre a escola da Vila, nem de Bela Lorena, mas os que foram encontrados possibilitam configurações sobre o funcionamento, organização e ordenamentos e controle do ensino pelo Estado, bem como do cotidiano escolar de outros distritos da jurisdição como Capão Redondo e do município de São Francisco, que apontam similaridades institucionais.

Do mesmo modo, no arquivo público da cidade de Paracatu e nas Casa da Cultura, também foram xerocopiados vários documentos contendo relatórios das escolas sobre o seu funcionamento, mapas de frequência e aproveitamento escolar dos alunos; diários de classe, ofícios e expedientes trocados entre diretores, professores e autoridades que revelam os conflitos e tensões muitas vezes vivenciados no cotidiano escolar; relatórios de bancas examinadoras; atas de sessão de abertura de escolas ou do semestre letivo constando a presença do Juiz de Paz, na instalação e no encerramento dessas atividades da escola.

As requisições dos materiais escolares constantes desses relatórios revelam a literatura veiculada na época e o aporte material utilizado pelas escolas. Constam de: livros e cartilhas solicitados ou recebidos, como de João Kopke, Cartilha Analytica de Arnaldo Barreto, leituras manuscritas de B. P. R., livros de leitura expressiva, livros de Felisberto de Carvalho, cartilhas de Thomaz Galhardo; giz, mapas, boletins, livros de ponto diário, de atas, de matrículas, carteiras, etc.

Além desse material escrito buscado e pesquisado em órgãos oficiais, também foram buscados em arquivos particulares. Assim, outros documentos escritos também constituíram fontes importantes para o corpus da pesquisa e do objeto em estudo, tais como: diários de classe, cadernos escolares (lições), cadernetas de anotações de controle e prestações de contas da escola e do professor, registros de frequências, da rotina e das práticas escolares, cartas de correspondência pessoais e oficiais, apostila e/ou portarias de nomeação, dentre outros registros e vestígios.

O senhor Pedro Carneiro dos Santos acompanhou por muito tempo o professor Benevides Doro, por isso, passou a ser conhecido como “Pedrinho de Benevides”. É também considerado seu filho de criação. Foi ex-aluno do mestre e depois também professor na região por várias décadas. Os cadernos escolares de uso pessoal do senhor Pedro constituíram-se em

peças-chaves para o conhecimento das práticas escolares cotidianas de então. Foram objeto de análise documental que apresento no capítulo sobre as práticas dos mestres (Cap. IV).

Sobre a professora Ana Pereira foi possível levantar um corpus escrito razoável, que está sob a guarda de parentes, amigos e do pesquisador Francisco da Paz Mendes (Xiko Mendes) e que me foram gentilmente cedidos para esse estudo. Foram encontradas apostilas de nomeação e as reclassificações funcionais da professora, documentos pessoais como certidões de casamento, título de eleitor, que a própria professora guardou num baú, com zelo e cuidado ao longo dos anos e é conservado pelos seus parentes. No APM, encontrei correspondências da professora, encaminhadas pelo Inspetor Jason de Moraes, que fazia visitas periódicas nas escolas da região, requisitando materiais escolares, móveis para a escola (carteiras), dentre outros; que venham contribuir para elucidar questões sobre as memórias dos mestres e suas práticas escolares.

Assim, os documentos oficiais, não se constituíram em foco de preocupação central do trabalho de coleta de dados da pesquisa, mas foram buscados embora poucos foram encontrados, reconheço que trouxeram importante contribuição para as análises e configurações. Apesar de muitos considerarem que os registros tidos como oficiais na maioria das vezes retratam a visão de mundo da classe dominante, acredito que podem propiciar um diálogo muito rico, permitindo uma análise com diferentes expressões e significados sobre uma mesma realidade vivenciada por diferentes segmentos e personagens, como também possibilitar ao pesquisador cruzamentos de muitos olhares em relação ao objeto estudado.

Corpus oral. As entrevistas foram realizadas privilegiando a história oral temática sobre a escola, as práticas escolares e a história de vida dos narradores e dos mestres, ampliando o diálogo entre o passado e o presente dos personagens que participaram na composição das suas experiências cotidianas reconstruídas. Os entrevistados foram compreendidos como colaboradores, pois compartilharam da construção do conhecimento

sobre as experiências de escolarização no sertão mineiro, em uma determinada fase histórica (1924 a 1944).

As entrevistas exploratórias não tinham roteiros, apenas fragmentos das histórias que foram utilizadas como motivação para fluir os temas por meio de entrevistas livres, em que o narrador indagado sobre quando entrou para a escola, quem foi seu professor, os colegas, o local da escola, época, dentre outras informações; assim o narrador discorria o assunto seguindo seu próprio fluxo criativo. As suas memórias, em geral, transitavam entre a casa da infância e a casa da escola, entre as imagens do pai, da mãe e do professor, os irmãos, os colegas; as circunstâncias da vinda do professor ou professora.

As entrevistas “pilotos” e as exploratórias, como ensina Paul Thompson (1998, p. 254-255), tem o objetivo de mapear o campo de investigação, colhendo idéias e localizando as fontes de informações genéricas no início da elaboração de um projeto, contribuem para um melhor delineamento dos percursos. Como são aconselháveis pode ser útil para elaboração de entrevistas mais pertinentes e no desenvolvimento da pesquisa, posteriormente.

Nesse sentido, é que realizei de início entrevistas livres, especialmente as vinculadas à história oral e às histórias de vida, que se constituíram principalmente no *corpus* oral que subsidiou a elaboração do Projeto de Tese. Algumas delas tiveram suas primeiras versões em 1994. Depois, foram sistematizadas e cotejadas para a defesa no Exame de Qualificação. Foram também incorporadas à redação da Tese, complementadas por outras informações que formaram o Caderno de Campo. Parte desse primeiro *corpus* contribuiu para a elaboração do capítulo sobre Bela Lorena, já que esse foi foco de interesse dos entrevistados.

As entrevistas posteriores à reestruturação da pesquisa, com a orientação da Professora Cléria Botelho, foram organizadas por roteiros temáticos, a partir dos dados e informações até então coletados. Nesse sentido, também as hipóteses foram melhor elaboradas e se constituíram então na bússola dessa terceira “rodada” de entrevistas.

Essas entrevistas foram utilizadas durante a pesquisa da Tese e alguns fragmentos compõem o texto aqui apresentado. Durante a realização da pesquisa, iniciada em 2005, outras entrevistas foram realizadas. Ao longo desse percurso foram entrevistados 15 narradores ex-alunos, além de outros que relataram sobre as escolas e os professores, mas que não foram alunos dos mestres em estudo, uma vez que estes foram selecionados posteriormente.

Trabalhei com a história oral, utilizando Rede Colônia, como explica Meihy (2002, p. 166): “o conceito de colônia se liga ao fundamento da identidade cultural do grupo. [...]; colônia é sempre o grupo mais amplo, da qual a rede é a parte menor cabível nos limites de um projeto plausível de ser executado”. Foram escolhidos como “ponto zero” ex-alunos mais velhos dos dois mestres; sete deles hoje com idade entre 80 e 100 anos.

Tendo como ponto de partida as informações desses entrevistados e dos documentos escritos, formou-se uma rede de narradores e informantes num total aproximado de 15 entrevistados, ex-alunos entre 50 e 100 anos, tendo como recorte os dois mestres do estudo. Entretanto, outros informantes foram entrevistados para ampliação das lentes sobre o estudo. A exemplo das cinco entrevistas realizadas em Paracatu, com ex-professores sobre suas experiências escolares. Ou, com outras pessoas que conheceram os mestres do estudo, embora não tenham sido seus alunos, mas com eles conviveram.

A exemplo do filho da professora Ana Pereira e da sua amiga Marilene Ornelas, residentes em Formoso. Como também do senhor Assuero Carneiro, que não estudou com os mestres, mas é portador de informações valiosas sobre a escolaridade nesses espaços e tempos. Como atento observador da escolaridade de outros, ele tudo acompanhou sem ter acesso à escolaridade. O que fez dele um dos narradores mais eloquentes e sensíveis sobre a importância de ser letrado ou não, naquele como em outros contextos.

Quais os critérios? Por que esses sujeitos e não outros? O primeiro critério foi o traço de identitário daquele grupo social: nascidos em Bela Lorena ou Formoso e lá também estudarem nos anos iniciais da sua escolaridade. Para compor a colônia de entrevistados, que teve como ponto zero dois dos informantes mais velhos, o senhor Levi Carneiro (96) e o senhor Ismael Carneiro (93), por serem considerados pela comunidade local como “arquivos vivos”, narradores benjaminianos, guardam tesouros sobre as raízes dos lugares. Deles também se formaram a colônia e a rede, bem como se traçou a rota na busca dos vestígios.

A escolha dos demais entrevistados pautou-se por dois critérios essenciais: ter estudado com um dos mestres; ter freqüentado escolas em Bela Lorena ou Formoso; ter mais de 50 anos, para configurar-se no recorte temporal, que foi estabelecido pelo critério de escolha dos mestres do estudo. Quais critérios foram?

Primeiro, a existência de alunos vivos e em condições de rememorar as práticas dos mestres, os materiais, os rituais, as formas de ensinar e de educar; de relembrar os espaços das escolas, como elas tinham sido organizadas, por quem, quando, em que condições. Enfim, essas informações importantes para compor o objeto e viabilizar o estudo, a realização da pesquisa com fontes orais.

O segundo critério foi a permanência dos mestres no magistério na região, tendo lecionado para belalorenenses e formosenses por algumas décadas, de modo que pudesse configurar uma amostragem significativa nesse percurso estudado – 1924-1944 – como foi o caso dos dois mestres. Portanto, os critérios para escolha dos entrevistados foram: os mais velhos e ex-alunos dos velhos mestres nesses recortes tempo/espaço.

As entrevistas foram previamente agendadas e as questões entregues com antecedência, respeitando a liberdade do entrevistado/colaborador. As primeiras entrevistas foram gravadas em fitas cassete e transcritas; a partir de 2008, foram gravadas em MP3 e também transcritas e apresentadas aos entrevistados/colaboradores para conferência e

anuência quanto à fidedignidade do relato histórico. Após a anuência do entrevistado/colaborador, que também concedeu sua utilização por meio de carta de autorização e concessão de uso das informações contidas no conteúdo das entrevistas transformadas em textos, que denomino aqui de narrativas.

Enfim, muitas linhas temáticas foram vislumbradas após as transcrições e as análises das entrevistas de três narradores. Elas também me forneceram pistas sobre a possibilidade de construir uma rede de informantes viáveis para um estudo mais detalhado e consistente. Ocasões em que também fiz sondagens sobre documentos escritos. Estas, porém sempre desanimadoras, mas não impossíveis, porque havia alguns indícios.

Após o cotejamento dos dados e reorganização dos recortes que se fizeram necessários para tessitura do trabalho na forma de tese, com a delimitação temática e dos capítulos. Do cotejamento dessas surgiram os temas mais recorrentes nas narrativas, assim como possibilitaram a percepção do perfil e da identidade dos mestres para o recorte do estudo; assim como a temporalidade.

Essas narrativas obtidas compõem o amálgama de minhas narrativas. Como já foi explicitado anteriormente, foram adotados entrevistas e questionários que se caracterizam por constituírem processos interativos nos quais os participantes/colaboradores permitem ao investigador a apreensão e a reconstituição histórica da realidade vivenciada num primeiro momento, pois se pretende realizá-las estruturadas, e posteriormente, abertas/livres.

Em alguns casos utilizei também o questionário, por correspondência eletrônica ou enviado pelo correio, em virtude da impossibilidade de agendar uma entrevista pessoal com um informante considerado importante para o estudo. Entretanto, nessa modalidade obtive resposta de apenas dois informantes, dentre os seis que foram selecionados para essa modalidade. Embora, essa técnica de coleta seja considerada por alguns como a que permite

atingir um maior número de pessoas, em que pese sua superficialidade. Como já mencionado e discutido anteriormente.

Três instrumentos foram elaborados e utilizados para a coleta dos dados da pesquisa das fontes orais: **roteiro de entrevista**; **ficha-questionário**; **caderno ou diário de campo**; utilizei também um resumo contendo os objetivos da pesquisa e assunto-tema da entrevista, para iniciar o diálogo com o entrevistado e atender sua demanda e curiosidade sobre o assunto da conversa; e a carta de sessão/autorização para publicação e divulgação dos resultados da pesquisa (cópias/modelos em anexo).

O roteiro para as entrevistas foi elaborado tendo como ponto de partida as primeiras conversas com os dois primeiros informantes, considerados ponto zero; baseou-se também em leituras sobre essa abordagem e sobre a literatura acadêmica produzida sobre os temas. Outras teses e dissertações que utilizaram entrevistas e as orientações da professora orientadora.

A estrutura das entrevistas foi elaborada a partir dos grandes temas que emergiram do cotejamento dos dados: memórias sobre as suas experiências escolares (primeira escola, local, primeiro professor, os colegas, emoções, os materiais); significado e importância da escolarização na sua vida; as relações entre o ambiente familiar e a escola, o professor; antecedentes familiares da cultura letrada e experiência escolar dos pais e outros familiares; lembranças de lições, castigos, tabuadas, livros e objetos escolares; lembranças agradáveis e lembranças doloridas da escola, colegas, professor.

O roteiro se constituiu num guia para a condução dos depoimentos com perguntas – diretrizes para o entrevistado desenvolver seu próprio discurso que fosse interrompido o fluxo da sua narrativa, das suas recordações, concordando com suas afirmações argumentos e idéias. Depois de transcritas, o entrevistado tomava conhecimento do conteúdo do texto reproduzido (digitado), para anuência, modificações, reformulações e nessa oportunidade

apresentava a carta de autorização para colher sua assinatura e reconhecer firma da mesma, em cartório.

A ficha-questionário teve como objetivo traçar um perfil do entrevistado; é instrumento mais objetivo com itens definidos: data e local de nascimento; grau de escolaridade; escolas que frequentou; profissão e atividades/funções que exerce ou exerceu; dados sobre a família (os pais); lembranças do ambiente familiar relacionadas com a escolaridade, leituras; outras atividades intelectuais, culturais e de lazer.

Os cadernos ou diários de campo, meus primeiros instrumentos de coleta de dados, antes mesmo das entrevistas gravadas; eles foram inicialmente o suporte para anotação das entrevistas exploratórias; continuaram sendo meus companheiros. Neles foram anotadas informações posteriores às entrevistas; impressões, emoções, silêncios, suspiros; complementações e pistas sobre outros informantes e vestígios para a pesquisa; endereços, telefones e e-mails dos entrevistados, de instituições, de outros indicados. Enfim, os diários forneceram-me elementos importantes para compreensão do conteúdo, do clima e das lacunas durante a entrevista.

Foram também elaborados fichamentos para sistematização e cotejamento do conteúdo das entrevistas e delinear um perfil sobre os dados dos entrevistados, que serão apresentados mais adiante. Esse cotejamento foi realizado também sobre os temas que emergiram das entrevistas, após cuidadosa transcrição e análise do seu conteúdo. Sobre esse conteúdo foram elaborados os textos e quadros temáticos. Apresento na figura 1.2, resumidamente um quadro-síntese

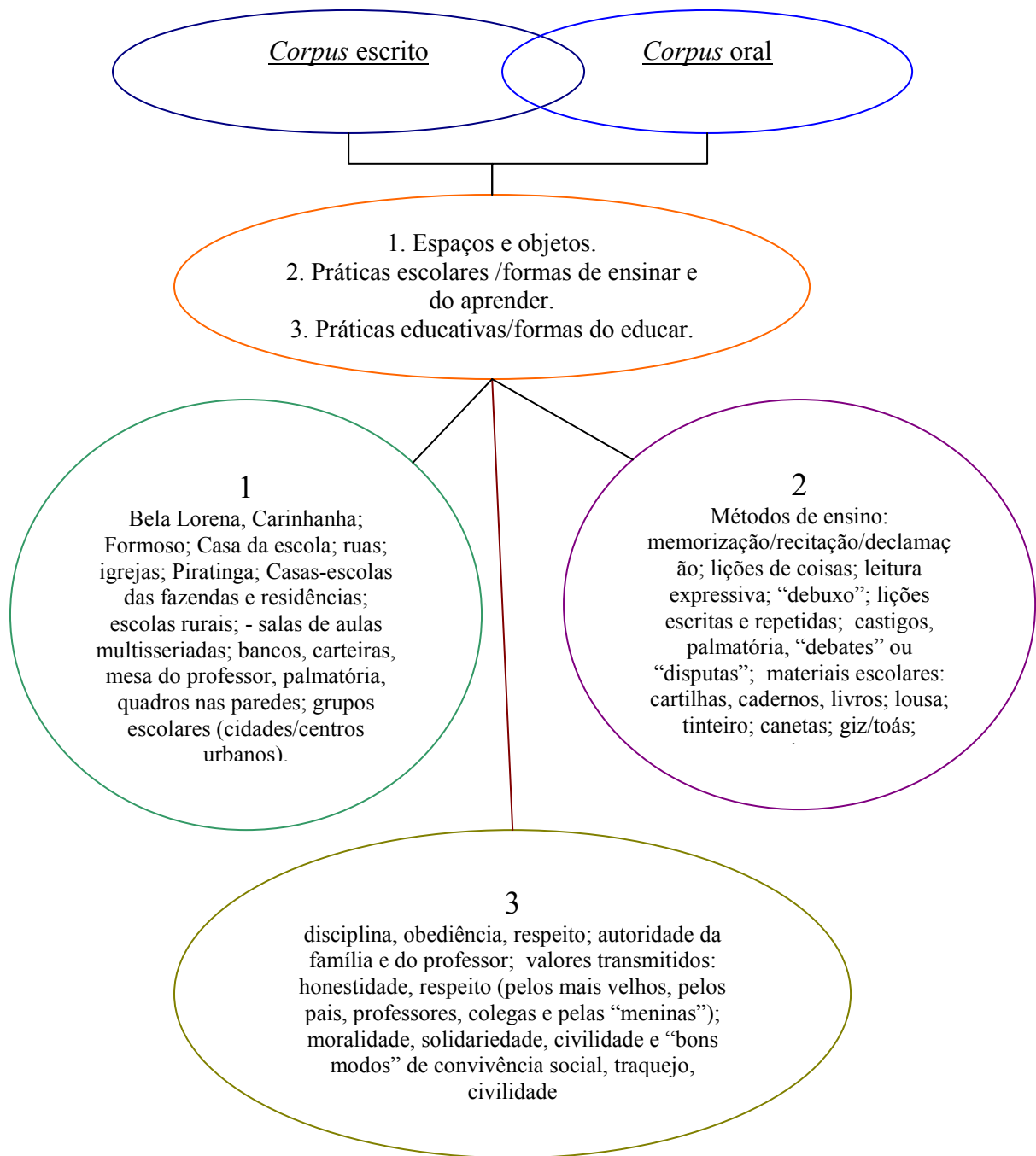


Figura 1.2. Linhas temáticas.

Esses cotejamentos dos temas foram muito importantes e contribuíram, sem dúvida, para a seleção dos grandes temas de estudo da tese, dos quais originaram e foram

estruturados seus capítulos, já apresentados na introdução. As análises desses conteúdos são apresentadas na urdidura dos três capítulos seguintes da tese.

Foram catalogadas para a tese 20 entrevistados; dentre eles alguns foram entrevistados algumas vezes, como é o caso dos dois primeiros e do senhor Pedro Carneiro dos Santos, do senhor Geraldo Messias, o filho da professora Ana Pereira e sua amiga Marilene Ornelas, que elucidavam informações, recontavam as narrativas, forneciam documentos, pistas e muita solidariedade. Entretanto a sistematização aqui apresentada se refere aos 10 narradores finalistas do recorte da pesquisa. Desses, oito estão registrados nas fotos das páginas seguintes.

Benjamim (1989) lembra que o “narrador mergulha na coisa vivida” e não está interessado em transmitir o “puro em si”, tão pouco um relatório de informações ou comunicações, mas imprime sua marca naquele que o ouve. Assim narrador e ouvinte estão sempre presentes nas narrativas, elas representam de certo modo, as experiências vividas tanto pelo que narra, como pelo seu ouvinte que ali chegou guiado pelo desejo da sua busca, pelo que naquele instante ouve. São passageiros que embarcam para a mesma viagem. Fazem parte da mesma história. Com esse olhar é que apresento os narradores, com um pequeno perfil dos entrevistados:

Assuero Carneiro de Almeida, 86 anos, viúvo: nasceu e foi batizado e casado em Bela Lorena e viveu ali e nas imediações até os 53 anos; autodidata, não frequentou escola, porque tinha de trabalhar na roça para manter os pais e irmãos; lê e escreve e faz contas; agricultor e pecuarista desde criança; reside na cidade de Arinos-MG, desde os anos 70 (figura 1.3).

Ismael Carneiro Magalhães, 93 anos, viúvo: nasceu e foi batizado em Bela Lorena e ali viveu mais de trinta anos; tem dois anos de instrução primária em escola rural e é autodidata; foi professor, alfaiate, agropecuarista, vereador por São Romão-MG, vereador por Sítio

d'Abadia-GO, é aposentado como Agente Fiscal do Estado de Goiás, publicou dois livros de memórias e reside em Goiânia-GO; usa o pseudônimo Miguel Carneiro (figura 1.4).

Jacinta Almeida Ornelas, 84 anos, solteira: nasceu e vive até hoje em Formoso-MG; tem curso de magistério incompleto realizado em Formosa-GO, é professora aposentada do ensino primário de Minas Gerais.

João Carneiro de Almeida, cognominado **João Rocha**, 80 anos, casado: nasceu, foi batizado e viveu até vinte e poucos anos em Bela Lorena, onde foi vaqueiro; migrou para São Paulo-SP, fez curso de Direito, aposentou-se como funcionário do Ministério do Trabalho, reside em Cuiabá-MT; publicou um livro de memórias e genealogia da família Carneiro, com o pseudônimo João Rocha (figura 1.3).

Joaquim Borges Carneiro, cognominado Quinca Borges, 78 anos, viúvo: nasceu na casa construída por seu bisavô, foi batizado e vive até hoje em Bela Lorena, sendo o último remanescente dos Carneiros a residir ali; fez curso ginásial em Januária (MG), sempre foi agropecuarista, foi vereador por Formoso-MG, é memorialista inédito e exímio contador de “causos” (figura 1.3).

Levi Carneiro Magalhães, 96 anos, viúvo: nasceu em Bela Lorena, na casa construída por seu avô, foi batizado e casado na capela local; fez um ano de escola primária rural, foi peão de boiadeiro e depois agropecuarista em fazenda nas imediações até os 85 anos, passou a residir na cidade de Formoso-MG até hoje; foi aficionado leitor enquanto seus olhos permitiram; liderou a instalação do município de Formoso e foi vereador por várias legislaturas (fig. 1.5).

Jurandir Carneiro Saraiva, 60 anos, casado: nasceu em fazenda vizinha a Bela Lorena, foi batizado ali na capela, cresceu na fazenda e saiu para estudar, é economista, aposentado pelo

Banco Central, foi vereador por Formoso-MG, tendo exercido a presidência da Câmara, vive em Brasília desde final dos anos 60, sem desgrudar da fazenda natal (figura 1.7).

Nazaré Carneiro Santiago, 74 anos, viúva: é Carneiro de origem baiana, sem laços com os da Carinhanha, nasceu na zona rural de Formoso, estudou até terceiro ano primário na escola local, é dona-de-casa e reside na cidade de Formoso-MG; é dona de memória invejável.

Pedro Carneiro dos Santos, cognominado Pedrinho, 85 anos, viúvo: é Carneiro natural do Estado de Pernambuco, sem laços de sangue com os da Carinhanha, tem o quarto ano primário, foi professor particular em fazendas no município de Arinos e público na cidade de Arinos, secretário da Prefeitura de Arinos e agropecuarista; reside na cidade de Arinos. Era afilhado do professor Benevides Doro e morava com ele, donde recebeu o apelido de Pedrinho de Benevides (figura 1.4).

Vitalina Alves Santana, 99 anos, viúva: nasceu e cresceu em Formoso-MG, onde estudou até o terceiro ano primário; a professora Ana Pereira era sua cunhada; foi funcionária dos Correios em Goiás, desde 1936 até se aposentar em Goiânia, onde vive (figura 1.6).

Benjamim (1989, p. 223), ensina também que “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história, sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isto quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos

Será essa memória e seu conteúdo que irão nortear a reflexão e a narrativas descortinadas nos capítulos seguintes, compartilhando, portanto, com as idéias daqueles que pensam a história como uma construção dos homens e buscando conhecer as interpretações dos sujeitos que vivem e constroem os fatos, percebendo o campo da história como toda a experiência humana dos sujeitos comuns, como também lembram Ginsburg (2004) e Benjamim (1989).

“Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Essa é a minha imagem da tese: um vaso de cerâmica, de argila, que traz as marcas de muitas mãos de muitas outras vidas, anteriormente vividas, também reconstruídas e ressignificadas.

Como se trata de um estudo sobre memória proponho ao leitor lançar vários olhares sobre aquela realidade, sobre as considerações que busquei delinear, bem como as reconstruções trazidas pelos narradores, sobre os vestígios da materialidade dispersa nas brumas do esquecimento. Por outro lado, ao falar das memórias não pretendo trazê-las como algo do passado, mas representações de coisas ausentes que ainda se fazem presentes nas tradições culturais, nas práticas e nas formas do ensinar e do educar.



Figura 1.3 A partir da esq.: Os irmãos João e Assuero Carneiro de Almeida; e Joaquim Borges Carneiro. Foto de 2008. Foto da autora.



Figura 1.4 À esquerda Pedro Carneiro dos Santos; à dir., Ismael Carneiro Magalhães (em 2008). Foto da autora.



Figura 1.5 Levi Carneiro Magalhães (foto de 1977). Foto: autor ignorado

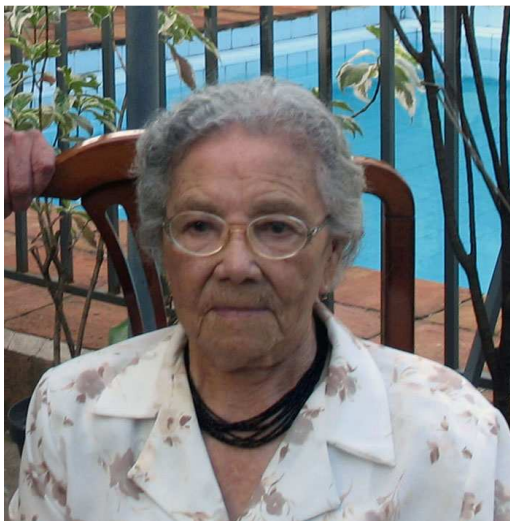


Figura 1.6 Vitalina Santana, aos 99 anos (2009). A narradora mais velha.



Figura 1.7 Jurandir Carneiro Saraiva, o narrador mais jovem. (Foto 2009).

CAPÍTULO II

2 BELA LORENA E FORMOSO: ESPAÇOS E RECORDAÇÕES

*Sertão:
Estes seus vazios [...]
O senhor vá.
Alguma coisa ainda encontra [...].
Os lugares,
sempre estão aí em si,
para confirmar [...]
O Sertão está em toda parte.
(GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 24).*

O tema central nesse capítulo é a construção dos espaços e cenários que emolduram a história dos lugares por onde transitaram os personagens em estudo e, onde ainda habitam muitos dos narradores – **Bela Lorena e Formoso**⁴. Serão introduzidos aspectos sobre a educação no Brasil e nesses lugares, tema que integra a nave em que navegarão os capítulos seguintes que compõem esse trabalho: escola, educação, professores, práticas educativas, civilidade e suas articulações com as diferentes interfaces que os envolvem. Incluo, nessa composição dos cenários e da região, recortes de algumas reflexões produzidas por diferentes áreas do conhecimento sobre o sertão, que contribuirão para uma introdução à hermenêutica dos lugares – “lugares de memória” – orienta Pierre Nora [...].

⁴ Formoso é uma cidade mineira, situada na região Noroeste do Estado, fazendo divisas com os Estados de Goiás e Bahia, enquanto Bela Lorena é uma comunidade rural encravada na região centro-leste do território do município e é também conhecida como Carinhonha dos Carneiros.

2.1 A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO: LUGARES DE LEMBRANÇAS

*Dali para cá, o senhor vem,
Começos do **Carinhanha** e do **Piratinga**,
Filho do **Urucúia** – que os dois,
de dois, se dão as costas.
Saem dos mesmos brejos – buritizais enormes.
Daí longe em longe,
Os brejos vão virando rios.
Buritizal vem com eles,
Buriti se segue, segue.
Para trocar de bacia [...].*
(GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 47–48).

Para compreendermos o tempo e o espaço em que viveram os personagens, os cenários e contexto em que se desenrolam as tramas do tema desse estudo – os mestres do sertão mineiro e suas escolas – percorridas pela memória daqueles que foram partícipes das suas práticas cotidianas, das suas “artes e fazeres”, como nos lembra Certeau (2004), precisamos empreender uma viagem de volta, de reconstrução das lembranças, mas também de composição do cenário da região e sua localização no espaço geográfico do País e do Estado de Minas Gerais. De outro lado, como também ensina o historiador Amílcar Martins, citando José Honório de Rodrigues:

A história local é uma das mais efetivas contribuições à historiografia [...] embora não se possa sustentar que a história geral ou estadual seja a soma das histórias locais, é certo que as generalizações nunca serão seguras se não levarem em conta os desenvolvimentos locais. (RODRIGUES, apud MARTINS FILHO, 2006, p. 63).

Assim, pensando também o escritor João Guimarães Rosa cantou sua terra, narrando sobre os muitos lugares que às vezes nem constavam nos mapas do Brasil ou do Estado de Minas Gerais. Conferiu identidade para brasileiros ignorados e de algum modo inexistentes em seu próprio País. Difundiu uma cultura apreendida como atrasada ou “catrumana”, sem registros e/ou certidões.

de Formoso, do lado mineiro, em cujo território fica o lugarejo da Fazenda Bela Lorena, que já figurava em antigos mapas do Brasil e, curiosamente, está no mapa do Guia Rodoviário Quatro Rodas (figura 2.1).

Num recorte do mapa do Brasil (figura 2.1), visualizamos a totalidade da área do Parque Nacional Grande Sertão Veredas e toda Trijunção ou região trijuntora, que resulta do entrelaçamento na divisa dos três Estados. O encontro e/ou entroncamento entre eles é que configura uma intersecção das comunidades que circundam o universo pesquisado e cenário das narrativas: Formoso e Bela Lorena, no coração do sertão.

Bela Lorena é uma comunidade rural pertencente ao município de Formoso, que está localizado na Mesorregião Noroeste de Minas, no também chamado e conhecido por “sertão profundo” – como o designa Bertran (1999) e outros, ou ainda “sertão roseano” – primeiro, por fazer parte daquelas regiões incrustadas no coração do Planalto Central brasileiro e, ainda, numa referência aos percursos e andanças do escritor Guimarães Rosa naquela região.

Formoso faz divisa, a Nordeste com o município baiano de Cocos e ao norte com o Estado de Goiás (município de Sítio D'Abadia e outros); à Leste, terras do município de Chapada Gaúcha; ao Sul e Oeste, com os municípios de Arinos e Buritis respectivamente; estes últimos, também pertencentes ao território mineiro.

Trata-se de uma das regiões mais significativas não só para os três Estados e a região, mas para todo o Brasil, já que se encontra próxima, hoje, do Distrito Federal, que, de certo modo, incorpora e se integra nesses entroncamentos. “Dista o Parque 372 km de Brasília, em torno dos famosos 15° de latitude e, em altitudes também parecidas, de 900 metros. De Belo Horizonte, dista 770 km.” (BERTRAN, 1999, p. 5). Não era assim, entretanto, àquela época que abrange o período em estudo – décadas de 1920-1950 – quando o Distrito Federal localizava-se no Estado do Rio de Janeiro, tão mais distante geográfica quanto culturalmente.

Atendendo ao convite do historiador Paulo Bertran, aponto o rumo e a direção para alguns detalhes dos percursos:

Fixemo-nos no médio vale, em sua seção mineira. Depois adentremos pelo Rio Carinhonha e a trijunção atual dos Estados de Minas, Bahia e Goiás – a região do Parque Nacional Grande Sertão Veredas - no exercício de examinar seu tecido histórico, entre as assimétricas dobraduras geográficas do tempo. [...] Por sua parte o Parque Nacional Grande Sertão Veredas insere-se em uma região de alta beleza paisagística e de simultâneo interesse antropológico, cultural, folclórico e turístico. À beira do São Francisco, no contorno que descrevemos, Itacarambi e Januária são literalmente cidades praianas, festeiras, daquelas que Evandro Ayer, com seu faro atilado, consideraria cidades para viver, pois dotadas de um povo de temperamento hedônico – sertanejos aquáticos, barranqueiros – apesar dos sérios problemas sócio-econômicos que os tolhem. (BERTRAN, 1999, p. 2; 4).

O Parque (placa indicativa na figura 2.2) foi criado com o objetivo e a necessidade de preservar o que restava da vegetação, fauna e todo bioma originário ali ainda existente, mas já ameaçado de devastação, pela substituição progressiva da criação extensiva de gado, própria da cultura local, pelas grandes lavouras de soja, uma característica dos colonos do sul e sudeste, que começaram, nas últimas décadas, a migrarem para essas áreas do sertão, desencadeando uma mudança drástica e devastadora para o clima e o meio ambiente.⁵ Com o que também concorda Bertran:

“Destacam-se, no noroeste de Minas, duas entidades ambientais: a grande reserva de Cerrado do Parque Nacional Grande Sertão Veredas [...] e a área de cavernas do Peruaçu. Deviam, porém multiplicar-se pelo triplo ou quádruplo as áreas de preservação, pois os Cerrados estão sendo impiedosamente substituídos antes de serem conhecidos em sua esplêndida e insubstituível biodiversidade”. (BERTRAN, 1999, p. 3-4).

⁵A região sempre foi, de algum modo, toda habitada. Antes, por tribos indígenas e depois por pessoas nativas do lugar, que foram ocupando terras devolutas. Com a criação do Parque os habitantes do lugar foram removidos para outras áreas de assentamento na região e fora da área demarcada. Há controvérsias entre esses assentados quanto a essa questão. Muitos deles discordam e lamentam terem sido retirados do lugar onde nasceram e que seus ancestrais habitavam há séculos e que, representavam suas identidades, como tenho ouvido contar por pessoas ligadas e conhecidas deles, amigos e parentes. Como também estudiosos, a exemplo do historiador Xiko Mendes, professor público em Planaltina (DF) e sertanejo de Formoso, com quem dialogo sobre questões da nossa terra e sua memória. Informou-me ele sobre o estudo de uma pesquisadora da UNICAMP, financiada pelo CNPq, que esteve na região realizando entrevistas com os sertanejos assentados fora do Parque, sobre os impactos das medidas em suas vidas, confirmou descontentamentos e inaptações ao novo espaço e o modo de viver a que foram submetidos.



Figura 2.2. Placa indicativa do Parque Nacional Grande Sertão Veredas. Foto: Zeneide, 2009.

2.1.1 Rios que correm paralelos: identidades e referências dos lugares.

*Rio é só o **São Francisco**,
o Rio do Chico [...].
Rio de meu amor é o **Urucúia**.
O senhor verá um rebeirão que
verte no Canabrava - o que
verte no **Taboca**, o que
verte no **Rio Preto**.
O primeiro Preto do **Paracatu** [...].
Só Preto já molhei mão nuns dez.
Verde, uns dez. Do Pacari, uns cinco.
Da Ponte, muitos. Do Boi, ou da Vaca, também.
E, uns sete por nome de **Formoso, São Pedro, Tamboril**,
Santa Catarina, uma porção.
O Sertão é do tamanho do mundo.
(GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 89-90).*

Como se sabe, o São Francisco nasce em Minas Gerais, na Serra da Canastra, e ruma na direção Nordeste do País, atravessando vários estados brasileiros até o mar e para o Norte, segundo Paulo Bertran:

[...] avançando depois suas savanas pelo interminável centro do país, até esbarrar na Amazônia [...]. O sertão do São Francisco mineiro guarda as gradações de diversidade que constituem a alma mesmo do Cerrado, e que por isso mesmo entende-se muito mais como bioma do que como a fitofisionomia plural que é. (BERTRAN, 1999, p. 46).

Além do rio São Francisco – a grande referência espacial da geografia e da cultura da região – fazendo parte de sua bacia hidrográfica, outros três rios assinalam os lugares de histórias e memórias – rios Urucuia, Paracatu e rio Preto, ao longo dos quais também se formaram as cidades – principalmente São Romão, Unaí, Paracatu, Buritis e Arinos. Do mesmo modo, Januária, porto do “Velho Chico” é também referenciada para o campo desse estudo.

Outros três rios – Carinhanha, Formoso e Corrente – compõem os cenários e espaços que são objeto do olhar e do pensar sobre as narrativas em estudo. Fronteiriços e divisores de águas e terras, afluentes de bacias hidrográficas diferentes, demarcam e nomeiam os lugares que estão destacados no primeiro plano das lembranças. O rio Formoso apresenta-se de percurso menor, nasce no ponto de encontro da Trijunção, em território baiano, e morre ou se renomeia no seu curso até desaguar no São Francisco. O Corrente, nascendo nas confluências da Trijunção, em território goiano, toma o rumo norte, passa por Sítio d’Abadia e conduz suas águas pela bacia amazônica afora.

O Carinhanha, mais audacioso nasce mais distante da região trijuntora e seu curso serve de divisa entre os Estados de Minas Gerais e Bahia, banha Bela Lorena na sua nascente (“cabeceira do Carinhanha”) e atravessa o sertão rumo ao grande rio São Francisco, desaguando nele pela sua margem esquerda. Ali adquire identidade baiana ao nomear a cidade

de Carinhanha. “Para Caldas Tibiriçá, Carinhanha com esse feroz nome tupi quer dizer ‘Acari-nhanha’ ou corredeira dos acaris, um peixe da família dos cascudos, o que afinal é tranqüilizadamente inofensivo como denominação” (BERTRAN, 1999, p. 51).

Abro aqui um parêntese para relatar um mito de origem que também faz parte das explicações locais sobre a nomeação do Rio Carinhanha. Tal como ouviram meus avós, meus tios e primos, meu pai e, mais recentemente, um dos narradores que participaram do estudo, fazendo uma leitura desse texto, sugeriu-me sua inclusão. Dizia a lenda que foi repassada de geração a geração do lugar:

Guerreiros indígenas oriundos dos lados de Goiás teriam realizado uma expedição para os lados do rio São Francisco, região de Januária, terra dos Caiapós (onde ainda hoje sobrevive uma reserva Xacriabá), atacado uma aldeia local e raptado uma jovem de nome Nhanha (ou Inhanha), levando-a para suas terras no alto rio Tocantins, onde a mesma teria sido desposada por um dos guerreiros raptadores. A jovem Nhanha ter-se-ia apaixonado pelo guerreiro Acari e se acomodado com a nova família. Todavia seus parentes não teriam se conformado com o rapto da jovem e empreenderam uma expedição de vingança contra os agressores, perseguindo-os até as suas aldeias de origem, de onde resgataram a jovem e a recambiaram para a aldeia de seu povo. E a rota de perambulação desses guerreiros seguia o curso dos rios, que é o caminho natural do sertão. Mas, como o coração de Nhanha clamava pelo amor de Acari, ela deixou apenas que os ânimos se acalmassem e desse a luz ao filho que carregava no ventre, para retornar ao seu amado. Logo que o bebê nasceu ela o pegou no colo e empreendeu fuga de volta à aldeia de seu amado, em época de muita chuva, enfrentando todos os perigos e atravessando a nado os rios cheios. Assim que se deram pela falta da jovem na tribo, dois de seus parentes teriam saído em sua perseguição, supondo que teria sido raptada novamente. Todavia as pegadas encontradas eram apenas da jovem mãe com seu filhote às costas. Seguiram-na até as margens de um caudaloso rio, que estava muito cheio por

causa das chuvas. Aí as pegadas desapareceram nas águas barrentas. Os dois guerreiros atravessaram-no a nado e procuraram pistas na outra margem, sem sucesso, concluindo que a índia teria se afogado com a criança nas águas revoltas, na tentativa de atravessá-lo e seus corpos levados pela correnteza. Daí regressaram para a aldeia, com a triste notícia, não sem antes chorar pelos parentes mortos. Todavia a esperta mãe, supondo que mais cedo ou mais tarde seria alcançada pelos parentes, cuidou de despistá-los para seguir sua viagem tranquilamente. Na verdade ela nadara o rio cheio com o bebê às costas e fora sair na outra margem, em um ponto bem abaixo do que seria esperado, para que sua pista não fosse percebida pelos rastreadores. Escondeu o filho no mato, cobrindo-o com carrascas de buriti e nadou o rio de volta, para ficar escondida no mato e aguardar os acontecimentos, ver se sua estratégia seria suficiente para engambelar os perseguidores. Ao vê-los chegar, investigar e não encontrar sua pista na outra margem do rio, chorar sua morte e regressar para sua terra, ela pegou seu filho e retomou a viagem de fuga. Todavia seu amado tinha vindo ao seu encontro e ali mesmo às margens daquele rio eles resolveram fixar residência, pois o casal não seria bem vindo em nenhuma das duas aldeias. Daí o local passou a ser conhecido como o rio de Acari e Inhanha, e com o passar do tempo, rio Carinhanha. É como contavam nossos avós.

Como muitas outras lendas/mitos, inicia-se com uma história de amor... Aqui, entre um casal de jovens índios: Acari e Inhanha. Como era costume das tribos indígenas roubarem mulheres de tribos vizinhas e levarem, muitas vezes, levando também as crianças. Seria, então, Inhanha a bela morena, ou Lorena, que deu seu nome também à fazenda que lá se estabeleceu, “em priscas eras”?

Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa, já anuncia a importância desses rios para a identidade dos lugares e espaços. São referências dos nossos afetos, que ensinaram e orientaram os caminhos de outrora para os antepassados. Rios de amores para os viajantes,

para os indígenas que habitaram toda a região sanfranciscana, seus afluentes, vertentes e veredas.

Os grifos por mim inseridos sinalizam os rios dos lugares que compõem os percursos mencionados nas narrativas, ou que de alguma forma também situam e referenciam narradores, personagens e as materialidades espaciais e temporais do estudo.

Rios, que garantem a sobrevivência das pessoas, dos animais, das plantações. Mas, que também engoliram vidas nas suas bravias correntezas. Que na ausência de pontes transformaram-se também em obstáculos para outras formas de sobrevivências. Eles são, portanto, as referências da vida e da morte, de alegrias e de tristezas, de abundância e de escassez, umas que desejamos e, tememos. Que no estranhamento das enchentes turbulentas e vertiginosas dos períodos chuvosos, nos assombram, mas também aquecem o coração da gente e da natureza. Rios de nossos amores e saudades, por isso, nomeiam nossos lugares. Não sem motivo, sobre eles também poetizou o personagem *Riobaldo*:

[...] Claráguas, fontes, sombreado e Sol [...].
 Hem? Senhor? Olhe:
 O rio Carinhonha é preto,
 o Paracatu, moreno;
 meu belo, é o Urucúia – paz das águas [...]
 É vida! [...]
 Rio de meu amor é o Urucúia [...]
 (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 43; 89).

2.1.2 Serras que orientam os percursos

*Tanta Serra, esconde a lua.
 A serra ali corre torta.
 A serra faz ponta.
 Na serra do Cafundó – ouvir trovão
 de lá, e retrovão, o senhor tape os ouvidos [...]
 O cio da tigre preta na Serra do Tatu [...]
 Na Serra da Raizama, onde até os pássaros
 Calculam o giro da lua.
 Lua de com ela se cunhar dinheiro.
 (GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 42-43).*

O marco da Trijunção (indicado na Figura 2.1) a que me referi fica em uma chapada, em cima da Serra Geral de Goiás, que ali divisa os Estados de Goiás, Bahia e Minas Gerais e é divisor de águas entre as bacias amazônica e do São Francisco. A serra ali toma o nome local de Serra de Santa Maria e abriga as nascentes de afluentes da bacia amazônica, como o Santa Maria e o Corrente. Em algum ponto de suas fraldas goianas ficava o Registro de Santa Maria, criado no século XVIII, pelo reino de Portugal.

Na direção noroeste fica a Serra do São Domingos, que abriga as nascentes do rio São Domingos e delimita sua calha, no curso norte-sul, delimitando com o município de Buritis; entre as calhas dos rios Piratinga e São Domingos, fica a Serra do Meio; ao Sul ficam a Serra da Bocaina e a Serra do Costa, delimitando com o município de Arinos. Na direção Sul, já em território de Arinos fica a Serra da Cambaúba, descendo para a calha do rio Urucuia. Na direção Oeste-Leste, no mesmo sentido do curso do rio Carinhanha, já no município de Chapada Gaúcha, fica a Serra das Araras, que dá nome a um arraial famoso pela romaria de Santo Antônio.

Todavia, a falta de serras é que colocou o sítio Formoso, ou fazenda Formoso, no mapa do Brasil colonial, por volta do ano de 1736, pois o rio Carinhanha, com seu curso bem definido de Oeste para Leste, correndo na planície sedimentar da bacia do rio São Francisco, segundo Mendes (2000) serviu de rota para um trecho da Estrada Real Picada da Bahia, que saía das proximidades de Salvador e atingia as minas de Vila Bela da Santíssima Trindade, no Mato Grosso, depois de atravessar Minas Gerais e Goiás.

2.1.3 Bela Lorena: o espaço das lembranças e das narrativas

*A lembrança da vida da gente
se guarda em trechos diversos,
cada um com seu signo e sentimento,
uns com outros acho que nem se misturam.
[...] Assim eu acho, assim é que conto.
(GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 114-115).*

Assim, com os cuidados de quem preserva é que me empenho em compartilhar a memória de lugares que podem até aparecer insignificantes geográfica ou economicamente, mas tal como outros também eles fazem parte da experiência humana de um país, de um Estado, de pessoas em seus tempos e lugares – também sujeitos da história. Como mais uma vez pontuam Honório Rodrigues por meio das reflexões de Amílcar Martins:

A história de uma nação é incompleta se deixa de tratar dos interesses e atividades dos homens comuns, e história local cuida como nenhuma outra dos acontecimentos diários do homem comum, promovendo desse modo, um conhecimento seguro e amplo da vida nacional que o historiador tenta reconstruir (RODRIGUES apud MARTINS FILHO, 2007, p. 63-64).

Com tal propósito, destaco a história dos lugares denominados por **Bela Lorena e Formoso**, como um eixo das lembranças cujas dobraduras guardam as paisagens e a geografia onde transitaram personagens e narradores e em torno dos quais gravitam os personagens principais dessa pesquisa: os mestres e suas escolas. Os dois mestres que serão mais detidamente objeto desse estudo, Benevides Doro e Ana Pereira, tiveram esses lugares como referência dos seus trabalhos e de suas trajetórias de vida. São também os espaços de referências dos narradores que trazem suas memórias, tanto dos lugares como dos seus mestres.

De outro lado, os mesmos percursos são também os da minha experiência humana: onde nasci, passei a infância e continuam sendo meus percursos e minhas referências identitárias. Vínculos de destino ou circunstanciais, mas afetivos, razões e sentimentos sedimentados e amadurecidos certamente pela formação acadêmica, a paixão pela História e pelo sertão. Lugares que fazem parte da minha história e eu faço parte deles, da sua cultura,

do seu passado. Neles, por certo, escolhi viver e estar presente. Sentimentos também de *Riobaldo*, lembrando do sertão:

Quando o senhor sonhar, sonhe com aquilo.
 Cheiro de campos com flores,
 forte em abril: a ciganinha roxa [...].
 Cigarras dão bando [...]
 Por esses longes todos eu passei, com pessoa minha no meu lado [...] O
 senhor sabe? Já tenteou sofrido o ar que é saudade?
 Diz-se que tem saudade de idéia e saudade de coração.” (GUIMARÃES
 ROSA, 2001, p. 42-43).

O diálogo com Benjamim é um convite à reflexão: cada geração traz consigo, lembra ele, a missão terrena de salvar a experiência, o passado, como um apelo ao qual não nos é permitido negligenciar “impunemente”, já que “o passado traz consigo um índice misterioso de redenção” [...]. A nossa representação “daquilo que seja felicidade fica também, indissolúvelmente imbricada àquela que forjamos sobre as experiências e lembranças”. (BENJAMIM, 1989).

No seu ensaio *Experiência e Pobreza*, o autor ressalta o significado desse compromisso com o passado, e da representação de felicidade como algo distante e/ou a alcançar. Ou, uma experiência de alegria tão fugidia que mal podemos recordá-la ou transmiti-la com as mesmas nuances de sentimentos e plenitude que um dia experimentamos.

Tal como a brincadeira do anel que passamos de mão em mão, por todos da roda, como num gesto simbólico de quem entrega uma preciosa jóia para ser eternizada nos misteriosos labirintos dos nossos afetos, das nossas lembranças mais diletas e perenes. Acreditaram os construtores desses espaços, outrora, “guardarem tesouros” perenes e imateriais. Preservá-los do esquecimento é também buscar a sobrevivência de si, das próprias referências, crença que também compartilho com os sertanejos Riobaldo/Rosa: “ ‘decifrar as coisas que são importantes’ e preservá-las do esquecimento”. [...] “Não gosto de esquecer de coisa nenhuma. Esquecer, para mim, é quase igual a perder dinheiro.” (ROSA, 2001, p. 18).

Serão aqui configurados também outros espaços por onde eles deixaram suas marcas e “pegadas”, sejam transitórias, sejam definitivas: Januária, Paracatu, São Romão, os mais antigos, e Arinos, do lado mineiro; Formosa e Sítio d'Abadia, do lado goiano.

Optei, assim, fazer um percurso por esses lugares por considerá-los importantes para a compreensão da cultura regional, das raízes do noroeste mineiro de outrora. Contribuirão, portanto, para a hermenêutica dos lugares, seus tempos e contextos, indispensáveis para o estudo, posto que se constitua na fundamentação teórica da pesquisa em desenvolvimento e espero também possibilitar uma revisão historiográfica do tema.

Reconheço neles espaços interligados não só institucional, mas econômica e culturalmente imbricados, que sobreviviam entre si, seja pelas necessidades materiais e físico-geográficas, seja pelos laços de identidade. Esses lugares tiveram, durante muitos anos, suas administrações vinculadas juridicamente, ora à São Romão, ora à Paracatu. Enquanto os vínculos culturais e comerciais sempre foram mantidos com Januária e em menor grau com Formosa, noroeste de Goiás.

Assim, por sua vez, compartilha Hobsbawm, que ao escrever sobre o “breve século XX”, viu-se na contingência de reportar-se aos tempos passados, inscrever-se também nos seus próprios percursos e experiências:

Trata-se de comentar, ampliar (e corrigir) nossas próprias memórias. E falamos como homens e mulheres de determinado tempo e lugar, envolvidos de diversas maneiras em sua história como atores de seus dramas – por mais insignificantes que sejam nossos papéis – como observadores de nossa época [...]. Somos parte desse século (XX). Ele é parte de nós. (HOBSBAWM, 1995, p. 13).

O intento de garimpar o que ainda possa ser encontrado daqueles tesouros um dia guardados, outros já perdidos, deixa escapar meu sentimento de inquietude pelo desaparecimento desses lugares e seu paulatino esquecimento ou até algum abandono. Meu passado faz parte de mim, como sou parte dele, como de outros tantos... Daqueles, que outrora

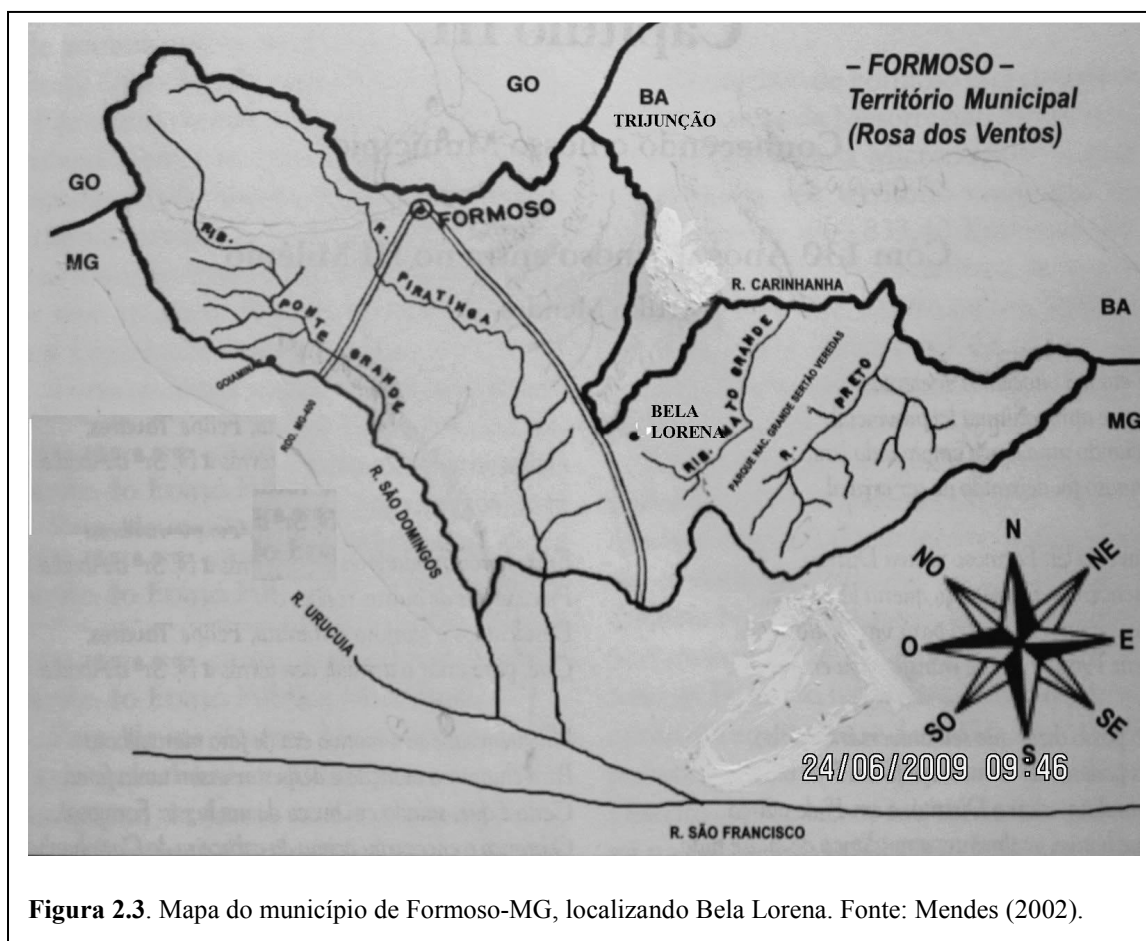
nele construíram e realizaram sua missão – tesouros perenes de uma experiência que é transitória, efêmera – a humana.

Ampliando um pouco mais as lentes surgem Bela Lorena e Formoso – no destaque do mapa da Trijunção Minas-Goiás-Bahia (Figura 2.3), em que aparecem as divisas com o Estado de Goiás e da Bahia. Formoso e Bela Lorena ou “Carinhanha dos Carneiros” - banhadas pelos rios homônimos e já mencionados, distam-se, um do outro 6 léguas, na expressão de herança portuguesa, ou cerca de 35 km, na versão atualizada pelas novas tecnologias de aferição das distâncias. O município de Formoso é, atualmente, o mais distante da capital do Estado de Minas Gerais – a 860 km de Belo Horizonte – por outro lado, tornou-se um dos municípios mineiros mais próximos da capital do País, já que dista 280 km de Brasília-DF e 200 km de Formosa-GO.

Por essa localização, ambos têm suas identidades multifacetadas pelas influências culturais dos três Estados, além das marcas deixadas pelos conquistadores da região – os bandeirantes paulistas.

O romântico lugarejo denominado **Bela Lorena** situado no centro leste do atual município de **Formoso**, “não é propriamente um povoado com espaço urbano constituído, mas representa historicamente uma referência importante na região”, na opinião do historiador Xiko Mendes,⁶ que assim explicita os critérios pelos quais ressalta a importância histórica, política econômica e demográfica que ele atribui ao lugar e aos seus fundadores:

⁶ Autor do livro: *Formoso de Minas no final do século XX-130 anos*, (2002), que trata da história mais detalhada da cidade, dos núcleos de povoamento que englobam o município; traz também biografia resumida das famílias pioneiras e/ou de lideranças na região, inclusive dos “Carneiros de Bela Lorena” enfatizando o significado desse núcleo para a história da região. O livro é resultante da sua dissertação de Mestrado em História, defendida na UNB e faz parte do Projeto História e Memória em Formoso de Minas. Xiko Mendes nasceu, passou sua infância e adolescência em Formoso; é professor em Planaltina-GO; membro da Academia de Letras do Noroeste de Minas. Baseio-me em suas pesquisas sobre Formoso e Bela Lorena e outros: Gonzaga (1910), Oliveira Melo (2002; 2005); IBGE.



Além de ser o núcleo de colonização mais antigo, a Comunidade de Bela Lorena desempenhou, igualmente funções estratégicas em seu desenvolvimento. Para se ter uma idéia disso, praticamente toda a documentação cartorial referente aos primeiros trinta anos do século XX foi feita na Fazenda Bela Lorena, sede do Cartório de Paz e Registro Civil de Formoso. (MENDES, 2002, p. 84).

Na verdade, o que distinguia a “Carinhanha dos Carneiros” ou Bela Lorena da maioria da população nativa, e, no caso dos moradores e fazendeiros da Vila Formoso, era o grau de escolaridade e certa civilidade urbana, já que o núcleo de Bela Lorena estava vinculado à Januária. Como cidade-porto, na época, representava importante rota comercial do Brasil, como relata o januarense Antônio Emílio Pereira, sobre o intenso comércio do porto de São Francisco com as minas auríferas, desde 1726, além do “intercâmbio com a Bahia contribuíram, sobremaneira, para o progresso de todo o médio São Francisco” (PEREIRA, 2004, p. 93).

Além disso, Januária mantinha também uma certa liderança cultural e intelectual. O Rio São Francisco e o porto constituíam-se numa referência para o intercâmbio de comunicação com outros centros urbanizados e citadinos, como a capital - Belo Horizonte - e com outros Estados. As viagens de vapor ao longo do “Velho Chico” constituíam por si só representações de uma cultura reconhecida como de traquejo e civilidade naqueles sertões.

São de lá, conforme Antônio Emílio Pereira, professores que, em 1896, já eram requisitados em suas escolas particulares na Vila Januária e em Brejo do Amparo, e até pelos estudantes baianos, como a mestra Joventina Carneiro, Benedito Casqueiro, Manoel Ambrósio⁷ e Nelson Benjamim Monção⁸. Todos eles formaram pessoas e mestres de Bela Lorena e Formoso. Os dois últimos ministravam cursos de formação de professores, dentre seus discípulos, o mestre Benevides Doro. Ele, e as professora Ana Pereira e Lívia Carneiro, lá se formaram, como tantos outros professores e professoras que participaram da escolaridade e da formação de várias gerações nesses entroncamentos de fronteiras e espaços, culturas e identidades.

Desse contexto e desses lugares, também provinham os fundadores de Bela Lorena, os irmãos José e Joaquim Borges Carneiro, que se casaram com as descendentes de Bernardina Carneiro, também ela nascida e criada em Januária, onde se casou e batizou seus filhos, conforme consta de registros e batistérios encontrados pelo memorialista João Rocha⁹ (1995) e da documentação oficial e história do lugar.

⁷ Manoel Ambrósio, conhecido escritor mineiro, autor da conhecida obra – *Brasil Interior* – referência indiscutível sobre a cultura e folclore sertanejo e interiorano, principalmente dos sanfranciscanos e ribeirinhos.

⁸ Nelson Monção, autor do não menos conhecido *Matemática Elucidativa*, utilizado em seus cursos de professores. O professor e escritor fundou a Editora Monção, no Rio de Janeiro; editou por vários anos, inclusive em São Paulo, onde editou as obras dos contemporâneos e conterrâneos como Manoel Ambrósio, dentre outros. Ambos nasceram e viveram em Januária. Formaram várias gerações sertanejas, inclusive de mestres como Benevides Doro e Graciliano de Souza - “Graçu”. (estes atuaram como professores em Bela Lorena e região).

⁹ João Carneiro de Almeida, 80 anos, conhecido por João Rocha, descendente dos patriarcas de Bela Lorena, nasceu e cresceu na região, migrou para São Paulo já adulto, onde se formou em Direito; memorialista, escreveu o livro *Um ensaio genealógico - os Carneiros de Januária*; realizou pesquisa em paróquias e arquivos em Januária e outros lugares; encontrou vestígios e batistérios dos filhos de Bernardina e Silvério.. Reside em Cuiabá-MT. É funcionário público federal aposentado.

Isto posto, retomo para lembrar que foi na primeira metade do século XIX, que chegou à região Bernardina Maria da Purificação Carneiro da Rocha e Silva, da família Carneiro da Vila de Januária, em virtude do seu casamento com o fazendeiro Silvério Mendes Teixeira, proprietário da Fazenda São Pedro, banhada pelo córrego que lhe empresta o nome, no Vale do rio Piratinga, afluente do São Francisco.

Sobre a origem do fazendeiro, informações remotas e difusas apontam como “vindo de Paracatu”. O historiador, mais uma vez, aventa a possibilidade de ser ele descendente direto do padre Antônio Mendes Santiago, que exerceu ministério naquela paróquia (Paracatu), entre os anos de 1745 e 1755. Sabe-se que o padre “foi minerador, fazendeiro e mulherengo, deixando vários filhos sacrílegos”. (MENDES, 2002, p. 82).

Não se sabe ao certo quando Bernardina e Silvério Mendes se casaram. Nem como se conheceram ou em que circunstâncias se deu a possibilidade de tal união, já que àquela época os enlaces sempre dependiam, primeiro, da aproximação entre os membros das famílias e depois dos filhos, que passavam a prometidos. Conta a tradição oral dos antepassados que a família de Silvério Mendes tinha negócios em Porto Salgado e Januária e os Carneiros de Januária eram fabricantes tradicionais de cachaça e outros artefatos em couro; eram habilidosos e competentes artesãos, fabricantes de selas e arreios para montaria muito bem elaborados.

Tradição essa que foi mantida por décadas pelos seus descendentes, a exemplo da famosa cachaça *Claudionor Carneiro*, hoje produto de exportação, além da *Januária*, ambas conhecidas nacionalmente como das melhores do gênero. Presume o memorialista João Rocha que daí possa ter surgido essa aliança, que tornou a januarense a grande dama desse sertão, matriarca dos pioneiros de Formoso e Bela Lorena.

O historiador de Formoso, Xiko Mendes, em seu trabalho também comenta que “os Carneiros, além de endogâmicos [...], eram intelectualmente cultos e bem preparados”,

sempre mantiveram a tradição dos seus antepassados de Januária e o profundo cultivo pela suas memórias e pela erudição. (MENDES, 2002, p. 83).

Com o casamento de Bernardina começam a se estabelecer os vínculos que daí em diante irão prevalecer entre a Família Carneiro e seus parentes de Januária e o núcleo que irá se fixar às margens do Rio Carinhanha, onde, depois de adquirirem as terras da fazenda Bela Lorena ou “cabeceira do Carinhanha”, ali montam rancho e se estabelecem. O nome do lugar, ora se refere ao rio que serve de divisa entre os Estados de Minas Gerais e Bahia, ora ao córrego que banha a localidade, o Lorena, cujo nome está cercado por explicações míticas. Contaram-me os mais velhos que lá vivia uma bela mulher morena ou, de nome Lorena, uma índia ou descendente de indígenas, que lá habitavam, como várias tribos indígenas que ocupavam a região do São Francisco. Tal como também ouviu dizer Mendes: “a existência mítica de uma mulher morena (ou Lorena) que ali residira em priscas eras sob domínio indígena.” (MENDES, 2002, p. 82).

Os documentos de batistérios encontrados em Januária pelo memorialista João Rocha, confirmam que o casal teve cinco filhos. A primeira nasceu em 1845. Além desses filhos, Silvério Mendes teve outros filhos, de outras núpcias, antes e depois de Bernardina Carneiro. Assim, consta que seus descendentes ampliaram laços com outras famílias resultando em boa parte das ramificações das quais se originam muitos formosenses, e espalhadas pelas diferentes propriedades nos Vales do Piratinga, Alto Carinhanha, Urucuia, entrelaçando com Valadares, Magalhães, Almeida, Pereira, Ornelas, estendendo entre Minas, Goiás, Bahia. Mas, no caso, vou ater-me, no momento, às duas filhas do casal que são personagens do núcleo dessas memórias e narrativas do lugarejo.

Duas, dessas filhas, **Antônia Maria** (1845, “Antoninha”) e **Maria da Purificação** (1851, “Maricota”), passarão então a fazer parte da história de Bela Lorena. Serão as mulheres que comporão o núcleo dos patriarcas da “Carinhanha dos Carneiros” – os irmãos José e

Joaquim Borges Carneiro – com os quais se casaram, respectivamente. Os dois eram sobrinhos de Bernardina, e, os casais eram primos, portanto. Não foram encontrados registros dos pais dos noivos. Sabe-se que os rapazes vieram de Januária para a fazenda da tia, no sertão e, que eram parentes próximos de José Carneiro da Rocha e Silva – patriarca dos “Carneiros de Januária”, comerciante influente, de quem também levavam o nome e sobrenome.

Assim, os irmãos Borges Carneiro iniciam a organização da propriedade construindo as duas casas “grandes”. Em entrevista, o senhor Ismael, explica:

O Silvério Mendes morava na fazenda São Pedro, mas a fazenda não era grande e eles, os Carneiros, que queriam fazer um patrimônio maior, por conta própria. Então eles compraram as terras lá nesse lugar que eles acharam muito bonito, muito agradável e, quem sabe, férteis também. (Entrevista, 2006).

Ou, teria sido pelas questões da *Domus Catrumana*?¹⁰ Numa concepção elaborada pelo antropólogo Sidney V. Pimentel sobre a Vila Burity, apropriando-se do modelo da *domus* desenvolvido pelo historiador Le Roy Laudurie, assim apresenta sua versão da *Domus Catrumana*:

Embora as leis vigentes obrigassem à partilha igualitária entre os descendentes dos bens pertencentes aos pais, “os filhos-homens” eram às vezes mais bem aquinhoados do que as “filhas-mulheres.” [...]. Tudo faz crer que por trás do engodo havia a compreensão de que logo a “filha-mulher” iria fazer parte de outra *domus*, aquela a que pertencia o seu futuro marido, da qual herdaria mais tarde. (PIMENTEL, 2007, p. 29-30).

¹⁰Sidney Valadares Pimentel explica que num sentido pejorativo, mais antigo, “*catrumano* era tomado como uma espécie de rebaixamento a nível quase infra-humano, isto é, dos primatas. Sendo *quadrumano* ou *quadrúmano*, aquele que se serve das quatro mãos para subir em árvores. [...] em nível sociológico, *catrumano* identifica-se com as noções de atrasado, caipira, matuto, dependendo da intenção com que é usado. Ultimamente, a palavra *catrumano* vem sendo usada como símbolo da identidade mineira nortista e noroestã. Recobre sentidos positivos traçados a partir da sua intersecção [...] e do que se convencionou chamar de sertanejo.” & *Domus*, não apenas no sentido de casa, mas, no sentido “noroestã – numa casa ou família que centraliza num conjunto de atividades e funções, os papéis genealógico, afetivo e econômico [...] para a consecução dos mesmos objetivos”. (Pimentel, 2007, p. 18; 28-29).

Conhecedores dessas estratégias e da cultura da *domus* a qual também pertenciam, outro memorialista confirma: “Casando-se Antônia e José, deixaram a fazenda São Pedro, e se instalaram às margens do Ribeiro Carinhonha, cerca de seis léguas para o leste, para nunca mais saírem” (ROCHA, 1995, p. 46). Mais tarde, casou-se outra filha de Bernardina- “Maricota”, como também era conhecida, com Joaquim Borges Carneiro da Rocha e Silva, o irmão do José (Juca).

O senhor Joaquim Borges (Quinca Borges), bisneto do “Velho Joaquim” e de Dona Maricota e, também do “Velho Juca”, concedeu-me entrevista no lugar onde “tudo começou”:

Aqui, foi debaixo dessa gameleira (Figura 2.4), segundo contava meu pai (Benevides Carneiro- “Bené”), que eles assentaram ou improvisaram o primeiro acampamento, com animais, os cargueiros, e aí, lá mais pra baixo, na barra do Córrego, perto da água, levantaram ranchos para tocarem a construção das casas – aquelas duas primeiras ali. Uma do Joaquim, outra do Juca - meus bisavós. Acho que para facilitar, foram construídas ao mesmo tempo, o material para construção veio de longe, pois aqui era um deserto, não tinha nada, foi assim na bravura mesmo que eles construíram isso tudo aqui... Foram organizando. Trazendo outros. Virou uma fazenda. (Entrevista, 2008).

Foi por volta de 1860, que os irmãos Borges Carneiro construíram casas na fazenda Bela Lorena. O Sr. Ismael, que nasceu em Bela Lorena na segunda década do século XX (1916) fala das narrativas que ouvia do seu pai Astrogildo (Astrim), sobre as lembranças dos primeiros tempos



Figura 2.4. O Sr. Joaquim Borges mostra local da primeira moradia dos pioneiros de Bela Lorena. Foto: Zeneide, 2008.

dos antepassados quando chegaram a Bela Lorena os irmãos Juca e Joaquim – “os Velhos Carneiros” – sobre as experiências vividas por ele e pelos “velhos” pioneiros:

Era tudo deserto. Eles compraram as terras de um posseiro, parece dos remanescentes de escravos. Um casal de velhos, parece. Que mesmo depois ficaram lá, eles deixavam as pessoas ficarem ali. Trabalhavam para eles, que precisaram trazer até pessoas de outros lugares lá em volta, para organizar a fazenda. O “Velho Juca” trouxe tudo de Januária, carpinteiros, pedreiros, ferreiros, oleiro, pintor. As telhas eram feitas lá mesmo, tudo artesanal, no barro amassado, na foice, enformadas a mão em moldes rústicos, daqueles de caixa. Esses Borges Carneiro não tinham escravos, não trouxeram escravos de Januária. Juntou gente daí também. O pagamento desse pessoal era feito com víveres e dinheiro mesmo; além disso, geralmente plantavam roças para subsistência. Geralmente arranchavam na fazenda e ficavam enquanto quisessem... Não tinha esses problemas naquela época. (Entrevista, 2006).

Construíram habitações singelas, formaram propriedades rurais com as características próprias de construções sertanejas despojadas e de estrutura rude, priorizando itens imprescindíveis para a “labuta” de uma vida diária, adequada a uma rotina de trabalho que, em alguns casos, poder-se-ia dizer quase em padrões espartanos em que a luta pela sobrevivência era o maior desafio. Prossegue no seu relato o Sr. Ismael:

Então eles resolveram fazer um povoado com a família, então atraíram muitos parentes de Januária. Trouxeram muita gente de Januária porque lá era completamente deserto. Essas pessoas vieram só por causa dos Borges Carneiro; elas vieram para fazer a vida aí de qualquer jeito também. Eles devem ter fundado Bela Lorena por volta de 1860 (Entrevista, 2006).



Figura 2.5. Casa grande da fazenda Bela Lorena, nos anos 1960. Fonte: Rocha (1995).

Entretanto, para os padrões locais, as casas dos Carneiros destacavam-se na região. O senhor Joaquim Borges também descreve as características das construções dessas residências. Conversamos embaixo da velha e centenária gameleira, de onde se avista o lugar onde existiam antes as três casas enfileiradas, e hoje, apenas uma... Solitária. Eram três casas: a primeira, a “casa do meio” (do Juca), e a de lá, que foi construída pelo Levi, genro do Juca, quando se casou com Adelina. Numa delas, a primeira e a única que restou (Figura 2.5), que era do Joaquim e onde nasceram o primeiro filho do casal João Borges-Honorina, seu pai, Benevides Borges Carneiro (“Seu Bené”, como era conhecido), ele próprio e seus quatro irmãos:

Elas eram de taipa... As “Casas Grandes” de Bela Lorena, paredes de madeira cobertas de barro; as paredes das duas casas grandes eram sobre baldrames de madeira, de aroeira, por isso duraram tanto. As estacas da taipa assentadas diretamente no chão apodreciam rápido e as paredes caíam. Então eles fizeram... eram alicerçadas no chão com... na pedra bruta e depois vinham aqueles baldrames de aroeira grossa, formava um assoalho, que protegia mais. Essa daqui, primeira, que era antes do “Velho Joaquim” e depois de pai, parece que não foi feita com esse assoalho, mas com a calçada alta na pedra, isso aí para dentro é meia parede de uma casa... uma fundação para a vida toda, mesmo. Entrevista, 2008).

Os dois casais (Maricota-Joaquim; Antoninha-Juca) tiveram 11 filhos ao todo, sendo que, destes, oito eram filhas-mulheres. Os avós e os pais então providenciaram casamentos entre os primos-irmãos ou trouxeram outros parentes de Bernardina, vindos de Januária para desposarem os jovens, ou, buscaram aliança com os Valadares do Vale do Urucuia. Na suas lembranças o Sr. Ismael, guarda vivas as explicações dos seus pais sobre o início, as origens e a sempre comentada história de sua avó, que se casou com um viúvo por vontade do avô – o “velho Silvério Mendes”:

Então os velhos fizeram aquelas duas casas grandes e lá eles ficaram... Os velhos eram Joaquim Borges e José Borges. Aí minha avó Adelina que foi

casada com um velho lá do Urucuia, então ela enviuvou... Adelina; então vieram dois irmãos de Januária para casar com as filhas de José Borges, que eram meu avô Levi e o irmão dele, Manassés, para casar com a Lucetta. Casaram-se no mesmo dia. O casamento foi em 1885. Porque o primeiro filho da minha avó é de 1886... então foi em 1885 que meu avô veio de Januária e já casou com a filha do José Borges – Adelina. Depois que eles fundaram o povoado. [...] Veio também o Otoniel, irmão do meu avô... Deles, para casar com a filha do Joaquim Borges, a Jordelina. (Entrevista, 2006).

Pimentel, narrando sobre a *domus catrumana* da vizinha Vila de Buritis, no Vale do Urucuia, também reconhece a preferência das *relações interdominiais* e endogâmicas, apontando, assim para a sedimentação de um costume ou tradição das famílias e clãs do lugar ou da região. Assim, identifico em Pimentel uma aprendizagem tácita de que:

[...] o recomendável sempre, acima de todas as circunstâncias, seria que, já que a filha ou filho teria de se casar mesmo, que se casasse com um ou uma pretendente de “dentro.” De preferência que a escolha recaísse sobre um jovem ou uma jovem [...], que possuíssem algo de seu. Mas o bom mesmo era que esse algo fosse muito e que tivesse a possibilidade de ser imediatamente capitalizável (PIMENTEL, 2007, p. 31).

Como foi o caso da Adelina, filha do casal Juca-Antoninha, prometida pelo avô Silvério ao viúvo de uma de suas filhas, Francisco Pereira de Araújo, patriarca dos Valadares do Vale do Urucuia. A jovem Adelina casa-se, então, aos doze anos com o ex-marido de sua tia – o “Velho Chico Pereira” – grande proprietário de terras e escravos no vizinho vale do Urucuia. A tia morreu do primeiro parto, uma tragédia “anunciada” e comum nos sertões daqueles tempos difíceis e de abandono. Enviuvando-se Adelina ainda muito jovem, aos quinze anos, casou-se ela em segundas núpcias com seu primo Levi Carneiro da Rocha que, junto com os irmãos Manassés e Otoniel, foi trazido de Januária pelos “velhos” para aí se casarem com as primas. “Tornaram-se, por sua vez, parceiros indiretos no povoamento da região,” no dizer de Mendes (2002, p. 83).

Na sua narrativa, o Sr. Ismael como é do seu feitio, compartilha o que ouviu do seu pai Astrogildo (o Astrim, 1889-1983), neto do Velho Juca e filho do casal Adelina-Levi Carneiro:

Bela Lorena era só um alinhamento de casas; eram só três casas: as dos velhos ancestrais e a do meu avô Levi. Ai não tinha ninguém; depois que eles fundaram o povoado é que veio juntando pessoas de fora para trabalhar, porque eles trabalhavam muito. Essas pessoas vinham e ficavam morando nas terras e até hoje ainda moram uns lá... Virou assim um povoado. (Entrevista, 2006).

Surge, ali, uma organização social de grupos e pessoas que lá se instalaram há quase dois séculos em terras inabitadas (e inabitáveis), sem o apoio ou abrigo de qualquer política governamental ou institucional, a seu tempo e, no ritmo próprio, como no dizer de Ricoueur (1997), organizaram formas de sobrevivência e convivência com uma natureza rude e inóspita, sob certos aspectos; rica e promissora, sob outros, relembra o Sr. Ismael, sobre as atividades de subsistência das quais ele também participava quando ainda era “garoto”:

Então eles tinham muita lavoura, porque lá se não plantasse não comia, porque buscar onde? Até o café eles produziam lá; eles tinham chácaras de café. Porque café só tinha em Januária (a cerca de 300 km), buscado no lombo do burro, uma semana ou mais de viagem; na hora que acabasse o café, só quando pudessem ir buscar em Januária. Então esse café, plantaram uma vez e durou 50 anos. Eu ainda derrubei muito café para minha mãe nesses cafezais. (Entrevista, 2006).

Frei Audrin, tratando dos sertões de Goiás, que aqui vale esclarecer, tanto as descrições sobre as características das pessoas e lugares, como a problemática e seus aspectos históricos e sociais, como se vê, guardam estreitas semelhanças. Ambos se referem às características e feições do Brasil interior. Além do mais, as regiões sobre as quais ambos tratamos fazem divisa entre si e, também há os rios como referência de identidade regional e cultural: o Araguaia, o Carinhanha e o Urucuia, no Grande Sertão, além, é claro, do São Francisco, do qual os dois últimos são afluentes e se estende pelo sertão brasileiro.

Sustentemos, antes de mais nada, que os sertanejos são dotados de bastante inteligência e nobreza de alma para verificar e lamentar as desvantagens e danos provenientes da ignorância. Nos mais afastados rincões, não recebem

os ecos longínquos dos progressos modernos; sofrem pelo fato de permanecerem totalmente insulados, presos a ocupações de ordem puramente material e, de modo mais ou menos consciente, aspiram a romper o círculo estreito e obscuro em que os mantêm as condições acanhadas da existência rural. (AUDRIN, 1963, p. 163).

Quanto aos sertanejos de Bela Lorena, às margens de outro afluente do São Francisco – o Carinhanha – também correspondem às descrições do Frei. Não se entregaram às adversidades e buscaram construir suas próprias formas de sobrevivências sem aguardar pela benevolência do Estado. Estabeleceram os vínculos com Januária, que passou a ser referência de comercialização e intercâmbio na região. “O Joaquim era um grande empreendedor”, ouvi sempre dos meus tios e do meu pai. Abriram caminhos, estradas, fizeram pinguelas e pontes, cujos traçados ainda permanecem, mesmo com a chegada dos automóveis e com algumas mudanças nas estradas.

Por isso, o lugar transformou-se numa passagem quase obrigatória, não só para eles, para a região. Como também entende o conterrâneo de Formoso: “como estava localizada numa área geopoliticamente mais favorável para se locomover para algumas cidades de que Formoso dependia, econômica, política e juridicamente, isto é Januária, São Romão e São Francisco (MENDES, 2002, p. 82)”. “O Velho Juca”, já era comerciante em Januária, conhecia muita gente e foi atraindo e trazendo pessoas para o lugar, como relembra o Sr. Ismael:

Então eles trouxeram alfaiate, carpinteiros, oleiros, o comércio de couros... Eles tinham rego d'água muito bom e dois monjolos, para beneficiar arroz.. O café eles socavam também era no monjolo, para descascar o café. Eles plantavam lavouras, tinham cana, faziam rapadura, que era o açúcar de lá, mas faziam açúcar também; feijão e milho, cevavam porcos, era tudo lá. Só vinha de Januária, o café e o sal, assim mesmo o café para vender, para servir as pessoas do lugar... Porque produziam o bastante para si. Mas, quando faziam uma viagem assim nessa distância traziam víveres para os outros, para o comércio, pois sabiam que ali faltava de tudo, não é? (Entrevista, 2006).

Organizaram um pólo abastecedor. Lembra-se, o Sr. Ismael também, de ouvir os pais contarem que:

Meu avô Levy fabricava pinga; ele trouxe de Januária um senhor Antônio Dorna (porque os tonéis de por cachaça lá na região de Januária são chamados dornas), para fazer as dornas; ele tinha duas dornas. Meu avô mesmo fazia a pinga; meu pai ainda fez por muito tempo, depois que meu avô morreu. Eu também trabalhei um tempo com pinga. No sertão não tem um matuto que não toma pinga, parece que é uma anestesia que o pobre tem para esquecer da vida ruim que leva. (a produção da fazenda) era para o gasto e para o pessoal que morava entorno. Não tinha para comércio, só para subsistência, a lavoura. Mas, a pinga dos Carneiros já era famosa... Uma tradição, até hoje temos a Claudionor. (Entrevista, 2006).

Como vemos, empreenderam mudanças significativas no lugar, como lembra Olympio Gonzaga (1910, p. 93), ao referir-se ao “retrogradamento” de Formoso em razão da displicência da então administração pública de Paracatu e, segundo Oliveira Mello (2005) e Mendes (2002), graças a esse núcleo desencadearam-se fatores econômicos e políticos que tornaram possível a aprovação da lei provincial que elevou Formoso à categoria de Distrito, em apenas dez anos após a fundação de Bela Lorena. Outra conquista foi a criação de uma cadeira para uma escola mista, em 1882, mas que permaneceu vaga por muitos anos.

Os pioneiros organizaram escolas para seus filhos, trazendo mestres/professores de outras localidades como Januária. O Sr. Joaquim Borges e o Sr. Ismael se lembram de como os fundadores conseguiram um professor de fora para escolarizar os filhos. Como já havia sido criada uma escola pública, mas as autoridades não traziam professor, a estratégia surgiu de uma oportunidade inusitada, hoje, mas nada rara naqueles sertões. Relembra o Sr. Joaquim das narrativas que ouvia do seu pai e dos tios, desde a infância, sobre um dos grandes mestres que morou em Bela Lorena:

[...] Esse professor que veio para cá nessa época era fugitivo da justiça e procedia de Belo Horizonte¹¹, onde ocupava cargo de coletor e por causa de um desfalque na coletoria ele fugiu para Januária, aonde chegou endereçado ao velho Juca Carneiro, que sem saber o que fazer com ele, já que Januária era um centro de muito intercâmbio, onde as notícias circulavam, resolveu encaminhá-lo pra cá que era um desertão. Para a fazenda Bela Lorena, aos cuidados de João Borges Carneiro; aqui chegando ele foi ser professor; o nome dele era João Pessoa, era muito culto, falava quatro idiomas. (Entrevista, 2008).

No contexto dos padrões sertanejos, eram pessoas letradas, traquejadas, bem informadas. Traziam livros, jornais e revistas de Januária, quando não de Belo Horizonte e mantinham correspondência atualizada com a parentela de lá. Por isso, como lembram meus tios e primos que, quando o Velho Juca, (“do Boqueirão”, fazenda próxima a Januária, irmão de Levi Carneiro), “recebeu” esse homem tão ilustrado que chegou ao Porto indagando por ele, vindo de Belo Horizonte, recomendado ao que parece por um parente de lá. Não teve dúvidas de que poderia ser útil ao seu irmão Levi e ao cunhado dele, João Borges Carneiro. Nasciam, nessa época, os netos de Joaquim e Juca, como rememora o Sr. Ismael:

Foi em mil e oitocentos e tantos... 90, 1890. Então eles trouxeram esse João Pessoa, para ser o professor... e um professor que era formado; naquele tempo tinha o título de bacharel em ciências e letras... já era a porta para o doutorado. Meu pai, não sei se estudou com ele, estudou foi em Januária. (Entrevista, 2006).

Numa foto de 1905, em Januária, quatro dos descendentes daquelas famílias pioneiras de Bela Lorena são apresentados em pose de estudantes: Astrogildo, o mais velho deles, tinha dezesseis anos na época. Junto com ele, o irmão Jaime e os primos Claudionor e Aristides. Demonstra a preocupação que eles tinham com a escolaridade dos filhos. Estavam em Januária estudando. Possivelmente estudaram antes com Mestre João Pessoa, como era de hábito preparar antes os meninos para enviar para estudar fora, para que crescessem um pouco e amadurecessem mais antes de irem para a cidade. Assim, pudessem ter melhores

¹¹ Como Belo Horizonte só foi inaugurada em 1897, é provável que o cidadão fosse procedente da Capital mineira à época, Ouro Preto.

rendimentos e não “fazerem feio” fora de casa, e, por outro lado, serem mais responsáveis por si, terem independência e responsabilidade nos estudos.

O Sr. Joaquim Borges complementa: “acho que o forte da escola deles foi esse professor; estudaram em Januária, mas, meu pai e a geração dele só estudaram aqui, com esse professor, que deu aula muitos anos aqui para muita gente que teve muita boa escolaridade com ele.” Ele passou a residir em Bela Lorena e participar de todas as atividades do lugar.

Assim, sem o amparo, os cuidados, nem mesmo a atenção e/ou ação das políticas governamentais, aos poucos, formaram seus próprios quadros com os filhos, primos e tios mais velhos educando os mais jovens. Sobre esse esforço dirá Frei Audrim:

Admiramos contudo os sacrifícios suportados pelos pais desejosos de ver os filhos frequentarem-nas, apesar da pobreza e, muitas vezes, da necessidade que teriam de ter os meninos para os trabalhos de cada dia, na roça e no campo. Tão grande é o empenho pela instrução que, nos recantos mais afastados na falta de alguma escola oficial, vemos os sertanejos cotizarem-se para organizar e sustentar aqui e acolá as chamadas “escolas da roça”. (AUDRIN, 1963, p. 65).

E, assim também cultivaram modos de educar, “civilizar”, transmitindo valores e princípios herdados/aprendidos com seus ancestrais, pais, parentes com raízes em Januária e centros urbanos do Estado. Cultivaram a religiosidade e as tradições mineiras, construindo capelas e preservando celebrações e as visitas periódicas de padres para realização de casamentos, batizados e festas religiosas como Natal, Semana Santa e do Padroeiro, o que continua até hoje, como tradição local.

O povoado crescia e já não diferia muito da Vila Formoso, então resolveram construir uma capela (Figura 2.6) para dar uma característica de povoação ao lugar, parece que foi por essa época que o tio Juscelino construiu a “Casa Branca”, que depois da sua morte foi transformada em escola. Mas, como lembram os narradores: não foi tarefa fácil, foi preciso trazer tudo de Januária para a construção. Como descreve o Sr. Ismael:

Foi necessário buscar em Januária todos os profissionais para a construção da capela. Assim vieram o oleiro, que montou uma olaria na Fazenda Traçadal, o carpinteiro, [...], o pedreiro. O mais importante deles, foi o decorador e “arquiteto” da capela – mestre João Pessoa – muito culto e preñado: pintor, escultor, foi o responsável pela confecção do altar principal e de todas as imagens e pinturas que faziam parte da decoração da Capela. (Entrevista, 2008).

Os irmãos José e Joaquim eram muito religiosos, católicos e resolveram construir uma capela para que os filhos, netos e pessoas que ali já residiam cultivassem as tradições, fizessem as novenas, que antes eram feitas nas casas pelas mulheres e já tinham fixadas algumas datas que com o passar do tempo se tornavam importantes para aquela comunidade. Como era o caso das famosas novenas se santo Antônio - “casamenteiro” e São João Batista, oportunidade das lúdicas “festas juninas”, com fogueiras, mastros, foguetórios, adivinhações, as rezas, “comes e bebes”, quadrilhas, “toques” de sanfona e viola, batizados – os conhecidos “padrinhos e madrinhas de fogueira” – levados a sério, com “bênção” e respeito.



Foi assim, com toda essa euforia, com pompas que em **24 de junho de 1908**, foi inaugurada a Capela de João Batista, um dos poucos lugares de memória, junto com a “Casa do Velho Joaquim”, ainda existentes em Bela Lorena. O Sr. Ismael descreve as características da decoração interna da Capela, como ainda conheceu nos tempos de infância e juventude:

Tudo ali feito pelo João Pessoa: o padroeiro, ou orago, era São João Batista. Sua imagem era a de um menino, garoto nu, tendo como roupa uma túnica [...], com um ombro descoberto. Trazia nos braços um cordeirinho e na mão direita um cajado, com uma fita enrolada com a inscrição: ecce agnus dei. Lá estavam também um Cristo Crucificado e a imagem de Nossa Senhora da Conceição. São Sebastião de um lado de um dos altares e São Lucas, que ele deu de presente para minha mãe e ela doou para a Capela quando mudou para Sítio D'Abadia. Havia doze quadros da Via Sacra, nas paredes laterais. O quadro da Ressurreição – o mais bonito. João Pessoa pintou também as bandeira de São João, do Divino, de Santos Reis, para as festividades e para os festeiros que encomendassem também ele pintava todos das devoções de quem pedisse. (Entrevista, 2008).

A capela começou a receber padres da Prelazia de Paracatu, a qual pertencia junto com Formoso, só que passava em julho na festa de Nossa Senhora d'Abadia e saía visitando outros núcleos de fazendas da região. Mas a “festa da Carinhonha” tornou-se uma tradição no lugar. Vinha gente de todo lugar, do Sítio d'Abadia, do Urucuia, do Formoso, daquelas fazendas próximas. Tinha casamentos, batizados, missas e cerimônias.

As novenas do Padroeiro e outros cultos religiosos ficavam sob encargo de João Pessoa e sua mulher Maria Pequena, ambos eram muito religiosos e ele dominava todo entendimento dos evangelhos. O Joãozinho, filho mais velho do casal Adelina-Levi, nasceu cego, mas desenvolveu incrível memória, aprendendo com João Pessoa os rituais das novenas, sabia as ladainhas e alguns salmos de cor. Então, os três juntos e as mulheres comandavam a organização da capela. Maria Pequena sabia várias canções, que ensinava também para as pessoas e todos cantavam.

Nesse sentido, além de um pólo abastecedor, de referência, um grupo com uma cultura própria ou inventada como se refere Hobsbawm, de religião e tradições, um tanto de

“hedônicos, alegres barranqueiros”, no dizer de Bertran, também prestigiados. A maior parte da população descrita sobre a região nessa época, também estava concentrada naquelas imediações, que tinha, então, mais atrativos que em Formoso. Até mesmo em situações de doenças era lá que encontravam remédios, alguém para aplicar uma injeção, como o João Pessoa, o Levi, o Juca. O Sr. Ismael lembra que ouvia dos seus pais que “quase tudo se resolvia lá”:

José Borges era comerciante lá em Januária e trouxe também o comércio para aí; tecidos, calçados, armarinhos, remédios principalmente; porque todo mundo tinha que ser médico; meu bisavô, meu avô, meu pai, todos eram “médicos”. Tinham os remédios e aplicavam os remédios, injeções, quando... A doença de lá era maleita, então era fácil de tratar. (Entrevista, 2006).

A festejada capela de São João Batista foi inaugurada pelos seus fundadores, onde foram (estão) quase todos sepultados, como era costume na época. Lá estão as lápides de Adelina-Levi; dos velhos Juca e Joaquim e de suas esposas; de Termutes, mulher do Juscelino, além de outras. “A capela virou um cemitério”, ouvi muitas vezes dizerem na minha infância, como também ouviu o Sr. Ismael:

Agora quando veio em 1911, uma epidemia de pneumonia dessas muito bravas que já apareceu por aqui, então essa pneumonia matou todo mundo. A superstição do povo de lá achou que foi o cometa de Halley que trouxe essa doença, porque logo depois que ele sumiu, a doença apareceu. Morreram todos os velhos em 1911; epidemia de pneumonia. Morreu meu avô, minha avó, a mulher do Juscelino e muitas outras pessoas; morreram muitas pessoas no Formoso, Sítio D'Abadia, Urucuia, foi geral no Brasil, no mundo, aliás. Era época da Grande Guerra; muitas doenças se esparramaram mundo afora. (Entrevista, 2006).

Esvaziaram-se muitas cidades pequenas, povoados em que muitas pessoas morreram. A epidemia causou um grande trauma social nessas populações que já passavam por inúmeras dificuldades, isolamento e negligência das autoridades. Lembro-me de ouvir das gerações anteriores que “em Bela Lorena e Formoso acabaram todos os mais velhos”.

A “peste do Halley”, como foi batizada a doença pelos sertanejos, matava em menos de uma semana; naqueles sertões não havia tempo de “acudir” ninguém, já que as viagens eram longas, penosas e dificultosas. Mesmo porque, estavam quase todos acamados e\ou ocupados em sepultar seus mortos.

O Brasil passava, nessa época, por muitas dificuldades com o início da sua crescente urbanização das primeiras décadas do século XX, faltava saneamento básico mesmo nas cidades mais desenvolvidas e urbanizadas, como São Paulo e Rio de Janeiro, havia precariedade das políticas públicas em todos os setores. Faltava também, empenho das autoridades dos diferentes níveis administrativos para atenderem as demandas e necessidades da população.

Em suas *Memórias*, Paschoal Lemme¹² também fala da “pneumonia de 1911” em São Paulo, como também da “gripe espanhola”, de 1918, como se fosse uma ressaca do final da I Guerra, em 1917. Comenta sobre as precariedades da saúde pública no Brasil, no início do século XX, mesmo nas grandes cidades, assoladas por vários tipos de doenças contagiosas e endêmicas, em que a ausência de infraestrutura e qualquer forma de saneamento constituíam-se num desafio para os governantes e responsáveis pela saúde pública no País.

O historiador Xiko Mendes, que também se debruçou sobre as memórias do lugar, relata em seu livro as muitas perdas pelas quais ainda passaram Bela Lorena e Formoso. Em 1910, morreu o Martinho A. de Ornellas Júnior, filho do pioneiro do lugar, “de repente”, outra doença do sertão: a doença de Chagas que matava de ataque cardíaco repentino ou não. Como se fossem os tempos sombrios da guerra e das doenças, morreram ainda muitas pessoas entre

¹² Paschoal Lemme, importante educador brasileiro, um dos signatários do histórico documento: “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, como contribuição dos profissionais da educação que lideraram o Movimento da Escola Nova no Brasil - entregue ao Presidente Getúlio Vargas, em 1932, durante uma Conferência Nacional de Educação. Lemme integrava a ala esquerdista do Movimento e pertencia ao Partido Comunista, criado em 1922. Trabalhou na educação como professor público e participou das reformas educacionais, ao lado de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, assessorando-os. Escreveu suas *Memórias* em quatro volumes, publicados pelo MEC/INEP-1989. Sobre o educador, cf. Zaia Brandão/UFRJ, que realizou trabalho de tese sobre a trajetória e as contribuições de Lemme.

os anos de 1910-1920: “há um extenso obituário de formosenses neste fatídico decênio.” (MENDES, 2002, p.447). O Sr. Ismael complementa:

a gripe espanhola foi em 1920... ou 18. Morreu também muita gente no Formoso, Sítio D'Abadia, vale do Urucuia (Arinos não existia, eram só as fazendas, fazenda Tamboril, fazenda Boqueirão...); tempos difíceis... nasci nessa época... 1916 e ainda teve a “crise de 29. (Entrevista, 2006).

Em 1911, as casas ficaram vazias. A “casa branca” perdeu sua principal ocupante e motivo de sua construção: Thermutes. Ficaram o tio Juscelino, viúvo, com os dois filhos. Tio João Borges foi o que mais perdas amargou, o que mais abalos sentiu: perdeu seus pais - o “Velho” Juca e Antoninha - sua esposa Honorina; a irmã Adelina e seu cunhado Levi; os cunhados Thermutes e Otoniel, este, casado com sua cunhada Jordelina. João Borges, então, mudou-se de Bela Lorena para um retiro da fazenda nas proximidades, entregando mais tarde parte dos seus bens e negócios para o filho Benevides (Bené), que ainda adolescente viu-se também sob tão pesados encargos.

Na casa branca, ficaram Juscelino (irmão de João Borges) e os dois filhos pequenos. Na primeira casa, a do velho Joaquim, ficaram os dois filhos de João e Honorina: Bené e Adalgisa, adolescentes; na casa do meio ficaram dois filhos de Adelina e Levi; na casa de Adelina ficaram Astrogildo (Astrim) e Nestor, ambos já rapazes entre vinte e vinte e dois anos.

A capela e as novenas silenciaram... Mestre João Pessoa e a Maria Pequena mudaram-se para Sítio D'Abadia. O Sr. Joaquim e o Sr. Ismael confirmam que ficou muito triste... Não havia mais crianças para ensinar aí, as novenas e as comemorações juninas ficaram sem sentido, suspensas, então se mudaram. Outros também se mudaram, esvaziou-se o lugar.

Havia também uma superstição entre os sertanejos de que quem construísse uma capela, logo morreria para ser nela enterrado... As narrativas e misticismos em torno do

assunto informam que quase todos os jovens ficaram órfãos de pai e mãe e até dos tios mais velhos, perderam irmãos e irmãs, cunhados, todos tiveram suas perdas.

Por algum tempo, não se realizaram cerimônias festivas ou novenas na capela de Bela Lorena. Apenas algumas missas. Aí, foram muitos anos em que até os casamentos foram realizados em outros lugares, como relatam os narradores Ismael, Joaquim e Levi, que ouviram contar dos seus pais e parentes mais velhos. Até os padres passaram a se hospedar na Fazenda Bela Vista, do Senhor Graciliano de Souza. Houve um processo migratório. (Caderno de campo, 2008).

João Borges, segundo ouviram contar o Sr. Ismael e o Sr. Levi, depois de algum tempo, passou a conviver com uma das agregadas da sua fazenda, de onde passou a administrar os negócios e, onde fixou também residência. Não se casando novamente, como fez o irmão Juscelino. Segundo o Sr. Ismael, depois de muito tempo ele voltou a visitar os filhos em Bela Lorena até tornar-se assíduo no lugar. Mas, nunca mais voltou a morar na casa onde antes conviveu com sua esposa Honorina.

Assim é que, em 1912, então, os jovens e viúvos começaram a casar para reconstruir o lugar. Mas, todos eles, por algum motivo, acabaram por casar fora de lá. Meu avô, Astrim, casou-se aos 22 anos em Sítio d'Abadia, onde residia sua noiva Etelvina Magalhães. O tio Juscelino, casou-se no Formoso onde residia sua noiva, a professora Josinda Martins, que veio de Unai para ali lecionar. Somente em 1915, a filha do João Borges, Adalgisa, se casou na capela de Bela Lorena com um filho do Major Saint'Clair Valadares. Nessa época vieram também os batizados de Levi e Adelina (netos), filhos de Astrim-Etelvina.

Constata-se pelas narrativas a ausência de políticas e investimentos na região, chegando a muitos momentos da história brasileira, ao total abandono numa região em que as doenças endêmicas (chagas, malária, verminoses, viroses) ceifavam precocemente boa parte da população em todas as faixas etárias: crianças, jovens, velhos. Sem falar das mulheres em

fase reprodutiva que morriam com freqüência por problemas decorrentes tanto da gestação como do parto, principalmente do primeiro sempre traumático naqueles sertões ou, do pós-parto. Em Bela Lorena, Formoso, e, outros tantos lugares, foram anos de dores, lágrimas, muitas... Muitas perdas.

A reconstrução foi longa e penosa, mas continuaram a tradição dos antepassados. Em 1923, conseguem uma das maiores conquistas para o lugar: São Romão foi emancipado e Formoso e Bela Lorena são desmembrados de Paracatu e passam à jurisdição de São Romão e alguns frutos começam a serem colhidos. O Sr. Astrim resolve abrir a primeira estrada de carro de boi para Januária, o que volta a movimentar o comércio na região.

Nessa época, ele e sua esposa, Etelvina Magalhães, o Job (filho de Termutes-Juscelino), que chegara do Colégio em Cachoeira do Campo (MG), onde estudou como seminarista, e o Joãozinho, que era cego, mas sabia todas as rezas, resolveram reiniciar as novenas do Padroeiro. Joãozinho enviou portador com tropa para buscar Maria Pequena, que passara a residir em Sítio D'Abadia e ali passou a ser chamada de Maria Rezadeira. Ela veio alguns dias antes do início da novena para cuidar dos preparativos, trouxe duas amigas. O mestre João Pessoa já havia falecido. O Sr. Ismael era garoto e se lembra das suas alegrias e das crianças, naquelas ocasiões, em participarem das arrumações e aprenderem os cantos e rezas para ajudarem, como rememora um desses cantos, cujos refrão e versos diziam:

*Adeus, adeus que eu já me vou...
Viva São João Batista e o vosso resplendor...
São João Batista
se bem soubesse do seu dia,
descia dos céus à terra,
com prazer e alegria!
Adeus, adeus, que eu já me vou... (Entrevista, 2008).*

E continuavam vários versos com louvores. Assim, dona Maria ensinava e confeccionavam todos juntos, bandeirolas, rosas e galhos com papel de seda, papel crepom,

bem coloridos; cotizaram e organizaram os “comes e bebes”, com várias doações para o Santo Padroeiro. Foram nove dias só com as rezas. No encerramento, foram escolhidos os festeiros e noveneiros para o ano seguinte. Assim prosseguiram até 1931, quando o festeiro Aristides Carneiro resolveu que iria trazer um padre, que há muitos anos não vinha. Foi a Paracatu, que era a sede da Prelazia. Trouxe então frei Miguel, dos carmelitas. Realizaram-se vários casamentos, batizados, e Bela Lorena voltou, em parte, a reconstruir seus espaços e sua cultura (Caderno de campo, 2008).

Nessa época, Bela Lorena e Formoso, que passaram a pertencer à Diocese de Paracatu, receberam o próprio Dom Eliseu van de Weijer, para conhecer as novas paróquias da sua Prelazia. Desta vez, no mês de Agosto, como havia decidido Frei Miguel, para coincidir com as comemorações da Padroeira de Formoso, Nossa Senhora d'Abadia e de Nossa Senhora da Pena, em Buritis. Bela Lorena, então por essa determinação passou a ter visitas dos padres nessa data e serem festejados, o Divino Espírito Santo e Nossa Senhora da Conceição. Frei Brocado foi designado como o pároco da região, assumindo nos anos seguintes e fazendo as viagens todos os anos, também na Fazenda Catinguinha e em Buritis e outras fazendas e povoados nesse percurso.

O Padroeiro São João Batista, voltou a ser festejado apenas pelas pessoas do lugar, desmobilizando de certo modo a tradição, por causa da expectativa pela realização de casamentos e batizados. Mas, as novenas continuaram, até os anos 1970. Como explica o Sr. Joaquim Borges, que junto com sua esposa Amélia, que se casaram em 1955, e a partir de 1960 reanimaram as festividades. Quando então, as “festas da Carinhonha dos Carneiro”, ficaram famosas e arrebanhavam pessoas de várias cidades e localidades tanto de Minas como de Goiás. Foram cerca de dez anos em que as festas eram muito boas, rivalizando com festa do Formoso, “marcaram época”... Até que preocupado com as dimensões que o evento foi

tomando, a cada ano, O Sr. Joaquim aconselhado pelos irmãos decidiu mudar com esse caráter de festas e voltar às novenas só com as "rezadeiras" e pessoas do lugar:

A festa começou a tomar tais proporções, pessoas acampavam aqui no largo da sede e da capela... Vinham músicos, até restaurantes de Buritis armaram tendas com cozinha, bebidas, etc. Começaram a surgir problemas com bêbados, pessoas desconhecidas. Foi ficando muito perigoso, eu tinha que requisitar polícia, tudo mais. Então, em 70, no último dia da novena, eu anunciei que seria o último ano, porque a Fazenda não oferecia infraestrutura para receber as pessoas e empresas que ali se instalavam, então decidimos. Complicou muito, ficava um amontoado de lixo, destruição de árvores, coqueiros para fazer barracas das palhas, detritos, muitos dias de serviço e mão-de-obra para praticamente eu, sozinho, bancar tudo isso que ficava na minha porta. (Entrevista, 2008).

Quanto às novenas do Padroeiro, as pessoas do lugar continuam realizando. Sorteiam "noveneiros", fazem fogueiras, levantam os mastros. Maria, uma antiga moradora mostrou-me cópias de antigas rezas e cantos, que sua mãe que rezava todos os anos ensinou-lhe. Assisti, em 2007 e 2008, um dia (cada) de novena com "café e biscoitos" mineiros na casa de Maria. Não cantaram a "música do Padroeiro", mas, cantigas tradicionais da Igreja Católica e outras dos livrinhos distribuídos\vendidos, hoje, nas paróquias. O Sr. Joaquim e dona Amélia pouco interferem, hoje, nessas programações, que já fazem parte da cultura e da memória das pessoas do lugar.

A Capelinha de São João Batista, completou seu centenário, em junho de 2008, com direito às novenas de sempre, seguidas de uma missa com o atual pároco de Formoso, de uma solenidade de encerramento com discursos e poemas, de inspiração dos descendentes. Regina, filha do Sr. Joaquim e de Dona Amélia, declamou poema de sua autoria, narrando a história do lugar e da capela.

Houve visitação às lápides dos ancestrais e túmulos (fora da capela) de pessoas dos fundadores e descendentes, que estão sepultados, seguida das explicações do Sr. Joaquim Borges e do Dr. João Borges (neto).

Além de falas sobre as epidemias de 1911 e 1918, a “crise de 29”. Rememorações consternadas em conversas entre uns e outros que conheciam partes e trechos das narrativas sobre Bela Lorena. Como de costume o tradicional “café mineiro”, servido aos presentes pelo Sr. Joaquim, atualmente um dos poucos que lá fixou residência, morador de casa construída ao lado de onde foi antes a “casa branca”, e um dos poucos descendentes ainda residentes no lugar. (Pesquisa de campo, 2008). Narrador por excelência, por tradição ou costume, herança ou vocação, carrega e transmite com invejável fluência, clareza, emoção e disponibilidade a memória dos antepassados, tal como acredita conhecer e como hoje rememora o que muitas vezes ouviu, a quantos o solicitam.

Em Bela Lorena, dois lugares são citados nas memórias dos narradores sobre os mestres e suas escolas: “casa branca,” e a “casa do meio”, ambas são hoje, como ensina Platão: “a representação de uma coisa ausente”. Todos lembram com nostalgia as duas belas e imponentes construções do pátio central da Fazenda. Uma de frente para a outra e em posição de destaque para quem desce a ladeirinha de chegada em Bela Lorena. Ambas, em sua perspectiva de frente para a Capela. Foram palcos dos melhores momentos do lugar, também dos mais doloridos. Foram também “casas de escola”.

A “casa do meio” foi construída pelo casal “Velho” Juca-Antoninha, na mesma época em que foi construída a “casa grande” do casal Joaquim-Maricota. Ambas sempre foram habitadas, principalmente a segunda que ainda hoje está preservada, graças aos cuidados e zelo pela história do lugar que demonstra o seu atual proprietário – Juscelino Borges Carneiro (sobrinho-neto). Ganhou essa designação depois que Levi-Adelina se casaram e construíram a casa para eles. Daquele lado, de frente para a capela alinharam-se as três casas. Então, a dos pais de Adelina passou a chamar-se “casa do meio”. Depois que elas ruíram, a que restou passamos a chamar de casa grande ou “casa do Velho Bené” (Benevides- neto de Joaquim). A única que nunca ficou desabitada, até hoje.

A “casa branca” construída pelo Juscelino Borges Carneiro, ao que parece junto com a construção da capela, entre 1905-1908, para residência dele e da Thermutes, que pouco desfrutou da bela residência. Morreu em 1911, de pneumonia ou “peste do Halley”. Teve dois filhos – Job e Isaura. O Sr. Joaquim, que conheceu muito bem todos os espaços da casa desde criança, por ser filho do tutor dos herdeiros da mesma – Benevides Carneiro (“seu Bené”) – fixou residência em Bela Lorena, acompanhando a ruína da casa, tem viva a memória dos seus antecedentes e fala também das lembranças que guarda dos seus moradores, quando descreve parte do que se lembra dos espaços internos da “casa branca”:

*A história da “casa branca”... Ela foi construída pelo Juscelino Borges Carneiro, meu tio-avô; naquele tempo o pessoal vivia pouco casado; ou era um viúvo ou uma viúva; ele fez a casa para morar com a Thermutes, sua esposa... Logo ele enviuvou, casou de novo e logo morreu e a casa ficou aí desocupada... A casa era grande: um terço da casa era um salão com várias janelas, outro terço era o quarto de dormir e o resto era um corredor... Esse salão era seu **atelier**, ele era hábil artesão em madeira, couro, ferro. (Entrevista, 2008).*

Juscelino, então viúvo, casou-se em 1912 com a professora Josinda Martins, de Capim Branco (atual Unai). Tiveram um filho; e ele morreu em 1918, nos rastros da gripe espanhola. A professora voltou com o filho para junto dos seus familiares; casou-se novamente. Nunca mais voltaram. Os filhos do casal Juscelino-Termutes ficaram sob a tutela dos tios. Isaura foi morar com a tia Adalgisa, na Fazenda Tamboril, no Urucuia, onde se casou e não mais voltou. Job ficou sob a tutela do primo Benevides e ficou em Bela Lorena; depois decidiu entrar para o seminário e foi se internar na Escolas Dom Bosco, nas proximidades de Cachoeira do Campo, distrito do município de Ouro Preto (MG). A casa ficou sob os cuidados do primo.

Sem morador fixo, a “casa branca” passou a ser um local para hospedagens ou atividades temporárias: recém-casados ainda sem residência passavam lua-de-mel na “casa branca”; reuniões; “cafés” e festejos das novenas do Padroeiro; bailes improvisados dos

jovens do lugar, como nos relatou o Sr. Ismael; recepções e eventos sociais. Na década de 1930, Job deixa o seminário e volta para a casa. Quando a cunhada do tio Bené ficou viúva, sua esposa Pedrelina leva a irmã Matilde com as crianças para morar na casa, para que ficassem mais protegidos. Em 1937-38, passa a ser local da escola e também residência do professor Benevides e depois do Ismael e da professora Geovanina, na década de 1940.

Quando Job morreu em meados de 1950 (55 ou 56), a “casa branca” ficou vazia e era ocupada muitas vezes por pessoas mais simples do lugar, que “seu Bené” cedia para morar e cuidar. Foi por volta de meados de 1960, que a casa abandonada começou a ruir. O Sr. Joaquim Borges decide construir uma casa para ele ao lado, aproveitando parte do material, como as madeiras de aroeira. Mas, a “casa branca” continua na memória de quem a conheceu, desapareceu materialmente, mas não sucumbiu ainda ao esquecimento, infelizmente não há mais como preservá-la para outras gerações... A não ser como a “representação de uma coisa ausente”, contando sua história, e, assim como os gregos, preservá-la do silêncio sobre sua memória... como também fazem o senhor Vilmar, Dona Irene, o Sr. Ismael, Dona Laura e muitos outros que compartilharam comigo sobre o que dela conheceram e dela se lembram. Eles são unânimes ao relembrar: “‘a casa branca’ era diferente de todas, tinha uma arquitetura imponente, toda branca, com vários janelões de madeira na frente, era a primeira que se via quando se avistava Bela Lorena”. Descrevem as características que recordam do que viram e agora revisitam suas lembranças daqueles espaços e imagens:

Dentro, tinham dois salões grandes, onde eu dei aulas, depois do professor Benevides, em 1939-40; e, onde fazíamos bailes... (Ismael). Depois, um corredor, que terminava numa escada de madeira que descia para a parte mais privativa da casa e separava as duas partes: outra sala grande, os quartos dos lados, uma porta no meio dessa sala que dava para a cozinha e o pátio interno, quintal, pomar; lá no fundo o córrego Bela Lorena. (Caderno de campo, 2006-2008).

Construí uma imagem poética da “casa branca”, sempre encoberta nas brumas de uma beleza nostálgica, de perdas, de ausências, de saudades...

A “casa do meio”, infelizmente teve o mesmo destino: até final dos anos de 1960 ela estava inteira e relativamente bem conservada. Morou nela, desde os anos 30, o neto de Adelina-Levi: “o Velho Zé”- José Carneiro. Sua filha, a professora Livia deu aulas na sala grande da frente durante os anos 50 e início de 60, quando seus irmãos a levaram para São Paulo. Alguns dos filhos do Sr. José mudaram-se para São Paulo, em busca de dias melhores. A casa foi ficando aos poucos abandonada até ruir e ser demolida. No local, O Sr. Joaquim construiu uma casa para os trabalhadores da Fazenda.

Por estar também em frente à capela, destaca-se ainda hoje, como sua representação a velha e centenária mangueira: guardiã da memória. Testemunha das conversas à tarde na hora da cesta, das traquinagens de várias gerações de meninos e meninas que saborearam dos seus frutos, e, que uma vez crescidos... Em noite de lua cheia ou não, embalaram juras e segredinhos de amores, de namoricos: quantos nomes, datas e corações trespassados por flechas inscritos na velha mangueira...

A “casa grande” ou do “seu Bené”, junto com a capela, a mangueira e a gameleira, são os registros ou vestígios da história do lugar ou “o que ainda se encontra” das experiências daqueles que ali chegaram e sonharam fundar um povoado.

A casa do “tio Bené” é uma casa típica de fazenda, como se vê na foto (figura 2.5): por tem uma arquitetura simples com as quatro janelas e uma porta central, sustentada por uma calçada de pedra. Internamente, segue os padrões arquitetônicos de todas as casas da região: uma “varanda” (sala grande) com dois quartos de hóspede em cada extremidade. Na varanda há uma porta que dá acesso à parte interna e mais privativa da casa: uma grande sala com mais outros quartos nas laterais, geralmente dois ou três quartos destinados aos moradores: o casal, os filhos, filhas e parentes. Essa sala é que dá acesso à parte que

geralmente se constitui no território das mulheres, onde elas mais se ocupam: a cozinha grande, às vezes outra sala menor, despensa, alpendre ou área de serviço. Sidney Valadares (2007) também descreve a casa em que passou sua infância em Buritis, na mesma região e segue as mesmas características.

Em meados da década de 1950 e na transição para as décadas seguintes aprofunda-se o processo migratório do êxodo rural, na região como um todo. Com o início da construção de Brasília e o surgimento de possibilidades para melhoria de suas vidas, os sertanejos migram para a nova capital, ou, para São Paulo, como foi o caso da família do “seu Zé Carneiro” e de outras famílias, que saíam uns seguidos dos outros e deixando as casas vazias.

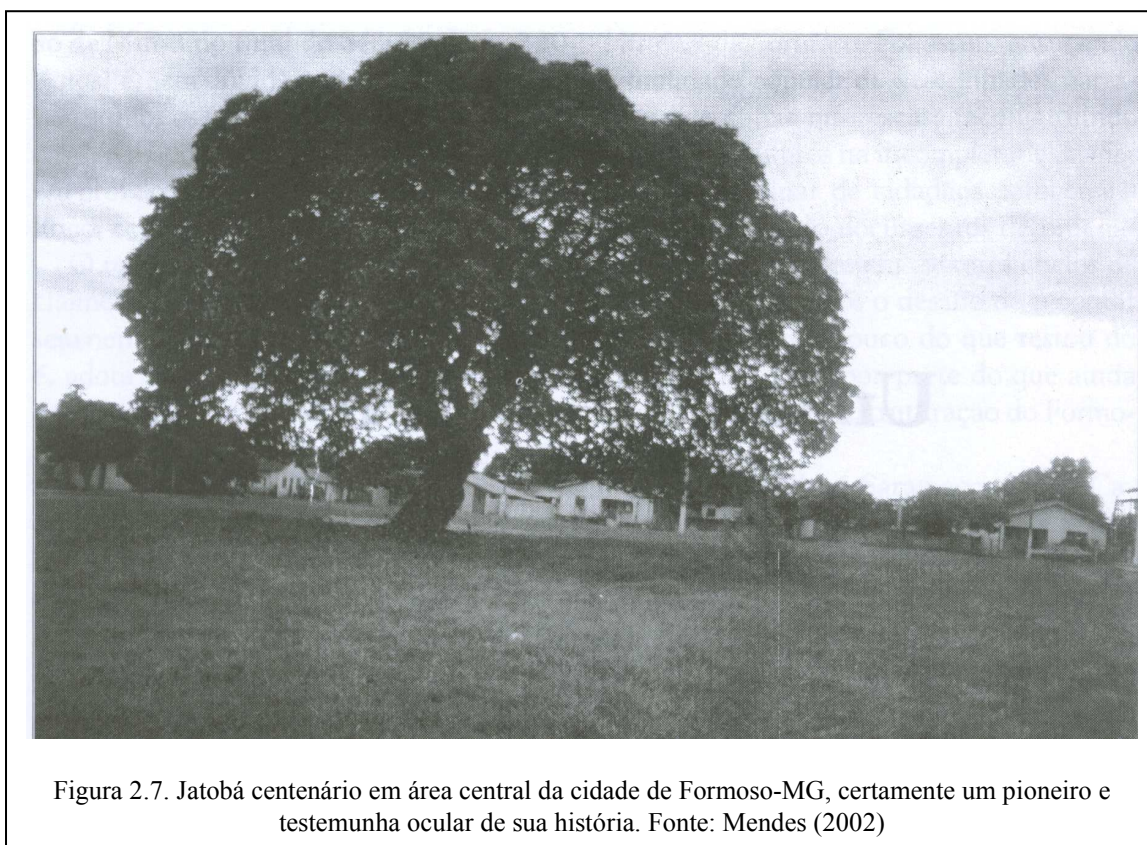
A Fortaleza-Brasília passando na região e a expansão da indústria automobilística, a chegada de caminhões e jipes possibilitou e facilitou o “ir e vir” das pessoas. E, assim lugares como Bela Lorena e Formoso, que não ofereciam perspectivas de projetos de vida para as pessoas, foram esvaziadas e entraram em decadência. Hoje, não vivem isoladas porque estão num pólo próximo à capital federal, mas seus moradores são quase todos temporários. Residem em Brasília, Formosa, Goiânia, Unaí, Montes Claros, Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, e vão à região, ou a negócios ou por questões afetivas e dos vínculos que nutrem pelo cultivo das memórias que culturalmente aprenderam amar e preservar.

Enfim, os pioneiros de Bela Lorena organizaram paróquias, povoados, municípios e distritos, emanciparam cidades, elegeram seus representantes locais, mas pela ausência de “visibilidade”, ainda permanecem à margem de políticas públicas que atendam às comunidades, tanto urbanas como interioranas, demandam.

2.1.4 Formoso e Bela Lorena: velhos pioneiros

Dentre os primeiros registros citados em documentos da época e aqueles elaborados por viajantes e historiadores, estão aqueles relativos à passagem dos bandeirantes, desde o século XVII, como assinala Xiko Mendes¹³:

Naquela época a região do município era ocupada por fazendeiros do Norte de Minas e a área do Alto Urucuia – onde Formoso se encontra – pertencia ao domínio usufrutuário de Matias Cardoso de Oliveira, que sucedeu à família baiana Garcia D'Ávila, que tinha o usufruto do Alto Carinhanha desde 1690.



Consta de registros históricos que na região trijuntora de Minas-Goiás-Bahia, a 70 km da atual cidade de Formoso, foi instalado em 1736 o Registro Fiscal de Santa Maria, com a

¹³ Banco de dados sobre Formoso. In: <http://xikomendes.blogspot.com/>; acesso em 01.06.2009.

finalidade de recolher impostos e controlar o fluxo de negociantes do sertão para as minas de ouro dos Guayazes. O pesquisador Xiko Mendes¹⁴ confirma:

O povoamento do território formosense começou na segunda metade do século XVIII como decorrência da movimentação rodoviária colonial pela Picada da Bahia – Estrada Real oficializada em 1736 pelo rei D. João V, que no mesmo ano instalou o Registro Fiscal de Santa Maria, na fronteira entre Minas Gerais e Goiás, a menos de 70 km da atual cidade de Formoso para fiscalizar o comércio de ouro e gado entre o Vale do São Francisco e as Minas do Centro-Oeste.

Tratava-se, portanto, de uma rota na qual as autoridades por ali já palmilhavam por interesses econômicos, e por questões de demarcação de fronteiras e limites, daquela que veio a ser posteriormente chamada de região trijuntora. Pela Estrada Real transitavam bandeirantes, mascates, viajantes estrangeiros e autoridades do Reino. Dessas viagens ou passagens, muitas foram registradas em diários e relatórios.

Dentre elas, aquela que revelou a data provável de origem do povoamento e, principalmente, a existência do **Sítio Formoso**, pelo recém-nomeado Governador da Capitania de Goiás - D. Luiz da Cunha Menezes, vindo da “Cidade de Bahia” e de passagem para o Registro de Santa Maria, com destino à “Vila Boa, Capital de Goyaz”, pernoita no Sítio do Formoso, em 4 de Outubro de 1778 e registrou o fato em seu diário de viagem – sendo esta a data de origem oficial do nosso povoamento, conforme Mendes (2002).

O registro de D. Luiz da Cunha Menezes sobre sua passagem pelo Sítio Formoso é considerado o mais antigo sinal de ocupação (colonização) portuguesa na região em que está incluído o município. O Auto de Vereação em que se tratou da demarcação do Termo da Vila de Paracatu, de 1800, como declara em nota Coraci Neiva¹⁵, deve ser reconhecido como a “certidão de nascimento jurídico” de Formoso. “[...] Nele, estão demarcados os limites

¹⁴ Banco de dados sobre Formoso. Disponível em: <http://xikomendes.blogspot.com/>; acesso em 01.06.2009

¹⁵ Professora Coraci da Silva Neiva Batista, Diretora-presidente da Academia de Letras Noroeste de Minas, sediada em Paracatu, em nota incluída no livro do historiador Xiko Mendes (2002, p. 16). Uma das minhas entrevistadas para este estudo.

territoriais paracatuenses e registrada a inclusão das Povoações das Chapadas de Santa Maria (na serra homônima localizada a oeste de Formoso) como pertencentes a Minas e integrando Paracatu”.

Outro registro é o do cientista inglês, que no ano de 1840 relata sua passagem pelo município de Sítio d'Abadia (GO) e pelo Arraial de Formoso, a menos de 20 km um do outro (MENDES, 2002, p. 28-29), como também Paulo Bertran por ele citado, informa:

De Sítio d'Abadia-GO ao **Arraial do Formoso** - (atual Formoso-MG, pouso no século XVIII e que, portanto, pelo relato de Gardner chamando-o de arraial, pode datar-se como anterior a 1840) - distam-se pouco mais de 10 km em linha reta. Mas Gardner errou a estrada - Gardner vivia errando os caminhos - e foi parar num lugarejo chamado Campinho. De fato, existe a sudeste de Formoso uma região de nome Campo. (BERTRAN, 1999, p. 60).

Em 1800, outra autoridade, o ouvidor José Gregório de M. Navarro, lavra o termo de demarcação da Vila de Paracatu do Príncipe, de sua inclusão e das “povoações das Chapadas de Santa Maria” (onde atualmente fica a região da trijunção), aos domínios das Minas Gerais. Incluindo-se aí o então arraial de Formoso. Como assinalou Coraci Neiva, considero, assim como outros historiadores (BERTRAN, 1999; MENDES, 2002), que esse último registro, corresponde à referência jurídica que reconhece Formoso como pertencente ao atual Estado de Minas Gerais e concede-lhe, desde então, identidade mineira.

Na primeira metade do século XVIII, em que as minas auríferas de Paracatu e Santa Luzia de Goiás foram descobertas: “em pleno coração dos Cerrados as duas últimas grandes minerações do ciclo aurífero clássico brasileiro, setecentista.” (BERTRAN, 1999, p. 31). O autor comenta os desdobramentos desse novo evento e seu impacto em toda a região, inclusive Goiás:

Despovoou-se o vale franciscano de todo um gradiente geracional de impulsão demográfica, em favor da nova linha de expansão ocidental. O julgado paroquial de São Romão viu-se lentamente desvanecer-se de

importância. Em 1800 foi anexado, junto com o vale abaixo, à nova, emergente e rica Comarca de Paracatu, que também capturava a Picada de Goiás e o trânsito mercantil para o grande oeste cerratenso. Giraram os fluxos do sertão. A linha dinâmica da economia brasileira descolou-se da Bahia e de Pernambuco para o Rio de Janeiro, tornado capital. Um trauma de tal importância e que permanece desestudado. (BERTRAN, 1999, p. 31).

As rotas do sertão mudam seu curso e São Romão, que até então polarizava o trânsito mercantil para o oeste, entra em sua fase de isolamento. Se antes era foco de insurreições e disputas, passa por um período de ostracismo e somente em 1800 é incorporado à jurisdição da emergente Paracatu, para onde acorreram os fluxos migratórios, repercutindo em todo o vale são-franciscano. Daí a preocupação das autoridades, na demarcação e controle desses limites.

No início do século XIX, começam a chegar à região dessa trijunção, fazendeiros vindos dos Estados de Goiás e da Bahia. Entre eles Felipe Tavares. Não se sabe quem era o proprietário da Fazenda Formoso¹⁶: “segundo conservou a tradição oral do século XIX e os ‘registros paroquiais’ encontrados na Divisão Fundiária de 1942, era de propriedade do sertanista Felipe Tavares dos Santos, que se supõe ser parente próximo do bandeirante paulista Antônio Raposo Tavares”. Certo é que, esses registros paroquiais comprovaram que o sertanista ou bandeirante, foi o doador de 139 alqueires de suas terras – patrimônio para Nossa Senhora da Abadia e para iniciar um povoado na Fazenda Formoso e ser construída uma capela em sua homenagem – hoje, padroeira do município.

Chegaram tropeiros, comerciantes, boiadeiros, dentre outros que começam a se estabelecer em diferentes áreas e formar propriedades rurais, na sua maioria de subsistência, já que a comercialização e o transporte de mercadorias eram extremamente difíceis e, em algumas épocas do ano, como no período chuvoso, era quase impossível realizar viagens, mesmo nas proximidades e/ou vizinhanças.

¹⁶ Banco de dados sobre Formoso. Disponível em: <http://xikomendes.blogspot.com/>; acesso em 01.06.2009.

Capistrano de Abreu (2000) avalia que, embora as bandeiras não tivessem como finalidade o povoamento das regiões que adentraram, pois os interesses que as moviam era a busca de riquezas e metais preciosos, por outro lado, as necessidades de sobrevivência dos componentes das expedições foram determinantes para a fixação de grupos de pessoas em determinadas paragens. O maior entrave e problema dos bandeirantes era com a alimentação da comitiva. Os víveres que traziam iam se escasseando com o prolongamento das jornadas.

“A solução foi o gado vacum [...], que dispensava a proximidade da praia, pois como as vítimas dos bandeirantes (os índios) a si próprios transportavam das maiores distâncias [...]; capital fixo (o gado) e circulante a um tempo, multiplicando-se sem interstício; fornecia alimentação constante, superior aos mariscos, aos peixes e outros bichos de terra e água” (ABREU, 2000, p. 150-151).

A Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (IBGE, 1959, p. 271), comentando sobre a história do surgimento de São Romão e da ocupação da região, atribui à navegação do Rio São Francisco a movimentação e o fluxo de pessoas vindas da Bahia e de todo o Brasil e que, escorraçaram os indígenas que ali habitavam. Desse modo, bandeirantes, aventureiros e tropeiros foram ocupando as terras e estabelecendo propriedades de uma margem à outra – barraqueiros, como ficaram conhecidos aqueles que se estabeleciam nos barrancos, às margens do “Velho Chico”. Aos poucos, surgiram também povoações que se tornaram cidades-portos, como São Romão, Januária e Pirapora, em Minas Gerais.

Sobre essa região incluída no estudo, Antônio Emílio Pereira (2004, p. 152), também apresenta sua versão: “Foi o gado acompanhando o curso do rio São Francisco”. A região do São Francisco era inicialmente habitada por diversas tribos indígenas, entre elas os tapuias, na margem direita e os caiapós á esquerda. “Com elas houve guerras [...] resistiram bastante os índios do Pajeú” (PEREIRA, 2004, p. 152). As duas margens eram ocupadas por várias tribos indígenas. Os da margem direita eram bravos e travaram batalhas sangrentas tanto com as tribos rivais como com os invasores/colonizadores. Resistiram muito, mas depois foram se

afastando da região ribeirinha, buscaram locais mais seguros, sertão a dentro, como relata o Padre Navarro, em suas cartas aos seus superiores, por volta de 1554:

“Escorraçados do litoral pelos guaranis, embrenharam-se pelo interior, vindo instalar-se às margens do rio São Francisco [...]. Os caiapós, nação bravia, fixaram-se à margem esquerda, numa faixa que vai do atual São Romão ao Carinhanha”. (PEREIRA, 2004, p. 47).

Não há dúvidas de que o cráton do rio São Francisco, cortando todo o interior, facilitou a navegação dos bandeirantes na região, como também o rio Carinhanha unindo Minas e Bahia, próximo à divisa de Goiás e da Estrada Real, que abria uma picada para a Bahia, permitiram que viajantes adentrassem por Formoso e Bela Lorena e tornassem o lugar propício para a instalação de fazendas, precursoras dos povoados na região.

Assim, ao longo dos séculos, as disputas entre tribos indígenas, entre eles e bandeirantes, das bandeiras entre si, em busca de riquezas ou apenas de uma terra para sobreviver, ou expandir suas propriedades, o sertão foi sendo povoado. Ora pelos metais preciosos, ora pelas grandes extensões de terras devolutas, concessões e demarcações de fronteiras e posse dos limites.

No século XX, entretanto, muitos sustos e sobressaltos ainda estavam por vir: “os revoltosos” da Coluna Prestes, que afugentavam os fazendeiros e suas famílias para as grotas e grutas, amedrontados e confusos por não compreenderem os reais objetivos do “cavaleiro da esperança.”

A crise mundial com a quebra da bolsa de valores em Nova York, que trouxe consigo a chamada “depressão de 30,” e a desvalorização do café, o comércio e a economia na região, como no Brasil e no mundo já não eram as mesmas, tampouco as pessoas. O mundo mudara muito. O Brasil iniciava a longa “era Vargas”. Começa o processo de reformas no campo.

Essa, como outras regiões, organizou-se como lugar socialmente inscrito:

Na primeira metade do século XIX, além da Família do seu Fundador, outras também se tornaram co-responsáveis pela colonização do território como Ornelas, Almeida, Carneiro e Magalhães, que se juntaram a outras no século XX como Moreira, Andrade, etc. Formoso foi elevado à categoria de Distrito do Município de Paracatu pela Lei Provincial nº. 1.713 de 5 de Outubro de 1870; e seu território distrital foi transferido para o Município de São Romão por determinação da Lei Estadual nº. 843, de 7 de Setembro de 1923. O arraial foi alçado à condição de Vila em 1933.¹⁷

Tomo de empréstimo, aqui, as reflexões do urucuiano e antropólogo Sidney Valadares Pimentel (2007), ao relatar suas histórias e recordações sobre a Vila de Nossa Senhora da Pena do Burity no Urucuia, ou simplesmente Buritis, como é hoje denominada. Integra a área do Parque do sertão roseano, também fronteira dos três estados e próxima à região trijuntora. Assim, ele interpreta as versões de que se recorda sobre a cidade onde nasceu:

De um modo geral, os elementos usados são os mesmos [...]: a terra pertencia provavelmente a uma sesmaria dada a fulano por este ou aquele motivo. [...]. A doação feita por alguém [...], que se apossou de uma parcela pertencente ao sesmeiro. Em volta do orago começou a crescer uma corrutela cujos moradores praticavam devoção a este santo ou esta madona. E aí começou a distribuição de terra mediante venda ou cessão temporária [...]. No fundo, é um alicerce mitológico criado pela cultura para permitir aos grupos se pensarem como comunidade (PIMENTEL, 2007, p. 22).

Assim, também Formoso, tem sua identidade cultural semelhante à de Buritis, já que inseridas na mesma região. Conta a tradição oral e ancestral do lugar que um suposto aparentado de um bandeirante, o sertanista Felipe Tavares dos Santos, por volta do século XVIII era proprietário das terras da Fazenda Formoso, provavelmente por concessão e fruto das entradas permitidas nos sertões, doando parte dessas terras para Nossa Senhora da Abadia, um orago, em torno do qual surgiu a povoação (Figura 2.8). Esse é também o mesmo alicerce mitológico que explica o surgimento do vizinho Sítio d'Abadia – que tem inclusive a mesma padroeira, festejada no mesmo dia 15, mudando apenas o mês – um em julho e outro em agosto. Segundo os moradores mais antigos, foram os padres que definiram essas datas para

¹⁷ Banco de dados sobre Formoso. Disponível em: <http://xikomendes.blogspot.com/>; acesso em 01.06.2009.

facilitar o atendimento dos fiéis em suas paróquias e celebrações, estabelecendo um calendário mais favorável às suas viagens pelo interior.

Considero importante destacar aqui também outras vertentes e/ou versões que buscam explicar as origens dos lugares e cidades brasileiras, principalmente as interioranas. Incluo aqui uma vez mais as contribuições de Sidney Pimentel, que lembra o desfecho dado pela Coroa Portuguesa para as demandas entre as Casa da Torre e a Casa da Ponte, que vinham empreendendo a conquista dos sertões desde o século XVI. Decidiu então, a Coroa que “a Casa da Torre estenderia suas conquistas a oeste e ao norte do rio São Francisco, enquanto a Casa da Ponte se beneficiaria de tudo que conseguisse angariar a leste do mesmo rio, até o centro de Minas Gerais” (PIMENTEL, 2007, p. 23).



Figura 2.8. Igreja de N. Sr.ª d'Abadia em Formoso antes da reforma. Fonte: Mendes (2002).

Antes disso, porém, é bom lembrar que as instalações de pequenas fazendas esparsas, com ranchos e currais improvisados, com uma pequena criação de gados e outros animais,

sempre ocupados por um casal de escravos, que cuidava para que a posse fosse resguardada, também consistiu numa das formas mais antigas de ocupação, a exemplo dos Guedes de Brito (Casa da Ponte). Mas, Pimentel, como outros historiadores¹⁸ e sertanistas consideram que o gado movimentando-se entre essas fronteiras, “precedeu o colonizador”.

Tal como a Vila de Nossa Senhora da Pena do Burity no Urucuia, que venho tomando de “empréstimo” do meu conterrâneo Sidney Valadares, a Vila de Formoso e Bela Lorena também guardam suas representações simbólicas. Ligadas, imbricadas, sem possibilidade de garantia onde uma começa e a outra termina. Mas, começa com o “Era uma vez”... uma família Tavares, que aqui chegou, doou terras para a Santa, fundou um orago, procriou seus descendentes, chegaram outras famílias, organizaram fazendas, prosperaram. Povoado o lugar, virou comunidade, organizou-se juridicamente e politicamente. Não foram os únicos. Vários outros lugares, Vilas, como os vizinhos e fronteirços tiveram origens semelhantes, por todo Brasil, como foi a Vila de São Vicente, em São Paulo. Entrelaçaram-se as famílias, formaram-se os grupos sociais. Surgiram as disputas, alianças e as demandas do lugar: capela, estradas, plantações, criações, intercâmbios.

Nessa parte da narrativa, abrevio para aqueles pioneiros que hoje são reconhecidos na história do lugar como aqueles que empreenderam esforços ou que marcaram, por várias razões, as versões fixadas pela oralidade dos seus habitantes. Também, os registros oficiais como os demonstro acima e das contribuições, mais uma vez de historiadores que me precederam na empreitada e elaboraram obras focadas na história desses lugares e que trazem seus detalhamentos.

Assim é que entre os pioneiros de Formoso está a família dos Ornelas, que tem como patriarca o Sr. Martinho Antônio D'Ornellas – “o Antigo” – proprietário da Fazenda Rasgado,

¹⁸ Cf. ABREU, Capistrano de (2000); PEREIRA (2004); GONZAGA (1910); PIMENTEL (2007); IBGE (1959), entre outras, tratam do surgimento de várias vilas e cidades na região e das disputas entre índios, bandeirantes, o clero, autoridades e jagunços: movimentos de insurreição, independência ou “motins do sertão”, para a coroa portuguesa.

situada no vale do córrego homônimo e afluente do rio Piratinga. O historiador Xiko Mendes apresenta cópia do seu inventário, datado de 18 de julho de 1879, constando seu falecimento em 1876, quando o então arraial de Formoso já fazia parte da jurisdição da Comarca de Paracatu, onde a documentação está registrada. Teve dois filhos: Ana Joaquina Rodrigues D'Ornellas, que se casou com Joaquim Teixeira Mariz, fazendeiro na vizinha Sítio D'Abadia e lá passando a residir. O filho, Martinho Antônio D'Ornellas Junior (1839-1910), que fixou residência no povoado de Formoso, por volta de 1850, na sua adolescência e, nessa época administrada pelos Tavares desde 1830, como família fundadora do arraial, como mencionei e segundo pesquisas de Mendes (2002, p. 69).

Assim, quando os irmãos Borges Carneiro montavam acampamento em Bela Lorena, o piratinguense D'Ornellas também se estabelecia às margens do Córrego Formoso. Também nessa época, contraía a primeira das suas quatro núpcias (à medida que enviuvava), que realizou ao longo da sua vida, e, das quais lhe nasceram 17 ou 18 filhos, entre homens e mulheres. Seus descendentes, por sua vez também tiveram uma prole numerosa, motivo porque se confere à família dele o título de maior povoadora da cidade de Formoso.

Passam a “dominar o panorama” da região e conseqüentemente, ocuparem as posições de liderança no cenário econômico, ocupando e adquirindo grandes extensões de terras e sedimentando fazendas e propriedades no entorno e na região. Construíram, assim, considerável patrimônio e passaram exercer forte influência político-econômica em Formoso e Sítio d'Abadia (GO). Ali, o primogênito de Martinho Junior, ganha ascensão política o temido Coronel Joaquim Gomes Ornelas, que manteve por longos anos o mando local em Sítio d'Abadia, onde também procriou numerosa descendência.

Os descentes de Tavares mudaram-se todos de Formoso, no início do século XX, para o Vale do Paranã e outras localidades na região, ao que tudo indica por questões conflituosas entre as famílias locais. Ficaram poucos deles em Formoso. Entre eles, Ludgéria Tavares de

Souza (1839-1910), que se casou em Formoso, teve um filho, José Tavares Pereira, conhecido como Zé Maduro, que se casando com Dorotildes (Tide) tiveram oito filhos, cinco estão vivos e lá residem.

Hoje, entre eles está Dona Valdeci, considerada a principal representante dos Tavares na cidade, primogênita do Sr. José, casou-se com um dos descendentes dos Ornelas, Joaquim Moreira Ornelas, bisneto de D'Ornellas Junior. Também tiveram oito filhos. Esses são os descendentes que residem, hoje, em Formoso. Outro irmão de Dona Valdeci, o senhor Geraldo Tavares - “Geraldinho de Tide” – é o zelador do cemitério de Formoso. Ambos foram entrevistados por Xiko Mendes e falaram das poucas lembranças que guardam dos familiares e das tristes reminiscências dos relatos do pai. Pairam dúvidas sobre as razões que levaram os descendentes do fundador a se retirarem numa misteriosa diáspora até hoje, pouco esclarecida e/ou compreendida pela maioria da população, mas tácita ou inconscientemente silenciada, segundo o historiador (MENDES, 2002, p. 65-68).

O “Antigo” D'Ornellas e o lendário fundador Felipe Tavares são considerados, hoje, os primeiros colonizadores do Vale do Piratinga. Do mesmo modo, os Borges Carneiro em Bela Lorena, “não há dúvida, foi o primeiro centro irradiador da cultura formosense e pólo de incontestável importância na civilização dos longínquos vales urucuianos” (MENDES, 2002, p.84). Assim, seus fundadores são também reconhecidos como pioneiros do Formoso, já que assumiram a sua organização administrativo-jurídica, econômica e, também dos intercâmbios e comunicações com outros lugares.

Em 1910, o professor e historiador Olympio Gonzaga, em seu livro *Memória Histórica de Paracatu*,¹⁹ apresenta como os principais criadores (no sentido de atividade

¹⁹ Olympio M. Gonzaga (1877-1948) nasceu em Capim Branco (atual Unaí) e viveu e faleceu em Paracatu. Foi jornalista, escritor e professor, formado na escola Normal de Paracatu. Realizou pesquisas no Arquivo Público Mineiro- BH; nos arquivos paroquiais e da Câmara Municipal de Paracatu e dos lugares pesquisados. Sua obra é considerada a primeira fonte de informação completa de todo o noroeste mineiro, da época (1910). Escreveu outras obras não publicadas. Tornou-se conhecido no País e foi inscrito como membro dos Institutos Históricos e Geográficos de Minas Gerais e do Rio de Janeiro; do Instituto Genealógico Brasileiro e da

pecuária) do Distrito de Formoso, que integrava a jurisdição de Paracatu: “coronel Martinho Antonio Ornellas, João Borges Carneiro, Firmino Francisco Magalhães, Levi Carneiro da Rocha, capitão Arcenio Ornellas, João Antonio Ornellas, Raphael de Almeida, Joaquim Antonio Ornellas, Felix Pereira.” (GONZAGA, 1910, p. 93).

Cópias de Atas eleitorais encontradas no Cartório de São Romão (Figura 2.9), da década de 1890, fotocopiadas e anexadas às páginas 325-328, do livro de Mendes (2002), demonstram a atuação dos belalorenenses na composição e instalação das mesas-diretoras dessas seções, todas presididas e secretariadas por José Borges Carneiro e Levi Carneiro, como principal redator das atas. Uma dessas sessões realizada na sede da Capela Nossa Senhora d'Abadia, no dia 5 de março de 1895, empossa o “cidadão Martinho Antonio D'Ornellas, 1º Juiz de Paz na forma da Lei eleitoral [...], deste Distrito de Formoso”.

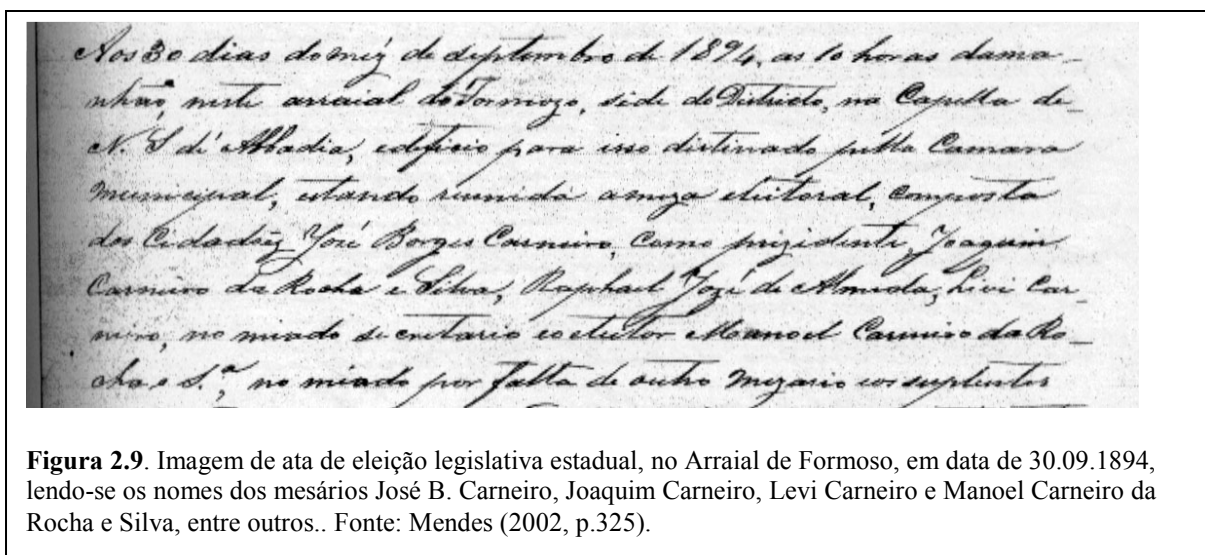


Figura 2.9. Imagem de ata de eleição legislativa estadual, no Arraial de Formoso, em data de 30.09.1894, lendo-se os nomes dos mesários José B. Carneiro, Joaquim Carneiro, Levi Carneiro e Manoel Carneiro da Rocha e Silva, entre outros.. Fonte: Mendes (2002, p.325).

Oliveira Mello (2005) comentando a organização de Formoso, considera que aqueles acima citados por Olympio Gonzaga, desenvolveram um trabalho pioneiro, por cujos esforços

conquistaram visibilidade jurídica e autonomia administrativa para o distrito. Primeiro, pela aprovação da lei provincial de 05 de outubro de 1870, que concedeu foro de distrito para Formoso

Com a instalação da Fazenda Bela Lorena, em 1860, e toda movimentação que sua montagem propiciou na região, possibilitando de um lado, que fortalece politicamente as comunidades para buscar autonomia e recursos, interesse e atenção das autoridades em Paracatu, como também as rotas e estradas abertas para intercâmbio com Januária, principalmente, minimizou o isolamento e marasmo do comércio local. Os entrevistados Ismael Carneiro, Joaquim Borges (Quinca) e Assuero, falam da relevância dessas atividades de plantação e comercialização:

Todas as estradas ali foram abertas pelo pessoal do lugar. Para passar carros de bois abriam-se picadas com o machado. Para passar cavaleiros e boiadas, as estradas boiadeiras... As trilhas eram abertas a casco de cavalo e de boi mesmo. Não havia estradas para São Romão, nem Paracatu, sede do distrito, ou Januária... Nem pontes nos rios. Inicialmente o transporte para esses lugares era feito apenas por tropeiros. Então, quando fizeram Bela Lorena, abriram uma trilha de tropeiros direta para Januária; o rio Preto era atravessado com o uso de “feixe de buriti”, uma jangada improvisada, isso para as pessoas e as cargas, pois a tropa e a boiada passavam a nado mesmo. (Ismael, entrevista, 2006).

Dentre os pioneiros que também participaram das articulações políticas para trazer benefícios para Formoso, está também o Major Saint’Clair Fernandes Valadares (1862-1948), fazendeiro no Vale do Urucuia, que pelos vínculos de casamentos estabelecidos com os Carneiros, tornou-se importante mediador entre suas lideranças locais e as autoridades mineiras, contribuindo assim para minimizar a invisibilidade política daqueles lugares.

Por meio das suas influências políticas e usando das suas habituais articulações mantidas por vínculos de amizades e parentescos, ele empreendeu ferrenha luta para a reconstrução e reabilitação política de São Romão, que havia perdido seu status político administrativo desde a criação da Vila de Paracatu, em 1798.

Com o surgimento das minas de Paracatu, o isolamento político, econômico e administrativo de São Romão foi acentuando-se progressivamente na medida em que também ocorria a vertiginosa ascensão da nova Eldorado. Foi, então, rebaixado. De comarca (cabeça de jugado) jurisdicionante de Paracatu passou a ser um dos seus distritos, levando junto o território do arraial de Formoso; este se viu ainda mais afastado da jurisdição administrativa e judiciária, sediadas agora na próspera e rica Paracatu.

Esses acontecimentos, segundo Olympio Gonzaga (1910) e Oliveira Mello (2005), contribuíram para o isolamento desses distritos e conseqüentemente dificultavam o acesso às melhorias públicas e benefícios outros, tanto pelo distanciamento geográfico como pela pouca influência política. Como já reconhecia àquela época o professor Olympio Gonzaga (1910, p. 92-93), sobre o distrito de Formoso:

É o distrito de Paracatu que fica colocado mais ao Norte do município, estremando o Estado da Bahia [...]. Devido achar-se a 60 léguas [...], sem linha de correios, sem escola pública, o arraial de Formoso vive isolado, infestado de assassinos e malfeitores, tateando no analfabetismo e retrogradamento.

Na década de 1920, o “Marjó Sanclé”²⁰ já havia conquistado vínculos e parcerias políticas que o tornaram conhecido não só na região e no Estado de Minas Gerais, mas respeitado nacionalmente como representante do noroeste mineiro. Tinha parentesco com pessoas influentes na época, como Benedito Valadares, futuro Governador do Estado, além de amizades como as dos políticos Maximiano Afonso Arinos e Afrânio de Melo Franco, de Paracatu. Segundo informações colhidas pelos historiadores Xiko Mendes (2002) e Oliveira Mello (2005), já mencionados, foi por essa influência que em 1923 criou também o distrito da Arinos, povoado nesse período, com sede no lugar denominado Barra da Vaca, cujas

²⁰ Como era chamado por todos o Sr. Saint’Clair Fernandes Valadares, titular da patente de Major da Guarda Nacional, do Império, distinção que era adquirida por compra em dinheiro e que perdurou até 1922.

terras eram de sua propriedade. O nome foi dado em reconhecimento e homenagem a seus amigos e parceiros políticos Melo Franco.

Nas entrevistas por mim realizadas, essas informações foram referendadas pelos narradores Assuero Carneiro e Pedro Carneiro dos Santos. Ambos residem em Arinos. O primeiro foi casado com uma neta do Major, Alice Valadares Carneiro; o segundo era afilhado do mestre Benevides, que acompanhava o Major como uma espécie de assessor e protegido e por quem o Major nutria estima e admiração.

Eles, como moradores do lugar, conhecem a sua história porque em parte a viveram e, de outra, porque aprenderam a conhecê-la. Assim, as suas experiências aqui relembradas foram acolhidas como vestígios significativos da memória desses espaços e lugares.

Assim, durante esse período o “guerreiro urucuiano” também esteve à frente das articulações políticas na região, buscando melhorias para os conterrâneos. Avaliam os estudiosos do seu perfil e em conversas que mantive com muitos dos seus descendentes que o grande sonho do Major era tornar o sertão um lugar melhor de viver e sobreviver.

Conquistar políticas públicas, principalmente como saúde e escolas, estradas, navegação dos rios Urucuia e Carinhanha, faziam parte dos seus projetos. Ele próprio usou dos seus recursos para criar formas de superar as dores e sofrimentos dos sertanejos, construindo uma estrutura grandiosa na sua Fazenda Tamboril, onde montou escola, navegação, farmácia com medicamentos manipulados. Apesar disso e dos seus conhecimentos, também ele não foi poupado.

Também ele sentiu na própria pele as dores e a carência de recursos, quando perdeu uma de suas filhas, ainda bem jovem, do primeiro parto, em 1920. Antônia Fernandes Valadares, casada com Benevides Borges Carneiro, de Bela Lorena, morreu junto com o filho, sendo que o Major, dizem, “fez de tudo que estava ao seu alcance para salvar as vidas

da filha e do neto”, como ouvi de várias pessoas conhecedoras das histórias do lugar e de meus familiares.

Na Fazenda Tamboril, na região chamada de Barra da Vaca, de sua propriedade, ele construiu uma estrutura para suprir as demandas sociais que o Estado e autoridades negligenciavam. Organizou um porto para navegação pelo rio Urucua subindo pelo São Francisco até o porto de Pirapora. As lanchas motorizadas utilizadas nessas viagens eram fabricadas lá mesmo na Fazenda Tamboril, em estaleiros que ele também montou para tal fim. Como não havia estradas, ele construiu alternativas para superação dessas grandes dificuldades e sofrimentos na região. Interessava-lhe também incrementar o comércio no sertão para dar-lhe visibilidade diante das autoridades. Confirma o historiador Oliveira Mello (2005, p. 92):

A Fazenda Tamboril [...], possuía estaleiros onde fabricavam lanchas a motor [...]. Levava como carga, algodão e açúcar. No regresso, trazia sal, café, gasolina. Numa dessas viagens, ao passar por São Romão, encontrou-se com os Doutores Duque e José Simões. [...] surgiu a possibilidade de trabalharem para a elevação de São Romão à categoria de município. [...]. O ponto de partida seria o Major Saint'Clair procurar o seu amigo Afrânio de Melo Franco e dele conseguir ajuda junto ao Governador Raul Soares.

Pela Lei nº. 843, de 7 de setembro de 1923, o Major consegue reerguer São Romão à categoria de município e anexar o distrito de Formoso à sua jurisdição, além de criar mais dois distritos: Capão Redondo e Arinos (transferindo a sede do antigo distrito de Morrinhos para o local denominado Barra da Vaca, com o novo nome), cujas instalações se deram em março de 1924, quando o Major foi empossado prefeito de São Romão. Além disso, o Major já havia conseguido em 1911 trazer uma professora pública para Formoso, a Professora Josinda Martins, que se casou com Juscelino Borges Carneiro, de Bela Lorena. Como também a nomeação da professora Ana Pereira, em 1924.

Na Fazenda Tamboril ele instalou também uma escola, onde estudaram alguns dos nossos narradores e onde lecionou o Mestre Benevides Doro. Instalou também uma farmácia, era farmacêutico prático e, segundo me relataram, ele desenvolveu estudos sobre a farmacopéia do sertão. Considerado um autodidata nessas questões, elaborou fórmulas para maleita, doença de chagas e outras doenças endêmicas e crônicas da região.

Em 1930, quando Getúlio Vargas sobe ao poder, o Major Saint'clair teve fortalecidas suas influências e alianças, tornou-se Interventor Federal em São Romão e se manteve no poder até a queda de Vargas, em 1945. Depois disso, já cansado e doente, faleceu em 1948, em Belo Horizonte. Entrou para a história de Formoso, já que em 1933 o arraial foi elevado à categoria de Vila, fruto das articulações dos belalorenenses e do Major.

Como assim se referem os historiadores da região: Oliveira Mello (2005); Napoleão Valadares; Sidney Pimentel (2007); Xiko Mendes (2002), que creditam a ambos, principalmente ao Major e à sua influência, os benefícios que foram conquistados para toda região durante mais de duas décadas. Este último, Mendes, apresenta em seu livro os nomes de todas as ruas existentes, hoje, em Formoso, com um resumo da justificativa histórica para a homenagem da nomeação. Entre elas, os nomes dos pioneiros: Felipe Tavares, Martinho Antônio Ornelas, Saint-Clair Valadares e João Borges Carneiro, (“o velho”, filho dos fundadores Juca-Antoninha). Este homenageia os belalorenenses, ou os “Carneiros da Carinhonha”.

Surge, ali, uma organização social de grupos e pessoas que lá se instalaram há dois séculos em terras inabitadas, sem o apoio ou abrigo de qualquer política governamental ou institucional, a seu tempo e, no ritmo próprio, como no dizer de Ricoeur (1997), organizaram formas de sobrevivência e convivência com uma natureza rude e inóspita, sob certos aspectos; rica e promissora, sob outros.

Seguindo ainda pelas trilhas do professor Olympio, que além do Carinhanha, registra o rio Formoso, na sua margem direita. “Na vereda Água Clara, existem ricas minas de ouro, onde as crianças se divertem, com pequenas bateias, escolhendo o ouro grosso e jogando fora o ouro fino.” (GONZAGA, 1910, p. 93).

Ao que tudo indica, parece que, embora a região sempre fosse considerada de terras inférteis para agricultura e até para pecuária, havia outras riquezas. Paracatu, a cujo município pertencia o então arraial, teve sua fase áurea de grande pujança. Contaram-me a professora Ivone Brochado e o professor e escritor Sr. Petrônio Costa, em entrevista que realizei na residência com o casal, numa das visitas, que fiz àquela cidade para coleta de dados dessa pesquisa, que nas suas infâncias o hábito de catar pepitas de ouro na enxurrada após as chuvas era mesmo uma brincadeira comum entre as crianças do lugar, que depois corriam para comprar balinhas e outras guloseimas no armazém (caderno de campo, 2008).

Entretanto, no caso de Formoso e sua vereda Águas Claras, os mais velhos, com mais de 90 anos que ali entrevistei não se recordam de tal episódio. Mas, é certo que fazia parte da rota de comercialização dessas riquezas, posto que, em meados do século XVIII para início do XIX, a Vila de Paracatu e seus distritos, como Formoso, encontram visibilidade das autoridades colonizadoras portuguesas, em virtude da comercialização, principalmente do precioso metal.

Assim, todo noroeste mineiro passa a pertencer à jurisdição da mais rica vila da região, criada em 20 de outubro de 1798, englobando fazendas e sítios rurais. Gonzaga (1910) descreve as características econômicas e populacionais do arraial do Formoso, conforme seu livro: “20 casas de telha; 12 ranchos, formando três ruas bem alinhadas; 01 capela; 01 cemitério murado; número de eleitores: 0; 4.000 habitantes.” Nestes, certamente está incluída a população rural, que era predominante naquela época. O autor menciona inúmeras fazendas, todas de gado vacum ou curraleiro, “raro é o fazendeiro que possui um touro zebu.” Informa

ainda, que a atividade comercial mais importante do arraial era a exportação de animais e seus subprodutos, “como gado, porco, animais cavalares, borracha e sola, couros de gado e de caça”, dentre outros em menor escala (GONZAGA, 1910, p. 93).

Formoso contava no recenseamento de 2000, com 6.517 habitantes e possui uma extensão territorial de 3.691 quilômetros quadrados²¹. Em 2007, o IBGE apontou uma população estimada em 6.612 habitantes. Nesses totais estão incluídas as populações da zona rural, já que o município é composto por núcleos habitacionais como os do Projeto Coopertinga e de Bela Lorena.



Figura 2.10. Paisagem típica dos gerais de Formoso, mormente no interior do Parque Nacional Grande Sertão, vendo-se uma vereda e seus buritizais. Foto da autora.

Como dissemos antes, a área em que foi delimitado o Parque Nacional Grande Sertão Veredas engloba terras pertencentes aos atuais municípios de Arinos, Januária e Formoso, principalmente deste último, onde também se situa a localidade denominada Bela Lorena ou

²¹ IBGE cidades@. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1, acesso em 11.06.09.

“Carinhanha dos Carneiros”, por estar às margens do rio Carinhanha. Esse é o núcleo mais antigo e mais importante deles, cujas histórias de surgimento e organização se confundem.

Trata-se de espaços interligados não só institucional, mas econômica e culturalmente imbricados, que sobreviviam entre si, seja pelas necessidades materiais e físico-geográficas, seja pelos laços de identidade. Esses lugares tiveram, entretanto, durante muitos anos, suas administrações vinculadas juridicamente, ora à São Romão, ora à Paracatu. Enquanto os vínculos culturais e comerciais sempre foram mantidos com Januária, e em menor grau com Formosa, no nordeste de Goiás.

Toda essa região do Parque Nacional Grande Sertão Veredas, de Januária, do Peruaçu, de Montalvânia e de outras zonas e cidades interessantes, pode se constituir em um diversificado polo de promissor interesse turístico nacional. [...] O Peruaçu talvez seja para pesquisas espeleológicas e arqueológicas ocupando uma geração inteira, como ocorreu com Lund em Lagoa Santa e com Niéde Guidon na Serra da Capivara. Será, ainda por longos anos, uma área a bem dizer intangível, justo para não comprometer de forma irreparável aquelas potencialidades. (BERTRAN, 1999, p. 4-5).

Daí a importância de lugares como **Januária**, onde ambos os mestres nasceram e têm suas origens ancestrais; lá passaram sua infância, estudaram e se formaram mestres. Onde também estudaram a professora Lívia Carneiro e alguns dos entrevistados e entrevistadas. Além dos vínculos culturais e comerciais que ainda hoje, menos que antes, persistem. Também **Paracatu**, em razão dos vínculos jurídicos aos quais Bela Lorena e Formoso estiveram durante muito tempo submetidos. Em Morrinhos de Paracatu, mestre Benevides iniciou sua carreira como professor público. Em Paracatu, também viveu Dona Ana os seus últimos anos de vida e onde ficou “encantada” para sempre.

Arinos – conhecida antigamente como “Barra da Vaca” – foi onde iniciaram seus estudos aqueles dos quais ouvi as primeiras histórias sobre os sábios mestres do sertão, meu pai, Ismael e meu tio Levi, autênticos narradores na acepção benjaminiana. Lá foi instalada a fazenda-escola, na Fazenda Tamboril do Major Saint’Clair, a primeira e que mais marcou os

belalorenenses, que propagaram o “gosto” pela escolaridade na região. Iniciaram-se, então, os vínculos com o mestre Benevides, que levado para Bela Lorena, tornou-se referência na região, mesmo depois que decidiu cessar sua experiência humana em Formosa – Goiás.

Formosa e seus médicos sempre representou uma alternativa de “socorro” para os tratamentos de saúde e urgências dos sertanejos daquela intersecção regional. Por isso, também onde muitos descendentes dos belalorenenses nasceram, ou morreram. Não por acaso mestre Benevides estava lá em tratamento de saúde, onde também está sepultado. Além de polarizar com Januária a função de intercambiadoras dos produtos de comercialização e negócios de gado e víveres naqueles sertões. Será ela, portanto, outro dos lugares-referência do estudo e das narrativas, pelos seus vínculos comerciais, culturais e de sobrevivência. Minha mãe e muitas outras jovens da região tanto de Minas Gerais como de Goiás, buscavam o Colégio São José para realizarem seus estudos; a ex-professora Jacinta Ornelas menciona em sua entrevista: “fui colega de Lindaura, em Formosa”.

São Romão – antiga Vila Risonha de Santo Antônio da Manga de São Romão – exerceu hegemonia pelos vínculos jurídicos que manteve com vários lugares da região. Até mesmo Paracatu foi da sua jurisdição, antes da descoberta das jazidas auríferas. E Formoso por quase meio século também pertenceu à sua jurisdição municipal, desde 1923 até 1963, quando foi emancipado.

As conquistas para emancipação política de Formoso têm três grandes marcos da sua história, no século XIX e outros três no século XX.

No século XIX, registro aqueles que considero, como já foi dito, *Certidões de Nascimento*. O primeiro deles data de 1778, no diário de viagens de Dom Luiz da Cunha Menezes, Governador da Capitania de Goiás, que registra oficialmente a existência do lugar já denominado “Sítio Formoso”. O segundo, de 1840, do cientista escocês George Gardner, que então já demarca os seus vizinhos. O terceiro e o mais importante do período é em 5 de

outubro de 1870: Lei Provincial nº. 1713 eleva Formoso à categoria de Distrito e vincula-a a jurisdição da rica Paracatu, ou seja, meio século depois do registro é que ganha alguma paternidade. Mas, há que esperar ainda mais meio século para buscar outro amparo ou apadrinhamento que lhe outorgasse alguma identificação.

No início da colonização, a política adotada foi a ocupação por meio da concessão de sesmarias, que as autoridades de então concederam, para aqueles que se aventurassem sertão adentro, em busca de ouro e pedras preciosas. As bandeiras eram empresas consorciadas com a Coroa. De tudo que fosse encontrado, ela teria de ser informada em primeira mão, para garantir a posse do usuário e também receber os devidos tributos aos cofres reais. Daí a criação do Registro de Santa Maria, a cerca de 60 km de Formoso, no trajeto da Estrada Real Picada da Bahia que desde as proximidades de Salvador demandava as minas do Centro-Oeste, assim como permissão para a navegação no São Francisco.

Do período em que se tem como certo o seu nascimento à sua emancipação vão se transcorrer quase dois séculos, sendo que nesse percurso vai se transcorrer quase um século para sair da condição de distrito para a categoria de município. Muitos fatores podem ser apontados para as dificuldades que expliquem tanta indigência política e social. Uma delas, certamente é a de ausência de políticas públicas e sociais, embora estivessem sempre presentes na pauta dos governos nesses longos períodos.

Será então no século XX que Formoso vai obter maioria política e administrativa. Transferida primeiro para a jurisdição do município de São Romão, em 1923, ela vence a fase do isolamento e do esquecimento e dá seu segundo passo uma década depois, em 1933, quando foi elevado à categoria de *Vila Formoso*. Daí decorreu um longo percurso até sua emancipação política, administrativa e econômica, em dezembro de 1962, quando foi aprovada a lei que o emancipou, cuja instalação se deu oficialmente em 1º de março de 1963, passando então à categoria de Município.

Seu Processo de Emancipação Política foi resultado de um projeto de autoria do Deputado Lourival Brasil Filho, que o incluiu entre os distritos que se tornaram municípios por força da Lei nº: 2.764 de 30 de Dezembro de 1962. A Instalação se deu no dia 1º de março de 1963 – considerada a data oficial de seu aniversário – quando também foi empossado o Intendente Osvaldo da Silva Ornelas. A Câmara Municipal de Formoso só viria a ser instalada com a posse de sua Primeira Legislatura em 5 de Agosto de 1964 junto com o primeiro Prefeito.²²

A enciclopédia virtual Wikipédia apresenta um quadro com dados atualizados do Município de Formoso, que considero ilustrativo do seu quadro atual:

Quadro 2.1. Dados geográficos e estatísticos principais do município de Formoso (MG).

Aniversário de fundação	01/03/1963
Gentílico	Formosense
Prefeito(a)	Luiz Carlos da Silva (PPS)
	Localização
Coordenadas geográficas: 14° 56' 49" latitude S ; 46° 13' 55" longitude O;	
Unidade federativa	Minas Gerais
Mesorregião	Noroeste de Minas (IBGE/2008)
Microrregião	Unaí (IBGE/2007)
Municípios limítrofes	Arinos, Buritis e Chapada Gaúcha
Distância até a capital do Estado	860 quilômetros
	Características geográficas
Área	3.691,483 km ²
População	6.612 hab. est. (IBGE/2007)
Densidade	1,6 hab./km ²
Altitude	850 metros (ponto central da cidade)
Clima	Média anual: 22,6°C
Fuso horário	UTC-3
	Indicadores
IDH	0,695 médio (PNUD/2000)
PIB	R\$ 70.860 mil (IBGE/2005)
PIB per capita	R\$ 9.710,00 (IBGE/2006)

Fonte: Adaptado de quadro original disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Formoso_\(Minas_Gerais\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Formoso_(Minas_Gerais)), em 11/06/09.

²² Banco de dados sobre Formoso. Disponível em: <http://xikomendes.blogspot.com/>; acesso em 01.06.09.

2.2 A EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: BELA LORENA E FORMOSO

Embora a educação apareça como uma preocupação de interesse público estatal desde as reformas Pombalinas, com a implantação das “aulas avulsas” subsidiadas pelo Estado, muitas vezes as escolas eram criadas pela iniciativa particular e oficializadas pelo Estado. Ou seja, a educação como um projeto de civilidade e modernização do Estado, revelou-se mais eloquente nos discursos oficiais do que na efetivação de uma política assumida pelo poder público.

Assim também foi o caso das aulas régias, em que “a responsabilidade do Estado limitava-se ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do professor ou da professora, a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente a própria casa e sua infra-estrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino” (SAVIANI, 2005, p. 9).

Aliás, preencher esses requisitos era condição e exigência para quem se propusesse abrir uma escola.

Com o Ato Adicional de 1834, inicia-se um período em que o Poder Central passa a delegar as responsabilidades pela implantação e organização das escolas de primeiras letras, primárias e secundárias às províncias, “renunciando assim, a um projeto de escola pública nacional” (SAVIANI, 2005, p. 10). Muitos mestres-escolas já vinham se estabelecendo para atender às demandas da sociedade.

Como já relatei anteriormente, os exemplos dos mestres de Januária, que ilustram o que vinha ocorrendo em parte do Estado de Minas Gerais e da região que denomino de “entrelaçamentos”. Assim, também foram os casos de lugares como Formoso e Bela Lorena

em que as famílias organizaram a escolaridade dos filhos e por ela se responsabilizaram, sem amparo das autoridades nos diferentes níveis.

Rêses (2008) apresenta estudo sobre a organização docente no Brasil, desde 1901 aos dias atuais, mostrando dados e análises elucidativos tanto sobre o número de professores como o de escolas por região. Embora o foco das suas análises seja a ocorrência de greves e sua correlação com a organização sindical dos trabalhadores brasileiros, os dados estatísticos por ele capturados serão aqui de significativa relevância para o nosso estudo. Demonstra na sua pesquisa, que era grande o número de crianças sem escola em todo território nacional. No período de transição para a República – 1872 a 1890 – os recenseamentos apontavam as taxas de 84,25% e 82,63% de analfabetismo, respectivamente. Isso se devia, em parte, à escassez de recursos nessa área, como também: “ao reduzido número de professores [...], à pequena quantidade de escolas públicas e ao fato de os pais não enviarem seus filhos à escola, ou por considerarem o ensino dispensável ou porque se julgavam encarregados de ministrá-lo. O analfabetismo era a síntese dessa precariedade” (RÊSES, 2008, p. 131).

Em contraponto a essa observação, em Bela Lorena a preocupação com a escolaridade e a educação dos mais jovens foi traço marcante na cultura do grupo que ali se fixou. As narrativas construídas, seja por meio das entrevistas, seja por documentos e pelos estudos de outros historiadores, permitem-me afirmar que a família dos dois irmãos que vieram de Januária trouxe em suas bagagens uma cultura letrada, que procuraram infundir nas gerações seguintes, evidenciada não apenas “enviando seus filhos à escola”, mas trazendo professores de outras localidades e organizando escolas para os filhos e para as pessoas do lugar.

Do mesmo modo que Rêses (2008) faz suas análises sobre a realidade do País, o historiador Olympio Gonzaga, já mencionado anteriormente, também realizou pesquisas sobre a região do noroeste mineiro afirma que, em 1910 não havia eleitores no distrito de Formoso, em que está incluída Bela Lorena, afirmando também que a escola em Formoso permanecia

vaga até aquela data. Porém, é certo que em Bela Lorena já havia escola, pelo menos a partir de 1890, quando ali se estabelece o mestre João Pessoa, que segundo as narrativas dava escola para muitas pessoas de várias localidades da região, inclusive de Goiás.

Consta dos estudos do historiador Xiko Mendes (2002, p. 324), que apresenta registros em livros de atas de eleições realizadas em 1894, no arraial de Formoso, assinadas por José Borges Carneiro (o “velho” Juca), presidente da mesa; pelo seu irmão Joaquim Carneiro (mesário), como também pelo genro Levi Carneiro (que lavra a ata e secretaria a solenidade), demonstrando se tratar de pessoas escolarizadas e certamente traquejadas, pois foram comerciantes e estruturaram ali formas de sobrevivência e convivência que guardavam similaridades e apontam para modos de experiências urbanas, em relação aos padrões locais.

Motivo pelo qual passaram a organizar o lugar e assumiram essa “arrumação” administrativa também do arraial de Formoso. Por isso, acredita-se que esse também foi um dos principais motivos que levaram o casal Bernardina-Silvério a trazer parentes para se casarem com suas filhas e filhos; ou seja, além da preservação do patrimônio econômico, também o cultural e social. Há indícios também de que o casal tinha alguma cultura letrada e que a valorizavam. Já que ele era de Paracatu e ela, de Januária, onde já existiam algumas escolas e/ou mestres relativamente acessíveis.

Daí, os pais os casarem com primos entre si ou com parentes trazidos de Januária, parece que era traço, uma tradição de família, até certo preconceito em relação às pessoas não-escolarizadas. Mesmo depois, “as moças dos Carneiros” recusavam casamentos, até “bons partidos” da região, se o pretendente fosse analfabeto.

Como nos relata uma das entrevistadas: saber ler, escrever e contar significava não passar por ‘bobo’, não ser passado ‘para trás’ pelos outros, ser ludibriado, assinar papéis indevidos, perder nos negócios por não saber fazer contas, as quatro operações, não poder

viajar sozinho, porque corria o risco de pegar o ônibus errado na estação, ou ter que ficar perguntando para estranhos, representando, desse modo, uma vergonha, um constrangimento.

Em Bela Lorena, portanto, a estratégia educativa iniciou-se com a chegada dos primeiros herdeiros dos irmãos Carneiro, em meados do século XIX, quando trouxeram os primeiros mestres escola, que vinham de lugares como Januária, Capim Branco (atual Unai), Formosa, Paracatu e até do Estado da Bahia, cujas cidades como Carinhanha, Pirapora e Remanso; constituíam-se em áreas de intercâmbios facilitados pela navegação do rio São Francisco.

Como narra o Sr. Levi Carneiro, hoje, com 96 anos, que nasceu e viveu em Bela Lorena, relembra o que lhe foi transmitido pela tradição oral, que a escolaridade era assumida pelas famílias de uma minoria desses segmentos sociais, e relembra dos relatos que ouviu dos “mais velhos” sobre as dificuldades com a escolarização dos filhos:

Era uma dificuldade... Naquele tempo tinha uns (professores) ambulantes que andavam no mundo ensinando meninos, como profissão; agora os fazendeiros precisavam: os filhos todos analfabetos, eram moças, eram rapazes; pagavam a ele, davam casa e comida. Ele ficava morando ali um ano, um ano e tanto e já outro (fazendeiro) encomendava escola, aí ele saía para outra (fazenda). A vida deles era essa; de lugar em lugar, sem nenhuma garantia. Era ensinar os meninos e ganhar os trocados, vivia daquilo. O fazendeiro providenciava uma casa de escola, provisória. (Entrevista, 2005).

Vale, contudo, a ressalva de que em não havendo escolas públicas, a maioria da população de baixo poder aquisitivo ficava mesmo analfabeta e sem qualquer perspectiva de escolaridade. Mas os pais e as famílias que possuíam posses ou se empenhassem para tal tinham que recorrer aos consórcios, como lembra Frei Audrin, ou mesmo trazer mestres-escolas particulares, recorrendo aos consórcios ou arcando por conta própria. Compreendo que aqui temos de reconhecer uma profunda negligência das autoridades, pois estamos diante

da evidência de que houve uma substituição do público pelo privado, em que boa parte de brasileiros não tiveram os benefícios da civilidade.

Em Minas Gerais, a partir de 1835, “a instrução elementar será considerada obrigatória para o período [...] entre os 7 e 14 anos, no caso dos meninos e 6 a 12 anos, no caso das meninas, durante os dois anos de duração do curso de primeiras letras” (GOUVÊA, 2003, p. 206). Em estudo realizado por Luciano M. F. Filho, sobre o processo de escolarização nas províncias mineiras, no período de 1831 a 1929, demonstrou-se que essas preocupações também estavam na pauta dos relatórios das províncias e dos seus presidentes. Como demonstrado na Tabela 1, com dados sobre matrículas e frequência dos alunos.

Portanto, a questão da frequência às aulas passa a fazer parte da organização escolar, como forma de assumir o controle sobre o papel da escola, como também de identificar possíveis resistências dos pais para enviarem seus filhos à escola, como também comentou Rêses (2008). Da mesma forma, vincular a frequência à manutenção da cadeira/escola, e, portanto sob a responsabilidade e interesse do professor em incentivar a frequência e a permanência dos seus alunos na escola.

Tabela 2.1: Matrícula e frequência, feminina e masculina, nas escolas públicas mineiras (1831-1929).

ANO	Matrícula do 2º semestre			Frequência			F/M (%)
	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	
1831	138	2.714	2.852	-	-	-	-
1840	-	-	8.000	650	5.844	6.494	81,1
1848	-	-	6.000	781	4.540	5.321	88,6
1864	1.747	11.515	13.662	1.411	8.102	9.513	69,6
1880	9.518	23.714	33.232	11.929	5.488	17.417	52,4
1890	20.567	36.001	56.568	10.841	17.207	28.048	49,6
1901	12.647	18.421	31.068	5.557	7.556	13.113	42,2
1909	35.084	47.868	82.952	21.333	24.995	46.328	55,8
1915	71.706	90.733	162.439	43.420	51.009	94.429	58,1
1922	89.399	110.775	200.174	48.543	54.332	102.875	51,4
1926	106.850	133.028	239.878	65.891	76.349	142.240	59,3
1929	151.118	184.180	335.298	106.442	124.255	230.697	68,8

FONTE: Relatórios dos Presidentes de Província e Mensagens dos Presidentes de Minas Gerais. In: FARIA FILHO, 2003, p.79-80.

Os relatórios dos presidentes das províncias demonstram essas preocupações que aparecem nos discursos oficiais nesse período. Do mesmo modo como ocorreram em outras províncias, a exemplo dos relatórios de Batista Pereira, presidente da província de São Paulo, em 1878, citado nos estudos de Regina Monteiro:

Não há progresso social e nem reforma política que não seja dependente do grau de cultura moral e intelectual de um povo [...] é a escola que prepara o cidadão; nela se forma o coração e o caráter e recebe a instrução elementar que o adapta para as conquistas do mundo industrial e para os grandes cometimentos da inteligência (MONTEIRO, 2000, p. 52).

Nas duas décadas que antecederam a Proclamação da República o *ethos* liberal apontava para esse duplo papel da instrução escolar: formação moral e formação intelectual e técnica, que capacitassem os indivíduos e a sociedade civil para constituírem o corpo social e o aparato jurídico-institucional do Estado Nacional. Ou seja, que possibilitasse o desenvolvimento humano e econômico dentro da ordem, com pessoas/cidadãos capazes de compreenderem as leis e obedecê-las.

Na tabela 1, da educação em Minas Gerais, verificamos um *crescendum* de adesões à escolaridade e da frequência à escola. Nos anos que antecedem o início do período republicano, o número de alunos de ambos os sexos se multiplica, saindo de um total de 2.852 estudantes matriculados no ano de 1831, para um total de 56.568 estudantes matriculados no ano de 1880, ou seja, um crescimento de cerca de vinte vezes.

Embora, em termos percentuais a frequência pareça ter se reduzido de 81,1% em 1840 para 49,6% em 1890, o valor nominal em termos de alunos e alunas que estavam, naquele período, tendo acesso à escolaridade havia mais que quadruplicado, saltando dos modestos 6.494 para 28.048 os que frequentavam a escola, segundo os dados. Ainda assim, se considerarmos que se trata de um percurso de meio século, não há como negar uma

contrastante exclusão social da maioria da população brasileira dessa modalidade de benefício público, em contraste com os discursos oficiais e o privilegiamento aos centros urbanos.

Assim, em Formoso e no lugarejo de Bela Lorena, como nos seus entornos as famílias buscam alternativas para superação da defasagem dos tempos e ofertas de escolarização para os filhos. Os narradores dão notícias dessas diligências de outrora na região em estudo. Prossegue o Sr. Levi, que, tal como O Sr. Joaquim e o Sr. Ismael compartilharam antes, lembrando do professor que se tornou importante naqueles idos do século XIX, escolarizou por mais duas décadas as gerações dos seus pais, tios, parentes e muitas outras pessoas da região:

Bené e meu tio José estudaram aí mesmo na Carinhanha; veio um professor, esse era professor mesmo, veio para aí corrido, ficou aí escondido com os velhos muito tempo, ele deu aula aí; era sujeito que falava quatro línguas, veio de Januária... um preto... Um tal de João Pessoa; esse homem era uma capacidade... Ele era coletor lá e roubou a coletoria e o Estado mandou investigar, mas ele fugiu; ele era muito conhecido dos Carneiros e veio direto se abrigar com eles, e aí ele ficou; aí veio uma perseguição em busca dele, mas os Carneiros lá de Januária enviaram um mensageiro na frente da polícia para avisar da sua chegada, então os velhos mandaram o João Pessoa para uma fazenda do meu avô lá no rio Urucuia; aí a polícia chegou e prosseguiu até ao Sítio d'Abadia (GO), onde o "coronel" Joaquim Gomes lhes informou que lá tinha passado um homem, mas que tinha se embrenhado para Goiás; mais tarde esse João Pessoa mudou para Sítio d'Abadia e morou lá até morrer. (Entrevista, Levi Carneiro, 2005).

Sendo um homem "ilustrado", como pensou seu emissário, seria incorporado às expectativas do grupo e "útil" numa demanda que seus integrantes valorizavam e da qual careciam. Ele, por sua vez, encontrou naquele grupo o crédito de que necessitava para se reabilitar socialmente, construindo ali referências de cidadania, subjetividade e sociabilidade.

As memórias de velhos mestres do sertão mineiro no espaço e no tempo referem-se, assim, a um grupo social com suas singularidades. Singularidades essas, que se inscrevem nas variedades e modos dos processos educativos que foram buscados no sertão mineiro, mais especificamente na região noroeste. Essas formas escolares que emergiram das necessidades e

singularidades de lugares como Formoso e Bela Lorena, onde era imprescindível saber, escrever e contar, em que pesem as rudezas e isolamento das labutas cotidianas de então.

Entretanto, o saber ler e escrever significava uma distinção social, pois tornava uma pessoa identitariamente visível, e já não seria identificada apenas pelo carimbo do dedão, aparentemente tão igual a tantos outros, sem rosto, sem feições, sem características próprias perceptíveis que o distingua por ser quem era. Era, portanto, uma credencial de pessoa “civilizada”, traquejada, uma qualidade muito considerada naqueles sertões de outrora, tão importante mais ainda, hoje.

Num contexto em que, como assinalou Rêses (2008, p.131), “o analfabetismo era a síntese dessa precariedade” nacional, a Lei nº. 281 de 16 de setembro de 1899, regulamentada pelo Decreto 1.348 de 8 de janeiro de 1900, cuja ênfase recaía sobre a necessidade de controle da instrução pelo estado, a ser efetivado por duas medidas: a implantação da inspeção escolar para supervisionar as escolas, ou seja, manter vigilância e controle sobre o trabalho docente, de um lado, e o controle da obrigatoriedade do ensino de outro, estabelecendo a exigência do senso escolar, a ser realizado pelos próprios professores:

Arts. 12 e 14: o recenseamento escolar teria que ser realizado anualmente, no período de 15 de agosto a 15 de outubro, em cada comarca, sob a orientação do promotor de justiça, auxiliado por dois professores. Era da responsabilidade dos professores fornecer informações estatísticas sobre a população em idade escolar. Deveria constar de duas listas: uma contendo os nomes das crianças que estavam recebendo instrução escolar (em escolas públicas, particulares ou no próprio seio familiar) e outra das crianças que não estavam recebendo instrução alguma. Nas listas deveriam constar: os nomes das crianças, sexo, idade, filiação, naturalidade, residência e meio de sobrevivência (GONÇALVES, 2006, p. 50).

Como se vê, o professor ficava responsável, não só por todo funcionamento das escolas e do andamento de todas as suas atividades de ensino-aprendizagem, bem como por garantir a matrícula de alunos em sua escola. Nesse sentido, havia uma preocupação da administração central em criar mecanismos e estratégias de acompanhamento e controle da

rotina e do ritual escolar e das atitudes e dados estatísticos fornecidos, como relata o autor, sobre os indícios encontrados pelos inspetores de certa negligência com as aulas e estratégias dos professores para que sua cadeira permanecesse autorizada.

No advento e na implantação da República com a proposta de Rui Barbosa para a superação do atraso e do que chamou de “vergonha nacional” – o analfabetismo – apontava para projeto de construção da nação, tendo a educação como questão nacional. Essa política se aprofunda com a Proclamação da República e a implantação do regime federativo de governo.

No dizer de Murilo de Carvalho (1990), a superação das defasagens dos tempos escolares, assim como a ampliação da oferta de ensino, tornou-se papel central numa sociedade de analfabetos, e que, neste caso, tinha como seus principais alvos as mulheres e os operários, ou seja, segmentos menos letrados a serem guiados pelas classes mais educadas: os intelectuais e os dirigentes políticos e militares, aos quais caberia o protagonismo do progresso da nação.

Poder-se-ia mesmo dizer, forçando um pouco a comparação, que propunham um bolchevismo de classe média [...] uma vanguarda política organizada, homogênea [...], na expressão de Comte [...]. Essa junção da doutrina comtista com a visão estratégica dos ortodoxos fez desses positivistas os principais manipuladores dos símbolos da República (CARVALHO, 1990, p. 138-139).

Tal como Walter Benjamin (1989), que também considera como um dos pontos centrais da concepção positivista a idéia de progresso da humanidade: dogmática e “sem qualquer vínculo com a realidade”. Daí a recorrência aos símbolos e alegorias como forma não só de cooptar almas e corações, mas de dirigir ações para o futuro, para o progresso que pressupõe a “existência de homens de espírito maduro e são” (MONTEIRO, 2000, p. 53), ou seja, uma concepção de humanidade idealizada.

Na análise de Murilo de Carvalho (1990, p. 14), fica clara a analogia com o modelo da Revolução Francesa, cuja inspiração na figura feminina foi “sem dúvida buscada na Antiguidade grega, em que divindades femininas representavam idéias, valores, sentimentos”. Essa estratégia ideológica de convencimento “pelo coração e pela cabeça dos cidadãos por meio das batalhas dos símbolos” (CARVALHO, 1990, p. 140), a educação pública será tomada como principal veículo de circulação e inculcação de idéias e modos de viver e pensar. Na França, explica Carvalho (1990), em 1792 a seção de propaganda do Ministério do Interior tinha exatamente este nome: *Bureau de L'espirit..*

Rui Barbosa, que inclusive foi autor da tradução dos escritos de Calkins²³ – “*Lições de Coisas*” – sobre o método *intuitivo*, que o introduziu nos Estados Unidos da América e disseminado no Brasil pelas escolas protestantes criadas pelos imigrantes, no final do século XIX. Nesse mesmo período foi introduzido na legislação brasileira, primeiro pela Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, e, depois constando do Regulamento editado por Benjamin Constant, em 1890, como já mencionamos anteriormente. Assim, por esses dispositivos as disciplinas *Noções de cousas e Prática de ensino intuitivo ou lições de coisas*, são destinadas como disciplina da escola primária e matéria da Escola Normal, respectivamente.

Nas suas propostas, ele busca inspiração nos exemplos dos países que se destacavam como referência de progresso e civilidade, como os Estados Unidos da América, que inspirou também os princípios da Constituição Republicana Brasileira.

Diana Vidal (2005, p. 147-150) apresenta dados importantes sobre a influência pedagógica norte-americana e francesa, no Rio de Janeiro e São Paulo, nas décadas finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, cujo movimento resultou na circulação de

²³ Norman Allison CALKINS: autor norte-americano criador do método intuitivo, apresentado no livro: *Primary: Object Lessons - Primeiras lições de coisas*, também denominado de “Noções de Cousas e Práticas de Ensino Intuitivo.” O livro foi traduzido e difundido no Brasil por Rui Barbosa, acompanhando o Relatório de Instrução Pública ao então Ministro Manoel P. De S. Dantas. R. Barbosa foi autor também de pareceres sobre a legislação educacional brasileira no início da República, que resultaram em reformas nos diferentes níveis de ensino no Brasil.

idéias e realização de eventos, que “propiciaram o trânsito de educadores e a difusão tanto de novidades educativas, novos materiais escolares (mobiliário, cadernos, livros, museus escolares) quanto de métodos [...]”; ou seja, uma imensa vitrine com a “circulação de pessoas e objetos culturais” (VIDAL, 2005, p. 153-155), que influenciaram reformas educacionais no período, como a de Leôncio de Carvalho, a de Caetano de Campos e de pareceres como os de Rui Barbosa.

O início do século XX marcará, portanto, os debates sobre a organização e modernização das escolas, principalmente a do ensino primário, mais de meio século após a criação da lei que o tornou obrigatório e que algumas reformas tinham sido implementadas para melhorá-lo. Como também defendia Rui Barbosa: “Não há progresso inteligente e firme, em instrução pública, sem uma boa estatística escolar, que inculca profundamente no espírito do povo o sentimento das suas necessidades e dos sacrifícios impreteríveis” (BRASIL, 1916 apud RÊSES, 2008, p. 130).

Entrementes, o historiador e professor Olympio Gonzaga (1910), que mais uma vez fala de Paracatu, a cuja jurisdição municipal, o então distrito de Formoso e o povoado de Bela Lorena estavam vinculados, apresentava a imagem que construiu sobre o lugar: “sem estradas, sem correios, vive no retrogradamento [...] tateando no analfabetismo e [...] de uma cadeira vaga, à espera de ocupante que lhe desse existência real.” Ele também sugere a criação de uma linha de correios para a região, como uma das formas de minimizar seu isolamento.

Esses fatores, dentre outros, contribuíram para que a cadeira escolar naqueles lugares passasse por longos períodos sem que alguém viesse ocupá-la, já que a sede da sua jurisdição também carecia de políticas públicas como Olympio Gonzaga nos seus inéditos estudos para aquela época; como também relembra, hoje, a escritora Coraci Neiva, dos tempos de seu pai – um ex-professor e inspetor escolar público, em Paracatu: “*naquela época Paracatu era uma*

cidade afastada dos grandes centros, não tinha estradas, não tinha transportes”. (Entrevista, 2008).

Vale ressaltar que embora Formoso e Bela Lorena pertencessem ao território do município de Paracatu até 1923, talvez pelas distâncias e pelas razões acima expostas, não mantinham laços estreitos e intercâmbios tais como em relação à cidade de Januária, ou às cidades de Formosa e Sítio d’Abadia, em Goiás. Assim, as famílias mais abastadas recorriam à alternativa de trazer professores particulares de fora para escolarizarem seus filhos, já que a cadeira pública de primeiras letras criada em 1882, era apenas uma entidade de existência oficial.

Quiçá, pelas dificuldades pelo isolamento do lugar, as pessoas não fossem à sede da jurisdição, em Paracatu, para emitirem seus documentos. Tão pouco, o poder público demonstrava interesse em garantir um mínimo de cidadania aos moradores do Arraial. Quanto à cadeira de primeiras letras criada em 1882, por ele mencionada, somente por volta de 1911 é que foi designada a professora Josinda Martins para ocupá-la, e, por força das articulações políticas dos Carneiros belalorenenses, junto ao do Major Saint’Clair Valadares, segundo Xiko Mendes (2002, p. 465).

Ou seja, quase três décadas de espera, sem que as autoridades tomassem uma providência, que segundo o historiador Xiko Mendes (2002), veio do núcleo de Bela Lorena, nessa mesma época:

Na área de influência da Fazenda Bela Lorena, a família Carneiro torna-se vanguarda nesse processo [...] Aumenta a contratação de mestres-escola por fazendeiros interessados em que os filhos estudassem, mas que não tinham como mantê-los no vilarejo (Formoso), uma vez que precisavam deles nas lidas da fazenda. (MENDES, 2002, p. 466).

Apreendi nas narrativas e análises olhares diferenciados sobre o simples “ler e escrever” da população. Um deles foca a formação precária desses primeiros professores

particulares que andavam pela região, com o que concordo. Entretanto, a falta de recursos dos moradores desses lugares para bancar o professor, também devia restringir em muito a amplitude e nível de escolaridade dos seus aprendizes.

Acredito que não só a pouca formação do professor influenciasse, mas porque naquelas condições em que se davam essas aulas e/ou “escola”, com os recursos didáticos e materiais de que dispunham, o resultado razoável seria mesmo apenas o imprescindível, naquele contexto; tal como assinar o próprio nome, decorar a tabuada para não ser lesado em alguma conta ou troco, reconhecer cédulas e moedas correntes da época, escrever um bilhete, enfim o trivial do tripé do ler, escrever e contar.

Assim, segundo os vínculos apontados nas narrativas e documentos, constato que os mestres-escolas que transitaram nesses espaços e naqueles que eu chamo de entrelaçamentos, podem ser categorizados em três modalidades: particulares, ambulantes e públicos.

Os professores particulares, como já se referiu o historiador Antônio E. Pereira (2004), eram aqueles mestres-escola que assumiam a responsabilidade individual de abrirem uma escola em sua própria residência e ministrarem aulas avulsas ou cadeiras isoladas, como francês, latim, aritmética, ou o ensino de primeiras letras, autorizadas legalmente desde os tempos do Brasil colônia.

O historiador Xiko Mendes considera ainda que, essa prática influenciou e criou na região uma cultura de preocupação com a escolaridade e a civilidade, pois, além de sempre providenciarem escola para os seus familiares e agregados, trazendo mestres particulares para o entorno de suas fazendas, ainda usavam de suas influências para favorecerem a vila Formoso:

Embora sem serem ainda remunerados pelo Estado, aparecem alguns mestres-escola, a maioria contratada por gente rica como o coronel Joaquim Gomes (1862-1935) de Sítio d’Abadia, em Goiás ou por outros formosenses que seguiam o sempre oportuno exemplo de Bela Lorena. (MENDES, 2002, p. 461).

De outro lado, surgem aquelas narrativas que se referem aos mestres “ambulantes” mensageiros da escolaridade trivial baseada no tripé do ler, escrever e contar, paralela à cultura de força, uma forma de escola popular para a maioria da população sertaneja, ainda assim não era para todos, somente para uma parcela razoável da população.

Os professores/mestres ambulantes, como ficaram conhecidos naquelas épocas (eram também particulares) aqueles profissionais que se dispunham a viajar para diferentes localidades, para ministrar aulas, muitas vezes em fazendas ou vilarejos, contratados em forma de consórcios pelas famílias, para suprir uma demanda social não atendida pelo poder público; eram pagos pelos pais e/ou por um dos fazendeiros.

Os mestres sertanejos que mesmo lhes faltando a formação ou recursos de aprendizagem, não conseguiam possibilitar que seus alunos fossem além do “ler e escrever” ou assinar o nome. O senhor Levi Carneiro conhece bem o significado da expressão e, lembra como viviam aqueles mestres:

Aqueles meninos quando saíam já sabiam escrever um bilhete, ler alguma coisa. Aí, o professor já era chamado pra outro lugar, os fazendeiros chamavam pra outra escola... E vivia disso. Eles não tinham nada de cartilha, de livros. Os pais que mandavam trazer de Januária: papel, lápis, os trem de ensinar. Traziam de longe. Era sem quadro, na casa de alguém, só com lápis, livro, caderno. (Entrevista, 2005).

Assim postas, as lembranças de antigos mestres e de antigos narradores, que já não compartilham materialmente das narrativas, mas que por meio das lembranças e dos “testemunhos” estão “presentes” nos discursos e nas ações daqueles que hoje, tornam coletivas as narrativas de outrora. Como ensina Maurice Halbwachs:

Assim, para confirmar ou recordar uma lembrança, as testemunhas, no sentido comum do termo, isto é, indivíduos presentes sob uma forma material e sensível, não são necessárias. [...] Nossas lembranças permanecem

coletivas, e elas nos são lembranças (*lembradas*) pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos em que só estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. Porque, em realidade nunca estamos sós. (HALBWACHS, 2004, p. 30-31; grifo nosso).

Com os sentimentos que carregam daquelas experiências que embora não sendo suas, tomaram “seu lugar no mundo dos homens” (ARENDR, 1995), portanto, precisam ser compartilhadas. Visto que a experiência humana não se dá no isolamento, ela é sempre uma produção coletiva, uma repetição das experiências, num processo de interação entre memória, história de vida e a construção da identidade.

Assim, para compreendermos como foi a sua luta pela sobrevivência, pela dignidade e reconhecimento do seu trabalho na coletividade em que se inseriam; dos lugares de onde eles vieram e onde viveram, como organizaram suas vidas, seus trabalhos e compartilharam suas experiências, sentimentos e expectativas.

Desse lugar no mundo dos homens, é que busco as narrativas. Como já me referi antes, aos lugares de entrelaçamentos, como Januária, Paracatu, São Romão, e, de modo mais tangencial, Formosa e Sítio d’Abadia, pela fronteira goiana e, que fazem parte das lembranças que se referem ao final do século XIX e início do século XX.

Considero assim, que a identidade social dos mestres estudados e suas histórias de vida são também as histórias de outros atores que os antecederam, que tiveram lugar num mundo, numa sociedade, de cujas experiências compartilharam. As marcas que essas experiências deixaram são de tal modo significativas que quase todos os narradores a elas se referem e, assim, são reconhecidos em seus tempos e lugares.

Quanto aos professores públicos, concursados ou nomeados por articulações políticas, ocupavam cadeiras em caráter interino ou efetivo, tanto em grupos escolares, ginásios, colégios, etc., nas cidades e municípios; como também nas chamadas escolas isoladas, mistas, em vilas, distritos e lugarejos. Este foi o caso da cadeira pública do distrito de Formoso,

criada em 1892, e vaga por vários anos, como registrou o historiador Olympio Gonzaga (1910), ou passando pelas idas e vindas das mestras que por lá estiveram.

Nessa categoria incluem as professora Josinda Martins, entre 1910-1913, seguida das professoras Amélia Lins, Arabela Carneiro; e, por fim, a professora Ana Pereira de Souza, a parti de 1924; eram professoras públicas nomeadas para ocupar uma cadeira de escola mista (meninos e meninas), com casa e residência fixa numa vila, lugarejo ou fazenda. Tanto que a primeira delas, Josinda, e a última, Ana, residiram e casaram-se na vila Formoso.

Dona Vitalina Alves Santana, 99 anos, nasceu e cresceu em Formoso, irmã do senhor Florípio Santana, marido da professora Ana Pereira, portanto, sua cunhada; é aposentada como agente postal dos correios pelo Estado de Goiás. Em entrevista que me concedeu em março de 2009, em sua residência em Goiânia, relembrou da primeira professora:

No Formoso já tinha escola... Quando eu era menina veio uma mulher, de nome Iaiá; e veio lecionar; ela era costureira também; ela mastigava uns pedaços de pano... Lembro até disso... Costurando, mascando e ensinando. Mascava pano, como hoje mascam chicletes. A escola dela foi pouco tempo, não procedeu e largou a escola. Eu lembro que primeiro era a carta do abc; depois a gente lia ele assim por cima. [...]. Aprendi a ler, mas escrever eu não escrevia... Pelejava para escrever, mas não escrevia... (Entrevista, 2009).

Vale lembrar que as escolas isoladas resultaram de uma política republicana que delegava à população a participação quase direta com a educação dos seus filhos, e, não raras vezes, a família assumia as providências com a organização do espaço tanto para a escola, como para moradia e pagamento do professor, além de organizar “consórcios” entre os amigos, vizinhos e parentes com filhos em idade escolar para que se viabilizasse o funcionamento da escola.

Assim, durante certo período em que aquele grupo de meninos e meninas atingisse um nível de preparação suficiente ou para ser enviado ao colégio interno na cidade, ou mesmo para aqueles que não continuariam os estudos estivessem com um mínimo de

instrumentalização para as lidas cotidianas e de sobrevivência de então, ou seja, o chamado tripé da escolaridade: ler, escrever e contar, que nesse caso correspondia ao uso das quatro operações aritméticas evidenciado na resolução de problemas.

Gonçalves (2006) tece comentários sobre a organização e realização de um Congresso, em 1903, ao que parece, de âmbito nacional, já que por iniciativa do então presidente de Minas Gerais, Francisco Salles, para tratar de questões que naquele momento envolviam vários aspectos da política de governabilidade do País, comprometida pela crise econômica mundial decorrente da queda na exportação do café, que provocava o descontentamento de empresários, comerciantes, políticos e pessoas influentes. Foi então, nomeada uma comissão para elaborar as teses para serem debatidas no evento, privilegiando dois grandes eixos: “o do conhecimento dos problemas mineiros” e sugestões para o “planejamento e o desenvolvimento do Estado”. Entre as questões relevantes apresentadas a educação aparecia como uma “opção destacada [...], para superação da crise vivenciada pelo Estado mineiro” (GONÇALVES, 2006, p. 51-52), que, vale ressaltar, era de amplitude nacional e mundial em virtude dos desdobramentos da I Guerra Mundial.

Daí que as preocupações que motivaram o estudo de políticas de desenvolvimento para o estado incluíam a de formação de mão de obra trabalhadora para um mercado emergente, principalmente de escolas públicas rurais e agrícolas, segundo o modelo da “*Escola de Agricultura e Ganaderia prática de Córdoba*”, na Espanha, conforme sugestão votada no Congresso, realizado em 20 de abril de 1903.

Nos debates também aparecem outros temas de interesse do Estado, como: indústrias manufatureiras e extrativas, lavoura do café (em uma das suas “crises”), fomento à agricultura diversificada, pecuária, comércio, transportes, impostos, questões bancárias, dentre outras, que insistiam na melhoria do sistema de educação pública como veículo de equalização social e o empenho das autoridades num projeto de reforma que tornasse a escola mais eficiente e

moderna, confirmando a crença na sua capacidade e/ou possibilidade de contribuir com os “projetos de homogeneização cultural e política [...] Não foi sem propósito a insistência na busca de uma reforma com tal objetivo” (GONÇALVES, 2006, p. 53).

Assim, a Reforma do ensino empreendida pelo então presidente do estado, João Pinheiro, conterà cinco pontos já apontados anteriormente, tanto nos relatórios do Inspetor Estevam de Oliveira, como nas recomendações do Congresso, que em síntese, implicavam em duas grandes linhas de frente: a criação de escolas modernas e bem equipadas e a formação docente.

A vinculação ou a esperança de que as reformulações no campo educacional pudessem contribuir para uma reorganização moral e ética da sociedade não era novidade na história da educação brasileira, e, mesmo sem receio de errar que esse sempre se tratou de um tema recorrente em toda história mesma da humanidade. No caso brasileiro, várias reformas educacionais foram empreendidas com ênfase nesse propósito, ainda que no nível do discurso.

Segundo Nagle (2001), no início do século XX, essas preocupações manifestaram-se por meio de dois movimentos por ele denominados de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”.

O primeiro é filho das eloqüentes defesas pela expansão do ensino público e gratuito para todos, como estratégia única para o combate ao analfabetismo e atraso da população brasileira. Essa corrente tem como sua fonte principal os discursos de Rui Barbosa, que criticava a falta de oferta de escolaridade para a maioria da população.

O segundo movimento decorre dos desdobramentos da defesa pela expansão das escolas vinculadas à organização de um sistema nacional de ensino, a realização de censos e estatísticas educacionais para que se identificassem as reais necessidades em cada uma das regiões do país, seus estados e municípios. Defendia também programas de formação de professores, organização das escolas urbanas, isoladas e rurais.

No registro iconográfico, datado de 09/11/1905, do arquivo particular de Laura Carneiro, filha do Sr. Astrim, ao qual já me referi antes, aparecem o meu avô Astrogildo (Astrim), seu irmão mais jovem (Jaime) e os primos Claudionor (Nozin) e Aristides, todos eles filhos de Bela Lorena, num banco escolar em Januária, vestidos de terno e engravatados e de posse das suas pastas certamente com o material escolar (Figura 2.11).

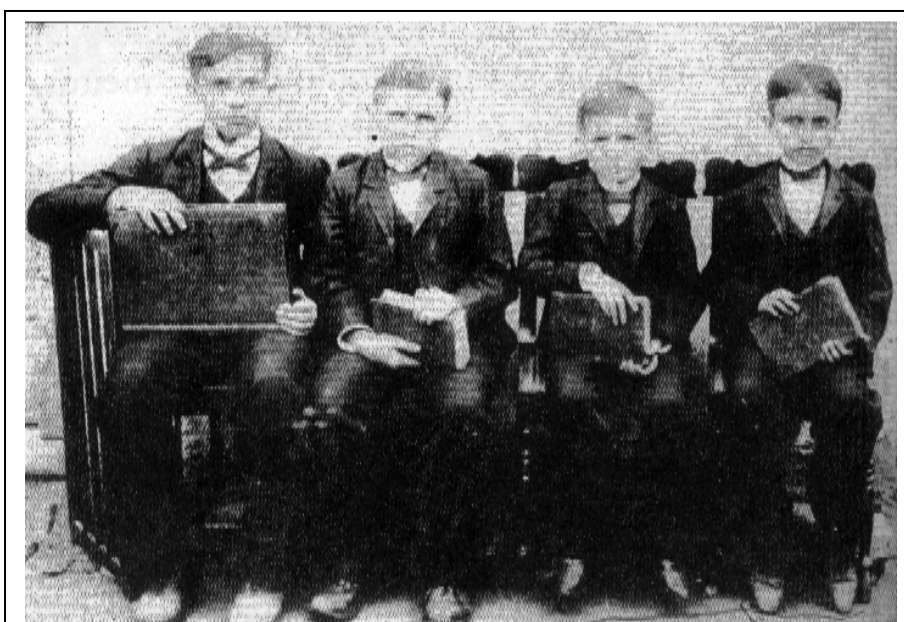


Figura 2.11 Em foto de 1905, quatro estudantes da família carneiro, em Januária - MG. Foto: autor ignorado.

A foto aponta para os indícios de que a família não descuidava da educação dos seus filhos. Talvez por essa razão, Bela Lorena e os “Carneiros” foram lembrados como abrigo para alguém tão ilustrado como o Mestre João Pessoa, que por caminhos tortuosos passou a fazer parte do processo de civilidade e escolaridade do lugar. Tanto que, quando em 1911, Bela Lorena e Formoso sofreram seus abalos, ele foi convidado pelo coronel Joaquim Gomes para dar escola em Sítio d'Abadia.

O Sr. Joaquim relembra como seu pai – “seu Bené” – e seu primo Jaime organizaram a escolarização dos seus filhos e de outros moradores de Bela Lorena e circunvizinhanças:

[...] Antes dela, da escola de Miguel, eu tive uns três meses com Benevides (Professor Benevides Doro de Quadros); quando o Benevides veio trazido por um convênio entre os pais daqui que tinham meninos de escola – pai, Jaime – pelo acordo uns entravam com pagamento (em dinheiro) e o Jaime fazia a casa da escola e dava a manutenção do professor (hospedagem e alimentação); a Jandira e o Jarbas estudavam por conta da manutenção do professor e da construção da casa da escola... a casa foi construída na fazenda Pirete onde o Jaime residia... nessa escola eu fiquei pouco tempo e depois que terminou o “convênio” lá o professor Benevides veio para cá (para esta fazenda), aí inverteu a situação: meu pai mantinha o professor aqui [...] (Entrevista: 2008).

Enquanto nos grandes centros urbanos como São Paulo e Belo Horizonte, as autoridades discutiam a implantação do projeto dos grupos escolares e criticavam a precariedade da estrutura física dos prédios em que funcionavam as escolas, das casas, dos chamados “pardieiros”, no dizer de Luciano Faria (1996), no “restante” do Brasil, como no sertão mineiro, as famílias se cotizavam para construir uma casa “provisória” para abrigar a escola daquela comunidade. Seriam essas escolas, “pardieiros”?

Essas novas influências de modernização, de organização dos graus de ensino e dos alunos em classes, “foi uma clara oposição ao ensino mútuo ou método Lancaster, bastante comum no século XIX, que reunia em uma só classe/sala alunos com idades e níveis diferentes de escolaridade”. (BENCOSTTA, 2000, p. 72). Entretanto, pelos relatos e narrativas que colhi, a modalidade de classes multisseriadas prevaleceu não só em Bela Lorena, como também em diferentes espaços e tempos das escolaridades no Brasil até décadas recentes.

A forma republicana de “reinventar” a escola e impor novos ordenamentos nas organizações escolares e modernização do ensino foi expressa na construção de prédios majestosos, como uma “arma para efetivar o progresso”, voltados para as demandas das elites. Em 1906, no governo de João Pinheiro, em Minas Gerais, a renovação pautou-se pela implementação dos grupos escolares, projetados para funcionar num único prédio várias

escolas – as escolas isoladas, agora por vezes “agrupadas,” foram incorporadas à nova estrutura física e administrativa inscritas no projeto político-cultural republicano (FARIA FILHO, 1996).

Toda essa realidade carecia de uma avaliação mais criteriosa, reconheciam então, as autoridades e responsáveis, que essa tarefa exigia a implementação de políticas mais ágeis nessa área. Assim, os relatórios das escolas e dos inspetores tornam-se instrumentos importantes. Uma das estratégias defendidas pelas autoridades educacionais é a implementação das estatísticas escolares, sob a responsabilidade da Diretoria Geral de Instrução e Estatística Escolar.

Ou seja, os mapas das escolas serão daí em diante transformados em dados estatísticos. Os inspetores de ensino, secretários do Interior – pasta vinculada às responsabilidades pelas políticas educacionais no país – debatiam formas de superar as dificuldades de várias ordens e tornar a escola uma instituição organizada e eficiente, como o fez o inspetor Estevam de Oliveira, que Faria Filho (2000) considera um dos precursores e até idealizadores do projeto de implantação dos grupos escolares em Minas Gerais.

Nesse sentido, o projeto de modernização e racionalidade escolar implantado por meio dos grupos escolares tinha o propósito de sanar “velhos” problemas e precariedades apresentados pelo modelo de ensino realizado pelas chamadas escolas isoladas, que segundo relatórios dos inspetores técnicos apresentavam um diagnóstico desanimador daquela realidade:

O sistema de instrução estava desorganizado [...]. A inexistência de um sistema de fiscalização contínua sobre o professorado e as péssimas condições em que trabalhavam: locais e materiais inadequados, baixos salários, dentre muitos outros [...]. Os professores eram, em sua maioria, considerados incompetentes e desleixados (FARIA FILHO, 2000, p. 2).

No mapa do Brasil (figura 2.12), com dados estatísticos de 1907¹, distribuindo graficamente o número de escolas e suas correlações com o número de estudantes matriculados, bem como às frequências, demonstra que essa tarefa vai se configurando como um trabalho mais especializado e técnico. Na legenda, destacada na figura 2.13, contida no mapa da figura 2.12 os dados são seguidos dos seus significados.

O comentário do documento de análise da DGI pontua: “Mostram os números que considerado o complexo dos cursos primários públicos e particulares, era o Estado de Mato Grosso que apresentava o coeficiente mais favorável, de 879 discípulos presentes por mil inscritos [...] e, enfim, Minas Geraes, onde de mil escolares arrolados apenas 577 assíduos”. E, ainda: em “Minas Geraes, assignalavam a proporção mais alta e a mais baixa do comparecimento” (BRASIL/DGI, 1916, p. 204 ou CCIV). Ou seja, embora Minas Gerais apresente maior número de escolas (2.247), entretanto apresenta o índice de 32% de frequência, conforme o mapa/diagrama (Figuras 2.12 a 2.14).

Como até 1906, a rede pública mineira “de instrução era constituída unicamente pelas escolas isoladas [...] não significavam apenas um rascunho a ser aperfeiçoado, mas, sim, algo a ser substituído, apagado da cena da cidade e, ao mesmo tempo, algo produzido na memória como passado que fora (ou deveria ser) extirpado para dar lugar ao novo.” (FARIA FILHO, 2000, p. 45).

Nesse sentido, a preocupação do projeto de modernização vem acompanhada de outras, como a frequência à escola vinculando essa alta abstenção dos alunos também ao despreparo dos professores e à necessidade de novas formas do ensinar, materiais pedagógicos mais estimulantes para o aluno. O ensino intuitivo assume então centralidade evidenciada nos livros didáticos e cartilhas que chegam às escolas, inclusive as rurais.

Cartilhas como as de Arnaldo Barreto, Thomaz Galhardo, Felisberto de Carvalho, chegam às escolas trazendo todas as matérias do currículo da escola primária, voltadas para a

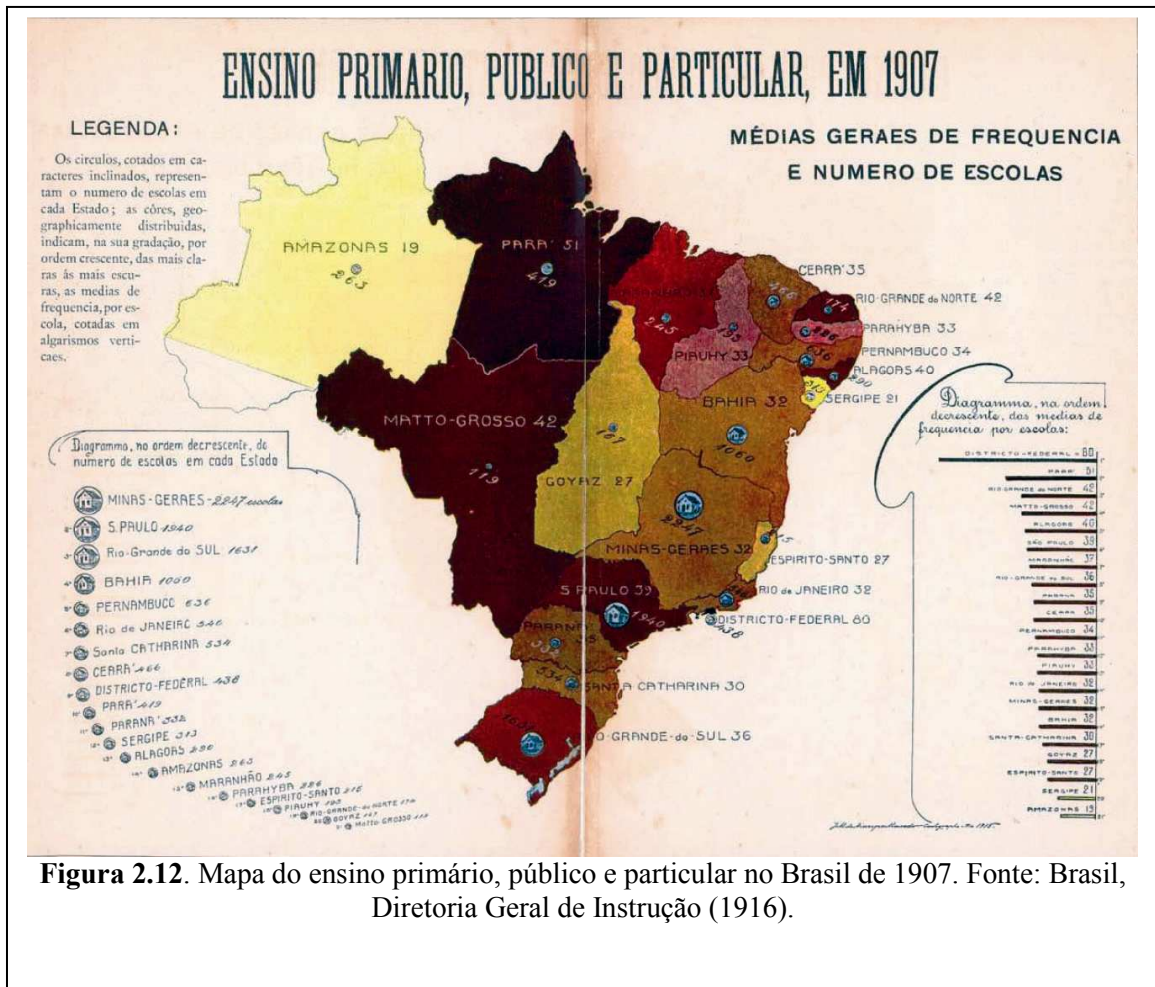


Figura 2.12. Mapa do ensino primário, público e particular no Brasil de 1907. Fonte: Brasil, Diretoria Geral de Instrução (1916).



Figura 2.13. Legenda ampliada do canto superior esquerdo da figura 2.12.



Figura 2.14 Detalhe ampliado do canto inferior direito da figura 2.12.

preocupação de introduzir os professores nessas novas práticas e culturas escolares, como serão tratadas nos próximos capítulos, num diálogo com as narrativas, o material escolar nelas enunciado e os estudos desenvolvidos nesse sentido.

As casas de escola passam a ser vistas nesse contexto, como um lugar a ser demolido da cena escolar e urbana. As representações sobre elas, até mesmo para as famílias que antes mantinham vínculos de proximidade, confiança e solidariedade com o professor, agora já passam a considerar os espaços dos grupos como mais apropriados, seguros, higiênicos e modernos. Os vínculos de confiança também são deslocados da figura do mestre-escola/professor para a autoridade do diretor, da administração institucional revestida de poder.

Certeau (2004, p. 201-202): “um lugar é uma ordem [...] segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”, em que se acha excluída a possibilidade de duas coisas ocuparem, ao mesmo tempo, o mesmo lugar no espaço, ocupando cada qual sua própria configuração definida. Enquanto que o “espaço é um lugar praticado” e “diversamente do lugar, não tem a univocidade nem a estabilidade de um próprio”.

Portanto, os grupos escolares vão se configurar, nas grandes cidades, como um lugar próprio de uma forma escolar, que assume as feições moldadas pela lógica dos ordenamentos e das representações sobre o trabalho, como o enquadramento das formas de se comportar na fábrica ou no espaço público. As casas de escola são assumidas como um espaço onde se pratica o ensinar e o educar, que difere do lugar de um próprio, pois não tem estabilidade e tende a ser substituído pela ordem dos lugares, dos ordenamentos, dos deslocamentos.

As casas-escola do sertão mineiro se inscrevem assim nessa configuração espacial que deixou de ser concebível nas representações sobre a escola. Entretanto, apesar dos discursos reformistas esse lugar, como “distribuidor de elementos nas relações de coexistência”, no

dizer de Certeau (2004), vai coexistir como uma das estratégias de sobrevivência, possibilitado, talvez pelas distâncias entre as configurações espaciais.

Ou seja, no sertão de Minas Gerais, a Escolinha da professora Ana Pereira continuará sendo num espaço da sua casa por ainda mais de três décadas após a implantação dos grupos escolares em Belo Horizonte. A força dessa prática ou dessa tradição forjada nas necessidades próprias também desses lugares é, nesse ínterim, também a prática do professor ambulante será regulamentada no bojo das preocupações de ampliar o número de escolas, revelado nas estatísticas como insuficientes para atender as vastas demandas de escolarização do país.

Por outro lado, o modelo de modernidade dos grupos escolares, com o passar do tempo, revelou-se mais como um projeto voltado para os centros urbanos em espaços privilegiados das cidades, enquanto nos subúrbios e lugares interioranos prevaleceu o modelo de escolas isoladas, agrupadas, ou nas casas-escolas.

A política de expansão da rede escolar, como um projeto de superação do analfabetismo no Brasil, “considerado o problema e a causa de todos os males da sociedade brasileira e, também da sociedade mineira” (BICCAS, 2008, p. 38), vai ser alçada à condição de prioridade para a gestão do Presidente Mineiro Fernando de Melo Viana, que assume o governo em 1924, tendo como seu secretário Raul Soares de Moura.

O contexto em que Melo Viana assume o governo no Estado de Minas, é conhecido na historiografia educacional brasileira como Movimento da Escola Nova ou como disse Darcy Ribeiro, “anos de clarividência”, para se referir às décadas de 1920-1930, como o período em que os auto-intitulados profissionais da educação. Eles deram consistência e visibilidade às questões educacionais no País, tangenciando os discursos e as políticas governamentais impostas sem debates na sociedade brasileira, expressas, principalmente no documento entregue ao Presidente Getúlio Vargas em 1932 – o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* ou *Manifesto de 32*.

Anísio Teixeira, um dos principais representantes, vai defender o princípio que de “Educação não é privilégio, é um direito”, que intitula dois dos seus livros. Mas, o marco e referência de veiculação das idéias dos escolanovistas será a ABE – Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, que congregará diferentes segmentos intelectuais da sociedade brasileira. No bojo do ideário escolanovista vão se reascender os movimentos que se tornaram conhecidos como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, comentados anteriormente por Jorge Nagle (2001).

Segundo Maurilane de S. Biccass (2008, p. 38), será imbuído da influência desses debates e dessas correntes pedagógicas que “Melo Viana realizou uma Reforma na Instrução Pública no Estado [...]” investiu na regulamentação, difusão e expansão das escolas primárias por todo o estado e passou a defender a diversificação das modalidades e tipos de instituições escolares:

“Era necessário diversificar os tipos de instituições escolares de acordo com as demandas e as possibilidades orçamentárias e, na medida do possível, construir dezenas, centenas, milhares de escolas e tentar chegar aos lugares mais distantes do estado. Com esse intuito, várias modalidades foram criadas, por exemplo, **as escolas ambulantes**, o professor era deslocado para onde se fazia necessário.” (BICCAS, 2008, p. 39; grifo nosso).

A criação das escolas ambulantes é considerada nas narrativas desse estudo como uma das alternativas mais adequadas para resolver o problema da escolarização nos sertões, uma vez que já fazia parte das práticas educativas do tripé do ler, escreve e contar, dos mestres-escolas ambulantes ou itinerantes, em muitos lugares do interior brasileiro e naqueles espaços, conforme comentei anteriormente por meio das entrevistas do senhor Levi Carneiro Magalhães, nesse capítulo. O senhor Ismael Carneiro, que estudou com o professor Benevides relata como esses fatos foram-lhe repassados pelo seu professor e amigo Benevides Doro:

Em 1926, o professor Benevides foi nomeado, pelo Governo de Minas, como professor de Escola Ambulante, um tipo de escola rural itinerante, que permanecia apenas dois anos em cada localidade. Lecionou no povoado de Morrinhos de Paracatu, antiga sede do distrito de Arinos, criado em 1923, com a restauração do município de São Romão (Entrevista, 2008).

As escolas ambulantes foram criadas por um decreto de Melo Viana em dezembro de 1925, e já no início do ano seguinte 22 Escolas Ambulantes tinham sido implantadas no norte de Minas Gerais. Para sua implementação, a Diretoria de Instrução Primária elaborou expedientes com orientações específicas para criação, implantação e funcionamento, como esclarece Biccás (2008, p. 39), “com os seguintes itens: da matrícula e da frequência; das matérias do curso; do funcionamento da escola; das promoções e dos exames; dos professores; dos vencimentos; do material escolar; do fechamento das escolas.”

Como também relembra o senhor Vilmar Carneiro de Almeida, 58 anos, veterinário, nascido e criado na região dos grandes sertões, filho do senhor Levi Carneiro, que junto com o irmão Ismael, estudou com o Professor Benevides. O entrevistado, residente em Goiânia e produtor rural na terra onde nasceu, lembra-se do que ouviu seus familiares contarem e do que também se informou mais tarde:

[...] Como era o caso dos professores ambulantes das décadas de 1920-30, instituídos pela Reforma de Francisco Campos em todo o Estado de Minas Gerais, que eram professores públicos nomeados pelo Governo do Estado para combater o analfabetismo. (Entrevista, 2006).

As referências ao Secretário do Interior – Francisco Campos – como aquele que implementou essa política se deve à saída de Melo Viana do governo de Minas Gerais em março de 1926. Francisco Campos, na verdade foi quem implementou essas medidas como Secretário do Interior no Governo de Antonio Carlos de Andrada. Nesse sentido, tanto as informações das narrativas como das pesquisas revelam esse entendimento. O historiador Xiko Mendes aponta nessa direção e assim também se refere sobre essa questão:

[...] Benevides Doro Quadros, o mais notável e culto de todos os que passaram por nossas fazendas. Este se destacou primeiro em Arinos – MG, como Professor Itinerante nomeado pelo Governo após a *Reforma Francisco Campos*, feita na Educação (MENDES, 2002, p. 466).

O Regulamento do Ensino Primário publicado em 1927, pela *Reforma Francisco Campos* e que instituiu as escolas subvencionadas possibilitou o “convênio” do Estado com o município de São Romão, que resultou na remoção do professor Benevides da escola de Morrinhos (no mesmo município) para uma escola instalada numa propriedade particular. Será por esse dispositivo que a escola será transformada em permanente e ampliada também sua modalidade de oferta, ou seja, primário completo. Complementa o senhor Ismael Carneiro Magalhães: “Em 1928, por intermédio do Major, a escola foi transformada em permanente, ministrando o Curso Primário compacto em apenas três anos”, que ele cursou com o professor Benevides e conclui o seu curso primário em 1929 (entrevista, 2008). Mas, como antes esclareceu Biccás (2008), também o senhor Vilmar Carneiro esclarece:

Seguiam normas e regulamento da Secretaria de Educação, ficavam em média dois anos em cada Fazenda, formavam uma turma de ensino primário completo- período integral e era designado para outra localidade, onde já havia outros alunos em fase de escolaridade. Infelizmente essa política foi extinta depois, talvez com a saída de Campos do governo (Minas e Federal). (Entrevista, 2006)

Em 1930, quando Getúlio Vargas assume o comando do Governo Provisório, o mineiro Francisco Campos assume a O Ministério da Educação e Saúde e em Minas, o Governador Antônio Carlos Ribeiro deixa o governo e Olegário Maciel, aliado de Vargas, assume como interventor o governo do Estado e como seu secretário do Interior. Maurilane Biccás esclarece mais uma vez:

As mudanças advindas do período pós-revolução impactaram profundamente as diretrizes implementadas na área da educação oriundas

da Reforma Mineira de 1927. As medidas adotadas no governo provisório acabaram por delinear o que seria a educação em Minas dali para a frente. [...] Olegário Maciel adotou uma política restritiva para a educação. Em 1931, a Secretaria da Educação e Saúde Pública, por meio de inúmeros atos oficiais, suspendeu o ensino em 335 escolas rurais, 112 escolas urbanas e 26 escolas noturnas; as justificativas apresentadas centravam-se na baixa frequência, pouca demanda [...] e falta de prédios disponíveis. (BICCAS, 2008, p. 67).

Entre os pontos da Reforma que Campos implementou na pasta da educação que será alvo das medidas do novo governo será a questão das escolas rurais ambulantes que serão extintas e também o cargo de professor nela modalidade, como era o caso do professor Benevides Doro de Quadros, como relembra o senhor Ismael:

Após a Revolução de 30, o Governador de Minas Gerais, Olegário Maciel extinguiu todas as escolas rurais, permanecendo apenas aquelas da sede dos distritos. O professor Benevides ficou desempregado. (Entrevista, 2008).

Complementa o senhor Vilmar Carneiro, sobre como lhe contou seu pai e mais tarde como também ele vivenciou na casa-escola em Bela Lorena: “A comunidade local teve que se organizar e assumir a escolaridade de seus filhos; os “carneiros da Carinhonha” sempre se organizavam e assumiam essa liderança na região.” (Entrevista, 2006).

Para Certeau (2004, p. 200), “Todo relato é uma viagem – uma prática do espaço [...] Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato organizam-se as caminhadas.” Como uma prática daqueles espaços, as casas-escolas vão continuar sendo o caminho e alternativa buscada pelas comunidades locais.

Caminhos praticados, seja para ir à casa da professora Ana no Formoso, seja para a “casa branca” em Bela Lorena, como mais tarde foram também as “casa do meio” e do Matinho, onde estudaram o senhor Vilmar, seus irmãos e primos, nas décadas seguintes até meados dos anos de 1970. Assim, o espaço escolar dos quais as narrativas que lhes trago vão “falar”, representam uma caminhada, trilhas criadas e inventadas para acessar um trajeto traçado para que se realizasse a escolaridade do lugar.

CAPÍTULO III

3 AS CASAS-ESCOLAS DO SERTÃO MINEIRO: EDUCAR E CIVILIZAR

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...] [...] É também onde decidimos se amamos nossas crianças (...). (ARENDDT, 1992, p. 247).

O objetivo central desse capítulo é reconstruir as memórias das experiências dos narradores com a sua escolaridade. A casa-escola como sua “segunda casa” e o mestre como seu “segundo pai”. As análises de Hannah Arendt sobre a autoridade e os sentidos do educar nossas crianças por amor ao mundo, são aqui buscadas para articular os diálogos com as memórias e sensibilidades das narrativas.

3.1 LEMBRANÇAS RECONSTRUÍDAS DAS CASAS-ESCOLAS

*Porta do meio, sempre fechada.
Corredor de lajes
E um cheirinho de rabugem
Dos cachorros de Samélia.
À direita – sala de aulas.
Janelas de rótulas
Mesorra escura
Toda manchada de tinta
Das escritas.
Altos na parede, dois retratos:
Deodoro e Floriano.
(Cora Coralina, 1985, p. 77).*

Tal como Cora Coralina, assim também, os narradores que trago para o palco das memórias sobre as escolas sertanejas, em seus espaços as guardaram, como imagem privilegiada da infância e dos tempos de escola. Ecléia Bosi, referindo-se às reflexões de Halbwachs, percorre as substâncias subjetivas de que se revestem essas lembranças da casa, para enfatizar: “Há sempre uma casa privilegiada que podemos descrever bem, em geral a casa da infância ou [...] onde começou uma nova vida”. (BOSI, 1994, p. 356).

As descrições anteriores, no capítulo I, em que me ocupei dos lugares de memória em Formoso e em Bela Lorena, uma casa se destacou como “privilegiada” pelas narrativas: a *casa branca*.²⁴ Ela será agora acompanhada de outras, que configuraram como casas-escolas; elas permeiam as lembranças “de fatos vividos como presenças de ausências”, (CERTEAU, 2004, p.189), pelos narradores. Dentre elas: a Casa Grande, da fazenda Tamboril de propriedade do Major Saint’Clair, na localidade denominada Barra da Vaca, hoje, território do município de Arinos, por ele fundado. A casa da *Escolinha de Dona Ana*, em Formoso; da casa-escola do “tio Jaime”, na Fazenda Bela Vista, no entorno de Bela Lorena.

Dentre os muitos espaços que foram significados como uma casa-escola, seja numa residência ou num espaço vinculado ao domínio doméstico, essas quatro casas-escolas foram selecionadas para fazerem parte do recorte das análises das narrativas. Os critérios para tal, referem-se em primeiro lugar, às experiências dos dois mestres selecionados para a reconstrução nesse estudo: a professora Ana Pereira de Souza e o professor Benevides Doro de Quadros. Nesses espaços ambos lá estiveram; parafraseando Michel de Certeau: “Ali era uma escola”... “ali morava Dona Ana”... e quando “o que se mostra designa aquilo que não é

²⁴ A chamada **casa branca** ficava no pátio da capela da fazenda Bela Lorena, à sua direita (vide mapa rodoviário à fig. 2.1). Foi construída pelo Sr. Juscelino B. Carneiro, um dos condôminos da fazenda, o qual morreu logo e deixou a casa disponível, por isso foi muito utilizada para abrigar a escola particular da família; não existe mais.

mais: aqui vocês vêm”, aqui havia... uma casa branca, a casa Grande, a casa da escola de Dona Ana... “Estamos ligados a estes lugares pelas lembranças” (CERTEAU, 2004, p. 189).

Então, as casas-escolas são os lugares onde os mestres viveram parte das suas experiências de vida, o magistério; e dos quais os narradores guardam suas lembranças mais significativas, marcas das suas primeiras experiências escolares aqui, como antes, compartilhadas. O segundo critério foi o do recorte temporal – 1924-1944 – que também definiu a escolha de ambos, como já me referi anteriormente, na Introdução desse estudo.

A casa com a descrição das suas paisagens, dos seus cenários, revela “estados de alma”, como lembra Bachelard (1998), referindo-se às contribuições dos psicólogos sobre a importância dos desenhos da casa feitos pelas crianças. “A casa e o universo não são simplesmente dois espaços justapostos.” As lembranças das casas que habitamos, dos seus aposentos, revisitando os espaços oníricos da infância e da experiência humana, transportam-nos para o contato conosco, com nossa própria intimidade: “aprendemos a morar em nós mesmos”. (BACHELARD, 1998, p. 197).

As escolas e suas memórias trazem estreita afinidade com as lembranças da casa natal e da infância, ambas pródigas em construções identitárias. Nessa tríade – casa, infância, identidade – parece-nos, elas estão irremediavelmente imbricadas, tanto no plano onírico, como no plano dos fatos, se é que possamos assim hierarquizar ou distinguir essas experiências tão simbólicas e tão representativas da nossa trajetória como humanos, sujeitos dos nossos caminhos.

De outro lado, será sempre no espaço de uma casa que desenrolarão os enredos das narrativas que a pesquisa desenvolverá sobre as escolas do sertão mineiro e seus mestres, ou os velhos mestres e suas escolas, *em suas casas* ou na *casa da escola*, um espaço-casa criado ou inventado para se transformar num ambiente de escola e todas as experiências que ali se deram, estabelecendo relações de similaridades oníricas que guardam, enquanto lugar de

proteção e de construção de identidades, valores e o de aprendizado pedagógico, formal-escolar

As casas-escolas do sertão serão aqui nomeadas segundo as representações que os narradores capturaram do seu imaginário social, ou tal como outrora elas foram nomeadas: *Casa Branca*, *Casa Grande ou Escola do Tamboril*, *Casa ou Escola de Dona Ana*, *Casa ou Escola do Tio Jaime*, que aparecem nas narrativas e incorporam os percursos experimentados tanto pelas experiências dos narradores como dos mestres professores. Assim, no dizer de Alistair Thomson, elas integram a *composição* dos cenários das casas-escolas, dando sentido às memórias em seus tempos e espaços.

3.1.1 Casa-Escola da Dona Ana

A casa de Dona Ana, em Formoso, onde uma escola pública funcionou por trinta anos e que se tornou uma das referências mais significativas para as experiências escolares de várias gerações da região. A professora Ana Pereira foi nomeada pelo Governo de Minas Gerais em 1924, mas o prédio da escola só foi construído em 1950 e, assim, ela deu aulas numa sala grande em sua própria casa até aposentar-se.²⁵

A escola da professora Ana Pereira foi aberta em 1925, depois que ela foi nomeada para a cadeira de professora pública da vila Formoso. Pela segunda vez, por influência do Major Saint'Clair, agora chefe do Poder Executivo do recém-criado município de São Romão, ao qual pertence a Vila, ela terá uma professora para ocupar a cadeira criada em 1892 e vaga por cerca de quase uma década, desde a saída da professora Josinda Martins, que ficou viúva

²⁵ Sua casa nessa época ficava na rua principal da sede do distrito de Formoso, atual cidade de Formoso-MG, cuja rua passou a se chamar rua Felipe Tavares, mas a casa não existe mais. A cidade está no mapa da figura 2.1.

e voltou para Capim Branco (atual Unaí). A escola de Formoso, a partir de então terá uma ocupante definitiva.

Dona Vitalina Alves Santana, hoje com 99 anos, foi aluna de sua primeira turma, em 1925, quando a escola começou a funcionar. Eram vizinhas e o Sr. Florípio Santana, seu irmão mais velho, casou-se, em 1928, com Dona Ana. Sobre a casa-escola da sua cunhada, ela relembra:²⁶

Que era uma Casa Grande, na rua principal de Formoso. Ela morava na casa com seu irmão, na época era ainda solteira e nossa vizinha. Era ali perto da Igrejinha antiga. A escola era nessa casa e as aulas eram assim: na varanda, naquela sala grande da entrada, chamava varanda, tinha bancos, não eram carteiras, vieram muito tempo depois. Era tudo muito simples, não lembro se havia quadro. A nossa casa, dos meus pais era assim do lado, era do mesmo estilo, eram quase do mesmo jeito; do jeito das casas do lugar, as casas grandes, ali do centro. (Entrevista, 2009).

Ambas, casa e escola, representam espaços nos quais nos referenciamos também como sujeitos coletivos, partes de um ou dos agrupamentos nos quais desenvolvemos o sentimento de pertença, nos quais nos resguardamos e aprendemos a nos proteger também das forças que nos sitiam durante nossa trajetória, e, assim construímos referências de proteção e abrigo, tanto físicas e materiais como inconscientes e oníricas.

As “casas do lugar”, as quais Dona Vitalina se refere, eram construções amplas, mas de arquitetura simples e despojada. Traziam no seu projeto arquitetônico os modos de viver da região e, de modo geral, das casas interioranas; buscavam garantir a privacidade dos moradores e ao mesmo tempo propiciar acolhimento aos que dela adentrassem.

Assim, contemplavam tanto a privacidade como um espaço quase público no seu interior. Sidney V. Pimentel mais uma vez será aqui convidado para auxiliar-me nessa tarefa de rememorar as boas coisas do sertão. Descreve com riqueza de informações as

²⁶ Dona Ana lecionou por 25 anos em sua própria casa. O primeiro prédio escolar só foi inaugurado em 1950 e construído por iniciativa do senhor Teodomiro Carneiro (membro da família Carneiro da Carinhanha), então vereador distrital representando por Formoso em São Romão.

singularidades das casas que habitávamos nesses espaços. Ele, na vizinha Vila Buritis, mas as semelhanças são tais que embora sejam detalhadas, aqui as transcrevo:

As casas eram geralmente construídas de modo a permitir uma diferenciação entre os espaços [...]. Além dos espaços privativos (os quartos-de-dentro e os quartos-de-fora) faziam parte do modelo arquitetônico das casas da Vila os locais destinados ao convívio com pessoas conhecidas ou aparentadas, mas não pertencentes à unidade doméstica, ou ainda com desconhecidos. Sala-de-fora ou sala-de-visitas era como se chamava aquele cômodo, que funcionava como o terceiro degrau de uma escala valorativa que, começando no terreiro da frente, avançava pela calçada até o batente e só então, transposto esse, dava entrada na casa. De modo que, a sala-de-fora funcionava como um posto de identificação da diversidade. [...] podiam ser encontrados nesses cômodos-portarias, duras e desconfortáveis cadeiras de abrir e fechar ou cômodas espreguiçadeiras. (PIMENTEL, 2007, p. 164-165).

Essa, portanto, constituía a estrutura do espaço físico onde as escolas funcionavam. Geralmente na chamada sala-de-fora ou varanda, como nomeia Dona Vitalina, ou seja, no espaço público de uma residência particular, naquela área ou num “território” demarcado para recebimento de um determinado público – os alunos.

No caso da casa-escola da professora Ana, o cenário era o do “centro” da vila Formoso, que naquela época correspondia ao alinhamento de duas ou três ruas paralelas. Sendo duas dessas, com casas enfileiradas, geralmente de frente para a Igreja e, uma rua de frente para a outra, guardando entre si uma considerável distância. As casas eram encostadas umas nas outras, meio que “abraçadas”.

As casas “do centro” eram consideradas as mais destacadas, geralmente ocupadas pelas pessoas com mais posses. A professora aposentada, Dona Jacinta Ornelas, com 83 anos, quando me concedeu essa entrevista, foi aluna da professora Ana, em meados da década de 1930, e rememora:

Da escola de Dona Ana (quando estudou), lembra que era na própria casa dela... Hoje na rua chamada Felipe Tavares; a escola era numa sala grande só. Sempre ela arranjava uma outra pessoa para ajudar na aula. Na sala tinha banco, tinha mesa, tinha mapas; tinha uns cartazes de história do

Brasil, grandes, pregados na parede. Lá fora tinha umas mangueiras grandes, sombra muito boa; aí os alunos iam brincar ali... (Entrevista, 2008).

A Igreja geralmente se localizava numa praça ou largo, que configurava o centro da Vila. Depois dessa, as outras eram chamadas “ruas de trás”, acredito que em relação às outras ruas ou à Igreja. Além dessas ruas do centro, havia também aquelas periféricas que iam se esparramando para uma espécie de periferia, para as saídas da vila, para a beira do rio, a chamada “ponta de rua”, como costumavam ser designadas pelos moradores do lugar e, como lembra Pimentel.

Em seu livro sobre a vila Buritis, ele classifica a estrutura das construções dessas vilas sertanejas em dois tipos: as da “área orgânica” e as da “área inorgânica” ou mais mineralizadas. Isto, de acordo com os materiais usados na construção das habitações: umas, as choças construídas totalmente de “elementos provindos do mundo vegetal”, tais como madeira para levantar paredes e cobertura, capim para enchimento das paredes e palhas de palmeiras para cobertura. Essas eram as moradias modestas ou até mais humildes e localizadas nas pontas de ruas.

Outras, da “área inorgânica”, ocupavam a parte central da vila, onde se estabeleciam as residências construídas com uma proporção maior de minerais. “De acordo com o paradigma [...] arquitetônico, estas deviam possuir cômodos amplos, ainda que nem sempre muito bem arejados” (PIMENTEL, 2007, p. 164). Consideradas as casas grandes do centro. Eram quase sempre cobertas de telhas e os pisos de terra batida ou pavimentadas com tijolos. Só mais tarde começaram a serem trazidos os ladrilhos queimados, na década de 1950, com a chegada dos caminhões.

Nesse paradigma está identificada a “casa-escola de Dona Ana”. A descrição de Dona Nazaré Carneiro Santiago, sua aluna em meados da década de 1940, hoje com 73 anos, confirma:

A casa dela era de telha, portas e janelas de madeira, o piso não era de cimento, era de ladrilho. O quintal era muito grande e muito bem plantado. Um pé de manga com muita sombra, onde a gente brincava na hora do recreio; a escola era muito limpa, ela era uma pessoa asseada demais. (Entrevista, 2008).

Dona Nazaré relembra aqueles que a antecederam na escola da professora Ana: “*Meu irmão Amélio, o finado Vanderlino, esse povo mais velho... tudo estudou com Dona Ana.*”

Tal como Cora Coralina relembra com saudade e emoção onde se localizava a casa da escola, hoje, só resta o lugar. Não pode compartilhar como Cora dos detalhes dessas reminiscências:

A casa da escola ainda é a mesma
 - Quanta saudade quando passo ali!
 Rua Direita, nº13.
 Porta da rua pesada,
 Escorada com a mesma pedra,
 Da nossa infância. (CORA CORALINA, 1985).

Para os ex-alunos da professora Ana, o desfecho foi muito diferente. Em Formoso, diferente da cidade de Goiás, de Cora, as lembranças já não encontram mais os seus objetos e lugares de memória: “*A escola era na casa da Dona Ana, a casa era a moradia deles e a sala era grande; o recreio era no quintal deles; cuja casa hoje é do... já foi demolida.*” Como relembra Dona Nazaré, cuja emoção e tristeza a impediram de lembrar o nome do atual proprietário do terreno, que demoliu a casa da escola, onde a professora também residiu.

Segundo outros narradores, como o Sr. Ismael, o Sr. Levi, a casa era uma referência no lugar, porque depois eles fizeram uma pensão, que tinha muito movimento, pois Formoso era rota da Bahia e de Goiás, antes da rodovia federal Fortaleza-Brasília. “*Vinham pessoas de todos os lugares, eles hospedavam muita gente*”, como também relembram a cunhada Vitalina e o filho adotivo de Dona Ana, Geraldo Messias Pereira (Pesquisa de Campo, 2008).

A casa estava em ruínas desde que Dona Ana, já viúva, adoeceu e foi morar com o filho em Paracatu, onde faleceu. A casa ficou fechada, abandonada até que os poucos herdeiros a vendessem e ela fosse demolida. Assim, suas lembranças são representações de outro tempo vivido por eles e que, sem dúvida muito tem contribuído para a configuração do presente de Formoso. Suas falas, suas memórias são presentificações de ausências como lembra Ricoeur (2007, p. 28): “Uma representação presente de uma coisa ausente”, dialogando com os gregos de herança socrática – Platão e Aristóteles.

Concordamos, em parte com o autor ao colocar a idéia de memória como um bloco de cera, onde deixamos nossas marcas. Como “uma assinatura que imprimimos a marca de nossos anéis [...] naquilo que queremos recordar, quer se trate de coisas que vimos, ouvimos ou recebemos em nosso espírito” (apud RICOEUR, 2007, p. 28). “A lembrança do cotidiano escolar em geral desaparecia na rotina dos tempos mortos, o olhar que vagava pela janela” (SOUZA, 2000, p. 7-9). Como relembra dona Nazaré, como o espaço interno da casa da escola de dona Ana. Lembra também sobre a sua dedicação às aulas na rotina dos dias escolares:

A sala de aula era a sala de entrada da casa; tinha a porta (para a rua) e já entrava na sala; tinha janela para a rua, mas naquele tempo a gente era muito dedicada e não deixava as coisas da escola para estar olhando rua; a professora não deixava, ela era enérgica. (Entrevista, 2008).

Não se trata de descrever casas, de pormenorizar-lhes os aspectos pitorescos e de analisar as razões do seu conforto. “É preciso, ao contrário, superar os problemas da descrição – seja ela objetiva ou subjetiva, isto é, quer se refira a fatos ou a impressões – para atingir as virtudes primárias, aquelas em que se revela uma adesão inerente, de certo modo, à função original do habitar.” (BACHELARD, 1998, p. 24).

Vale ressaltar, nesse sentido, que a escola pública de Formoso era submetida às normas e regras institucionais da Secretaria de Interior do Estado de Minas Gerais. Ao lado

das polaridades entre o espaço doméstico do habitat convivia o institucional. Era uma escola, embora não tivesse o espaço institucionalizado, mas respondia como um lugar próprio, um *locus* da escola, representado pela cadeira pública, embora nem todo suporte material estivesse disponibilizado para seus usuários, nem para sua representante – a professora.

A escola era fiscalizada por inspetores estaduais; entre eles, o nosso mestre januarense Manoel Ambrósio e o inspetor Jason de Moraes, que atuava também na região do entorno de Belo Horizonte. Dois meses após a instalação da escola, a professora Ana Pereira recebeu a visita do Inspetor Regional Jason de Moraes. Oportunidade em que a professora, não só apresentou a papelada exigida, mas também suas reivindicações. No seu livro de memórias, num discreto relato ela não omite as dificuldades pelas quais passou, nem as providências que tomou:

Devido à falta de mobília e material didático requeri os mesmos da Secretaria do Interior [...]. Naquela ocasião, não havia meios de transportes nem meios de comunicação; os materiais escolares e mobílias eram transportados de Belo Horizonte a Januária, por via fluvial; e de Januária para aqui (Formoso), em carros de bois [...]. (SOUZA, 1988, p.6).

O documento abaixo colhido no Arquivo Público Mineiro apresenta o relatório da visita do Inspetor Regional – Jason de Moraes, à Escola mista de Formoso, em 30 de junho de 1925, no qual consta também a lista de pedidos da professora Ana, anotada pelo Inspetor Regional, constando de: “15 carteiras; quadro negro; mapas; contador; livro de ponto-presença de alunos; sala 4,75x2,50 e 3,75x2,50.” Este último item, o da sala, deixa algumas dúvidas; se essas medidas referem-se à sala já existente na casa da professora, onde ela já instalara a escola; ou, se é uma solicitação para que se requisite, quem sabe, o aluguel ou disponibilidade pelas autoridades competentes de uma sala própria para a escola, de acordo com as dimensões indicadas pela inspetoria técnica do senhor Jason de Moraes. No

encaminhamento para as devidas providências para solicitação do material, três meses depois, em 02/10/1925, outras discrepâncias são ainda mais dúbias: por que **10** carteiras e não as 15,

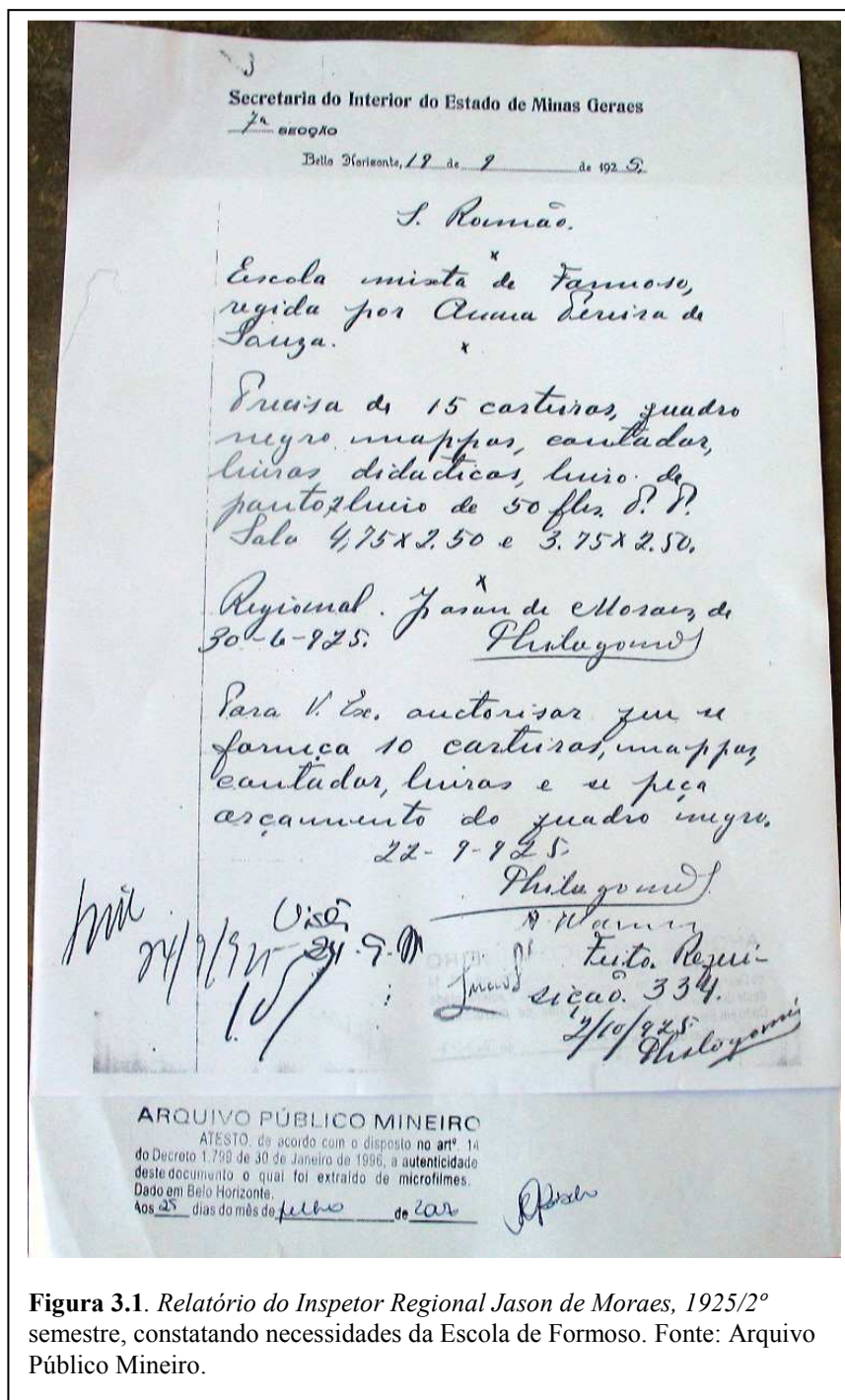


Figura 3.1. Relatório do Inspetor Regional Jason de Moraes, 1925/2° semestre, constatando necessidades da Escola de Formoso. Fonte: Arquivo Público Mineiro.

constatadas pelo inspetor? Presumia, o requisitante, uma diminuição dos alunos, no próximo período letivo? Não seria o caso de, com tanta demora em se atender, supor o inverso? Pois se, até que o material chegasse, no início de 1926, já não seria aberta uma nova turma de

alunos? E, acrescentando-se, então àquela então existente, que já era de **15 alunos?** A narrativa de dona Nazaré Santiago, que estudou nessa mesma sala-de-aula, no período de 1944-46, revela como a professora, passados 20 anos, ainda tentava resolver a negligência das autoridades:

*Dentro da escola: a professora tinha mesa, tinha um quadrozinho simples e para sentar eu não lembro mais se eram bancos, aqui eu sei que eram carteiras. Na escola de d. Ana chamava carteira e **sentavam 3 (em cada uma)**; onde sentava menina, eram só meninas; onde sentava menino, eram só meninos; (a carteira) tinha o lugar de sentar 3 e aquela mesinha na frente, tinha até o lugar de colocar o tinteiro, não eram essas canetas de hoje; era a tinta de enfiar a caneta com a pena; tinha o lugar de colocar o tinteiro, o lugar de colocar o caderno e por baixo tinha a gaveta para colocar os materiais escolares quando chegava. Doralice e Juscelina sentavam na carteira comigo. (Entrevista, 2008; grifos meus).*

Depois da entrevista comentei com dona Nazaré sobre o meu “achado” no APM (Arquivo Público Mineiro), com os pedidos da professora Ana. Ela, então se lembrou das situações hilárias que se desenrolavam no cotidiano da sala-de-aula para conciliar três pessoas numa carteira para dois; principalmente os meninos, disputavam quem sentaria nas pontas laterais das carteiras; a professora, em meio às brigas e empurrões dos meninos, às vezes fazia sorteio para decidir quem ficaria no meio, espremido entre os outros dois que insistiam em estirar as pernas ou abrir os braços e incomodar o colega. Outras vezes, a professora recorria aos castigos para “disciplinar” essas disputas. (Pesquisa de campo, 2008).

Outra narradora, Dona Jacinta Ornelas (85 anos), que estudou antes com a professora Ana, em meados da década de 1930 (32-34, ela acha), e depois, também iniciou sua carreira como professora, por volta de 1952, substituindo a mestra já aposentada, também se lembra dessas dificuldades:

[...] os livros da escola vinham de Belo Horizonte; o inspetor é quem pedia, tinha que esperar quando ele viesse, umas duas vezes no ano, ele é quem fazia a relação do material e pedia, aí vinha tudo; giz tudo vinha de lá; o

material dos alunos era por conta dos pais; depois deu para vir lápis; já no fim deu para vir livros; essa escola foi sempre de responsabilidade do Estado; eu também aposentei pelo Estado, como dona Ana. (Entrevista, 2008).

Nesse sentido é que, ao lado da poética do espaço e das lembranças dos bons tempos de meninice e das escolas, lembramos também das dificuldades e soluções cotidianas. As lembranças também podem revelar como os mestres de outrora enfrentavam as dificuldades da vida concreta: da ausência de apoios institucionais como a falta de materiais indispensáveis para a realização dos seus encargos, para disponibilizar um mínimo de conforto aos seus alunos e de propiciar melhores condições de aprendizagem. Por outro lado, possibilitava aprendizagens de sociabilidades, dividir a carteira com duas colegas e articular os pensamentos com os desconfortos do corpo, com olhar voltado para o projeto maior: estudar e “virar gente”.

A polaridade dessa experiência/espaço: a escola e suas similaridades com o contexto da casa natal, também resultam em situações de aprendizagens como ser humano, no mundo. As brigas e alegrias com os irmãos e depois com os colegas. A escola, também como o lugar das nossas primeiras experiências fora dela e, ao mesmo tempo nos preparam para essa vivência e futuras experiências mundo a fora, longe delas, sem o abrigo e proteção de experiências que sitiam nossa vida como seres aprendentes. Aprendendo também a compartilhar os espaços, objetos, abundância ou escassez, tal como na família, em casa.

Assim do mesmo modo que em casa construímos referências sobre a mãe, o pai e os irmãos, da vivência na escola, construímos nossas imagens e representações sobre o professor, a professora. Dona Vitalina Santana, 99 anos, ex-aluna da primeira turma da professora Ana, em 1925, lembra-se daquela que foi também sua cunhada:

Ana era uma moça muito sincera, como professora muito inteligente e competente, como pessoa era muito boa, todo mundo era afilhado dela e do

Florípio, era muito caridosa; tinha palmatória também, dava castigos, tomava a lição, muito enérgica. (Entrevista, 2009).

Dona Jacinta, a seu tempo, também confirma sua representação da mestra:

“a professora Ana era enérgica; na hora que precisava ela gostava das coisas chique; a lição a tomar tinha que ser direitinho; se errasse ela ensinava, mas era enérgica; os alunos respeitavam muito”. (Entrevista, 2008).

Resume, dona Nazaré, que se emociona ao relembrar dos traços, das feições, a mulher fina e elegante que foi sua mestra, principalmente da pessoa humana, *da grande alma*, como enfatiza, daquela com quem conviveu:

Morena, elegante, severa, sincera, caridosa. Ela era morena, não tinha o cabelo liso não, era anelado, bem anelado, mas era muito bem cuidado; vestia muito bem, caminhava assim muito elegante. Uma pessoa elegante. Só que ela era simples, muito boa, as pessoas que não tinham merenda (os estudantes) na escola, ela dava da sua própria cozinha; na hora do recreio a gente ia em casa merendava e voltava; ela fazia xarope e dava para aqueles que estavam gripados, com tosse... Grande alma... (Entrevista, 2008).

Como ensina Halbwachs (2004) sobre a importância do grupo social para as memórias. Se encontro outras pessoas que continuam recordando dessas experiências, as memórias individuais se reforçam mutuamente. Assim, as lembranças individuais são sempre justapostas, agregadas dessas vivências coletivas. Com essas abordagens nas entrevistas, eu sempre comentava um pouco do que havia conversado e assim as lembranças se “reavivavam”:

Dona Jacinta, então, relembra dos rituais da escola na casa de Dona Ana:

[...] Eu acho que a aula começava às 11 horas, quando terminava eu não lembro, porque tinha o intervalo de 2 horas para o recreio; não tinha lanche na escola, ela soltava e a gente ia lanchar em casa, mas tinha recreação dentro do horário de aula, lá fora tinham umas mangueiras grandes, sombra

muito boa, aí os alunos iam brincar ali. Ela se dedicava só à escola no horário da aula, para o serviço de casa ela tinha empregada..(Entrevista, 2008).

Sobre os rituais, horários das aulas, atividades lúdicas e didáticas Dona Nazaré, fez questão de descrever com detalhes, uma das atividades que ela considerava mais importantes e agradáveis; de todas, segundo ela aquela que tem mais saudades, por isso decidi, embora um tanto longa, trazer a narrativa dela:

[...] Ela fazia uns dramas... He! Mais eu tenho saudade! Fazia uns dramas de recitativos, uma vez mesmo Adélia era o rico e comadre Inês era o órfão... E aí recitava aquela poesia; e tinha a parte das canções, tinha a canção da roça, aí a gente fazia aquela parte lá vestida de homem; tinha o palco e era tudo na casa dela; fazia o palco e colocava lá as cadeiras para o povo assistir; os alunos ajudavam a fazer o palco... Eu, como a minha mãe morava prá lá (em fazendas), eu apanhava lenha no cerrado e vendia, torrava café e pisava no pilão (para terceiros), juntava as moedas apuradas para ajudar ela (a montar o espetáculo), porque ela não recebia ajuda nenhuma, não tinha prefeitura, não tinha nada; era tudo por conta dela e de alguém que tinha boa vontade de ajudar, dos moradores; os alunos ajuntavam moedas para ajudar, aqueles que tinham mais inteligência ajudavam... Eu não sei como ela fazia o palco... Sei que tinha um quarto onde a gente se arrumava e uma sala grande, tudo na casa dela, onde ficava o palco e o povo (platéia); aí quando puxava a “empanada” o povo tava lá e a gente começava; se fosse uma poesia, a gente falava, ela falava apresentando; se fosse uma canção, a gente mesmo cantava e dançava; a gente ensaiava muito tempo e quando ia apresentar convidava todo o povo da cidade, os moradores, o povo mais velho, Benedito, Osvaldo, as autoridades; os dramas eram feitos todos de noite. (Entrevista, 2008).

Assim, as experiências escolares imbricam-se nas histórias dos “eus”, do modo como o eu-narrador representa aquilo que consegue evocar. Portanto, o trabalho da memória é uma atividade, como lembra Ecléia Bosi (1994). São memórias de um tempo que passou, mas são ressignificadas no tempo presente, com as experiências que dona Nazaré, tal como dona Jacinta e dona Vitalina, relembra hoje daquilo que viveram, e as narradoras nas entrevistas repassaram, como nas brincadeiras infantis dos anéis: “guarda bem guardadinho... o que guardei para ti...”.

Sabedoras que elas também fazem parte do “vivido”: “*Ah, como eu tenho saudades!*”; “*Tem alguma coisa que ainda me lembro*”. A narrativa passa pelos filtros da sensibilidade, do emocional. “Essa alguma coisa,” marcou muito; relembra, para ela, do significado da escola, relembra também daqueles que já se foram. Também fizeram parte da sua história de vida, são importantes nas suas recordações, tem saudades, emociona, mas compartilha, mais uma vez:

[...] Tem alguma coisa que eu ainda lembro, tinha uma (poesia) que era da tempestade, que ela falava assim, o menino falava pra mãe dele assim: minha mãe, eu tenho medo, muito medo dos trovões; aí ela falava assim: cobra ânimo meu filho, reza as tuas orações, deite-se aqui no meu colo e lembra bem: fizeste hoje mal a alguém? Talvez mentiste, meu filho, quem mente nunca faz bem. Aí ele fala assim: hoje não que não me lembro, ontem sim que menti; minha mãe, será castigo que vem por amor de mim? Aí ela dizia assim: a culpa é leve meu filho, para castigo tão cru, à tua mãe não se mente; e que mais fizeste tu? Ele dizia assim: não me lembro de mais nada, só se foi, mais isso não, por não ter dado a um pobre a metade de um pão; aí ela falava assim: que o castigo era pela esmola não dada, deves depressa chamá-lo, se ele tornar a passar; aí passava um pobrezinho lá... e ele falava: minha mãe, o pobrezinho é aquele que ali vem lá; aí ela falava: vai já buscá-lo, meu filho, que bastante fome tem; aí trazia ele; quando ele chegava ela falava assim: desde que o pobre chamaste já não ouvia mais o trovão; aí ele falava assim: pois hei de dar mil esmolas quando chegar a ser rei e de cumprir como devo os preceitos da lei. A Célia era a mãe e o menino eu não me lembro mais. A Célia era irmã do Geraldo Edson e já morreu. (Entrevista, 2008).

As falas das narradoras e suas lembranças contribuem para reconstruir as memórias sobre as experiências da escolaridade nos sertões de Minas, tão similares a tantas outras memórias sobre a escola, individuais ou coletivas, porque se constituíam numa atividade cultural para as pessoas do lugar, sem outras alternativas como cinema, teatro; então o teatro realizado na sala da escola, que era também a casa da professora Ana, revestia-se de um acontecimento social, que pessoas de diferentes segmentos sociais do lugar, alunos, autoridades, o povo se reuniam ali. As contribuições de Cléria Botelho da Costa ajudam a refletir sobre a questão, ao lembrar que:

Para Stuart Hall e Hoggart as histórias individuais, são traços da cultura de uma sociedade, portanto são a mediação entre narrativas individuais – como histórias de vida, autobiografias – e a sociedade. São pura expressão da cultura, ou seja, dos diferentes sentidos e valores que formam o modo de vida na sociedade. Já Willians expõe que a narrativa – bem como a literatura e arte em geral – estabelece a conexão entre o indivíduo e a sociedade, por meio dos sentimentos. (COSTA, 2001, p. 78).

Assim, a escola era entendida como um *locus* do educar e não apenas do instruir, mas também de exprimir os sentimentos, de conquistar a dignidade, compartilhando as sociabilidades que a escolaridade possibilitava para os jovens estendendo-as aos seus familiares. As famílias empenhavam todos os seus esforços para organizar o espaço escolar para os filhos; organizavam-se para trazerem “um bom professor”, porque tinham também a expectativa de que a escola e o professor exercessem a função social de fortalecer o seu projeto educativo, como revelam as narrativas tanto na suas individualidades, como na sua função histórica e social.

3.1.2 Fazenda-Escola Tamboril

A Fazenda-Escola do Tamboril,²⁷ foi instalada em uma casa – a casa do senhor Aristides – ao lado da casa grande da Fazenda Tamboril, em 1925 ou 1926. As narrativas e as informações colhidas com diversos informantes, tanto na cidade de Arinos, como em Bela Lorena, que estudaram lá, como os senhores Ismael e Levi; como também o senhor Pedro, afilhado do professor Benevides, que a sua implantação foi viabilizada no bojo das reformas implantadas em Minas Gerais para ampliação da rede pública mineira e expansão das escolas rurais.

²⁷ Essa fazenda fica nos arredores da cidade mineira de Arinos, à margem direita do rio Urucuia (mapa na fig. 2.1). A casa da escola não existe mais.

Foi ainda no bojo das reformas no Estado de Minas Gerais, principalmente por meio do Regulamento do Ensino Primário de 1927, que o seu proprietário conseguiu inaugurar sua Fazenda-Escola do Tamboril, sintonizado com o espírito dessa política de expansão, em que um dos pontos era a formação para o trabalho, ao lado da preocupação em “manter o homem no campo,” como defendia Francisco Campos.

Assim, usando da sua influência cede em contrapartida sua propriedade como espaço físico, alojamento e alimentação para o professor, infra-estrutura da fazenda, além de outras providências a seu encargo, como transportar os materiais didáticos necessários para o bom andamento das atividades didático-pedagógicas fornecidos pelo Estado, alojamento para os alunos, dentre outros.

A escola, que o major denominou de fazenda-escola, onde ele pretendia fundar uma escola pública que fosse referência para toda a região, inclusive, segundo dois dos narradores, Ismael e Assuero, o projeto mais amplo era a de uma escola profissionalizante voltada para as necessidades do campo, sobre conhecimentos agrícolas. Entretanto, por injunções políticas como a recriação do município de São Romão, em 1923, e seus desdobramentos, tal projeto ficou pendente e perdeu-se em meio a outras demandas sociais e falta de apoio governamental.

Como explica o senhor Pedro Carneiro dos Santos: “*De Morrinhos foi transferido para a fazenda Tamboril, onde residia o Sr. Major, aí também lecionando diversos anos.*” Nessa época, quando o professor Benevides havia sido removido para a Escola da Fazenda Tamboril, como professor público estadual, é que os irmãos Carneiro Magalhães – Levi (96) e Ismael (93) conheceram o mestre, em 1927.

Nessa escola, onde o Sr. Levi e o Sr. Ismael estudaram, dando continuidade às suas experiências escolares e quando, então, conheceram o mestre Benevides Doro, como relembra

com riqueza de detalhes, o Sr. Ismael Carneiro, sobre a segunda escola que frequentou, em 1928, aos 12 anos, e, na época que me concedeu a entrevista, com 92 anos:

A escola de Tamboril, até 1928, funcionava na sala de visitas da casa pertencente ao Sr. Aristides Carneiro. Era apenas caiada de cal branca, por dentro e por fora e a porta e as janelas eram pintadas de tinta azul. A Casa Grande tinha cinco quartos e duas salas, o quarto contíguo à sala de jantar era ocupado com a farmácia. A fazenda Tamboril, pertencente ao Major Saint'Clair Fernandes Valadares, tinha em sua sede um espaço de uns duzentos metros por uns cem de largura. Como uma praça entre três casas: numa ponta ficava o casarão, estilo colonial de três águas com água furtada. Era construída ao estilo colonial: esteios grossos de madeira de lei (aroeira), baldrame onde se apoiavam as paredes de adobes, chão de terra batida, grossas portas e janelas de madeira sem pintura e caiamento por dentro e por fora. Um muro ligava a casa a uma casa baixa de duas águas e apenas dois lanços com água furtada onde morava o filho mais velho – Aristóteles. Um rego d'água corria entre as duas casas, ambas com um grande pomar. A uns cinqüenta metros da casa de Aristóteles havia uma casa de depósito, onde havia uma parte como galpão para pouso de passageiros, conhecido no sertão como passageiro, e uma parte fechada onde se guardavam cereais. (Entrevista, 2006).

Pareceu-me uma clara diferenciação nas narrativas do Sr. Ismael, em relação às suas experiências escolares quando rememora os espaços, cenários em que elas ocorreram. Quando fala da primeira escola que estudou, ele faz referência mais ao ambiente ou “clima” que ele e o irmão encontraram: “*um professor carrancudo com uma enorme palmatória de ipê roxo*”. Quanto à casa da escola, refere-se a ela apenas “*como a casa que foi do meu avô Levi*”, obscurecendo e deixando entre parênteses outros detalhes, sobre o espaço físico, por exemplo.

Quiçá, “vingando-se” daquela lembrança menos confortável, ele narra com riqueza poética a escola na qual considerou que foi alçado à condição de inteligente, onde, apesar do “*mau aspecto*” conquistou a consideração e o respeito do professor, dos colegas e da família. Aqui, transcrevo o relato que ele faz das duas experiências:

No transcurso de meus primeiros anos na escola de seu Graçu, todos os colegas eram meus parentes ou vizinhos e eu era pequeno e todos mais velhos do que eu. Lá estudavam alguns já rapazes, como Joventino Saraiva,

José Saraiva (Zezé), José Soares; mas o meu melhor amigo era Gil Carneiro de Almeida, muito inteligente, que me ajudava na tabuada. Na segunda escola, do Tamboril, no princípio eu não tinha amigos, a não serem meus primos Saint-Clair e João Valadares Carneiro. Os colegas caçoavam muito de mim, porque era feio, “amarelo” e muito tímido, por meu aspecto mal apresentável, porque eu era muito doente de seqüelas de malária e verminose. (Entrevista, 2006).

Nesse processo de “construção das reminiscências”, como no dizer de Thomson (1997), ele busca elaborar suas subjetividades, fazendo ao mesmo tempo uma catarse da experiência passada no presente e, de outro, enunciando aquela experiência escolar que escolheu para ser também identificado. E continua:

Mas, tudo mudou um dia quando, estudando no primeiro ano, eu fiz uma façanha que surpreendeu não só o professor, como todos os colegas. Ao sabatinar os alunos da segunda série sobre uma aula de física, constatou que nenhum sabia uma resposta sequer, como se nunca houvessem recebido aquela aula. Eu dei sinal que sabia. Quando lhe dei a resposta correta, entregou-me a palmatória e me ordenou que aplicasse dois “bolos” em cada um. Desde então, durante mais dois anos, recebi a estima e admiração do professor e dos colegas, e no fim do primeiro ano eu fui matriculado no terceiro ano, junto com aqueles colegas que estudavam o segundo ano. E mais, na conclusão do curso tirei a nota mais alta com distinção. (Entrevista, 2006).

Daquilo que apreendi das duas narrativas, arrisco considerar que em nada se compara à descrição detalhada, que ele se empenha em “desenhar” quando fala da Escola do Tamboril. Nela deixa transparecer que viveu ali momentos felizes de sua vida escolar, de afirmação da sua auto-estima e identidade naqueles anos de adolescente sertanejo “tímido e de mau aspecto” como ele descreve sua auto-imagem.

Percebi, também, que justifica sua feiúra, que não é permanente: “era”. O “mau aspecto” aspecto talvez lhe parecesse mais transitório, do passado, deixou de sê-lo um dia. Mais aceitável? Alistair Thomson (1997) lembra que muitos relatos apresentam essa tensão que manifesta algum desconforto daquele que relata sobre uma experiência vivida ou uma imagem discrepante, na sua visão atual ou pretende do real.

Embora o Sr. Ismael tenha relembrado espontaneamente dos eventos que relatou e não tenha se esquivado em narrar suas primeiras dificuldades com seu processo de aprendizagem da escrita (“debuxo”), nem do seu constrangimento posterior, ele buscou maior positividade na sua segunda experiência.

Ao lado dessas lembranças dos espaços e das pessoas, as experiências de medo e angústia também deixaram os seus “rastros” nas lembranças da Palmatória: “*e... naturalmente a indispensável ‘santa-luzia’, (risos...) cujo temor me fez criar vontade de estudar.*” (Entrevista, 2006). Aqui, a “enorme palmatória” foi amenizada para a “santa-luzia”, que o estimulou no processo do aprender e não do “molhar a calça”.

Nesse sentido o Sr. Ismael “rompeu” com uma imagem de “aspecto” pouco aceitável, para outra com a qual gostaria de conviver, no presente. Ou dito de outro modo, criamos condições objetivas e subjetivas e as transformamos em recursos de sobrevivência e bem-viver, de conforto material e de imaterialidade (felicidade?): transcendência no tempo e no espaço de experiência que nossos percursos como sujeitos historicamente situados guardam, conservam, tornam-se perenes. Com a sensibilidade de um pintor, ele constrói seu quadro da Casa Grande da Fazenda Tamboril, “da escola que mais marcou sua vida”, como relata:

Na frente dessa casa havia uma enorme gameleira, enquanto na frente da Casa Grande não havia nenhuma árvore, a não ser um cambuí, árvore alta e de copa pequena como uma araucária. Na orla de um grande terreiro: de um lado da casa grande, de paralela com a água furtada havia uma construção longa de duas águas, que servia a diversos misteres: depósito e alojamento para viajantes. Logo abaixo, do outro, a uns cem metros ficava a usina movida a vapor, onde o Major tinha fabricação de açúcar e aguardente, beneficiamento de algodão, oficina mecânica e serraria. Quando cheguei para lá já estava desativada, porque o Major foi ser Prefeito no município que fundou: São Romão. Em frente e ao lado da casa grande, a uns cem metros ficava a casa de Otto Wagemann Carneiro, que era genro do Major, casado com sua filha Garibaldina. O curral antigo ficava entre a casa grande e a de Aristides; o mais novo ficava perto de um valo que servia de cerca a um pasto, cujo acesso era por uma ponte. Ao lado da casa de Aristides, numa casinha de telhas, morava Leovergildo de Oliveira, escrivão do Registro Civil. Mais para lá, adiante um pouco, morava o negro Procópio. A Casa Grande tinha cinco quartos e duas salas, o quarto contíguo à sala de jantar era ocupado com a farmácia. Apesar de

haver no povoado apenas quatro moradores, a quantidade de pessoas que ocupava as casas era incrivelmente elevada. Na casa de Aristóteles se alojavam nada menos do que umas vinte pessoas, além dos contínuos hóspedes, vindos de toda parte da região. (Entrevista, 2006).

O Sr. Levi, irmão mais velho do Sr. Ismael, também relembra dos espaços da escola do Tamboril e confirma os estreitos vínculos entre os espaços domésticos e o espaço da escola:

Morávamos na casa da minha madrinha, dona Adalgisa, proprietária e moradora da mesma fazenda (Tamboril). Não vinha menino de muito longe não, eles ficavam nas outras casas da fazenda, de outros moradores, parentes ou não. Ajudavam. Tinha menor quantidade de meninas; as filhas dos agregados. Era comum as meninas estudarem. (Entrevista, 2006).

Essa diluição dos espaços e das esferas, muitas vezes se dava em virtude de muitos alunos residirem temporariamente também nas dependências da Fazenda. Como foram os casos do Sr. Ismael e do Sr. Levi, como outros que vinham de outros lugares mais distantes e sem possibilidades de retornarem no mesmo dia para casa. Essas circunstâncias configuravam ou contribuíram para que, além do mais, a Escola-Fazenda do Tamboril funcionasse também como um internato rural, como se refere Sidney Valadares Pimentel (2007).

Assim, no campo da psicologia “a representação é reprodução de percepções passadas” (PAIM, 1972, p. 57 apud PIRES, 2003, p. 62), nas quais objetos, pessoas e elementos que implícitos na composição ou cenário das nossas lembranças se fazem presentes com “todos os elementos do real”, ou seja, uma rerepresentação da experiência vivida com os detalhes que suas sensopercepções lhes permitem trazer para o plano da narrativa. Como ilustra a do Sr. Ismael, que revela o encantamento que a estrutura da Casa da Fazenda Tamboril, nele provocou, deixando “marcas” perenes.

Difere, portanto, da imaginação que, pelo contrário, é uma atividade mental, psíquica, que cria ou produz uma imagem nova ou não. Sartre tecerá críticas à imagem-quadro, “cuja revisão pretende desalojar a imaginação do seu pretense lugar dentro da consciência” (apud

RICOEUR, 2007, p. 26). Assim, também Sartre, como Platão, estão mais próximos de um entendimento da presença de algo ausente.

Como também enfatiza Hannah Arendt (1992), a memória não é desconexa das experiências vividas, somente em raras ocasiões a mente humana guarda alguma lembrança descontextualizada, ou que não faça sentido para aquele que a reteve por longo tempo. Portanto, a memória também é uma atividade do pensamento. Quando rememora a pessoa faz um balanço do tempo vivido, conectando simultaneamente o passado e o presente, que se entrelaçam por meio das ações imaginativa e reflexiva.

3.1.3 Casa-escola do “Tio Jaime”

[...] O tio Jaime construiu um galpão coberto de telha e com paredes de tijolo cru ou adobe, assim no terreiro da frente da fazenda e ali montou a escola. Era um galpão grande, com sanitário rude. O dormitório do professor era uma casa da residência, ao lado da casa do tio Jaime. A primeira escola que eu frequentei foi essa de Benevides. (Entrevista, 2008, João Rocha).

Relembrando da primeira escola que freqüentou, o senhor João Rocha descreve a casa-escola do “tio Jaime”, como assim denominaram os narradores ao se referirem à fazenda Bela Vista.²⁸ Por sua vez, o senhor Pedro Carneiro dos Santos, também lembra quando, em 1937, veio acompanhando o seu padrinho para montar escola no espaço também chamado de “Carinhanha dos Carneiros”, que abrigava várias fazendas, entre elas Bela Lorena e Bela Vista: [...] *“Então, lá na Carinhanha foi feita a casa pra escola. Foi um ano no seu Jaime, e outro de cá na Bela Lorena”*. (Entrevista, 2006).

²⁸ A fazenda Bela Vista pertencia ao senhor Jaime Carneiro da Rocha e ficava a cerca de 2 km da sede da fazenda Bela Lorena, à margem esquerda do rio Carinhanha, próximo ao córrego Pirete. A casa da escola ficava ao lado da casa de residência do Sr. Jaime e ambas não existem mais. Bela Lorena consta no mapa da figura 2.1.

Nessa época iniciaram-se os vínculos do professor Benevides Doro com esses espaços como consta nos cadernos escolares de Pedro Carneiro dos Santos, o Pedrinho, cujos fragmentos foram trabalhados no terceiro capítulo. Embora, dois filhos do Sr. Astrim – Ismael e Levi – já tivessem frequentado a escola com o mestre, sua atuação nesses espaços iniciava-se ali. Isto porque, em 1931, na gestão do Governo de Olegário Maciel, ele adotou políticas restritivas que atingiram as escolas rurais e os professores ambulantes, como já mencionei no primeiro capítulo.

O professor Benevides foi São Romão, onde estava exercendo uma função pública na prefeitura daquele município, quando foi convidado para ser mestre-escola na Carinhanha. O senhor Joaquim Borges, explica os aspectos desse “convênio”, que ele assim resume:

Assim, sua vinda resultou de um acordo de cooperação entre as famílias de dois ou três fazendeiros do lugar: Jaime, Benevides e Astrim. Ou seja, uma escola particular e não mais pública, como era a Fazenda-Escola do Tamboril. Na Carinhanha dos Carneiros (denominação mais usual da comunidade), ele deu aulas em 1937 e 38. Um ano na fazenda Bela Vista e depois, em Bela Lorena. Sobre o espaço físico, como descreve o Sr. Joaquim Borges: “[...] Lá no Jaime era um só salão e o professor acompanhava por uma mesa: essa mesa era dos que estavam no a-e-i-o-u, aquela mesa era dos que estavam no beabá, a outra era dos que estavam se “formando” (Entrevista, 2008).

Mas, nesse convênio, como disse o senhor Assuero, cada um “tinha que fazer sua parte”, porque a solidariedade era uma condição não só de sobrevivência, mas de organização das referências culturais, era uma condição intrínseca das suas vivências e existências concretas, reais. Assim, era também para o então quase adolescente, Assuero – “com 11 para doze anos,” – e que, compensava a sua ausência na “turma” tomando as providências para instalação da escola, de cujas atividades ele foi partícipe, ensaiando-se precocemente no papel de adulto. Então, para ele, as suas lembranças traçam outra trajetória: a das condições de vida, das dificuldades que a comunidade encontrava para superar as precariedades do lugar, onde

ela buscava construir um “ambiente” escolar. Assim, ele relembra como a estrutura da escola foi organizada:

O material da escola era conseguido lá mesmo, aparelhava uma tábua, passava tinta, comprava giz, quando não tinha giz, arranjava toás por lá e completava; conseguia o giz, mas o quadro fazia lá mesmo. O finado Job mesmo era fazedor de quadro-negro lá para a escola, polia uma tábua, pintava e fazia o quadro. Os livros, cartilhas eram comprados em Januária; o comércio todo era em Januária. Todo ano a gente ia com um carro-de-boi, uma vez por ano, e o mais vinha a cavalo, cargueiro, era a prática do comércio; vestia e tudo que dependia e não produzia, vinha de Januária. Os grãos, gêneros, comia o que você produzia, não tinha de onde vir; hoje não, não tem aqui, mas tem lá no Rio Grande do Sul tem, em São Paulo, Brasília e nós, nós aqui temos também, hoje, não, depende só de você ter recurso e providenciar; mas, naquele tempo, minha filha, era tudo resolvido lá mesmo no lugar. Todo mundo fazia sua parte. (Entrevista, 2008).

As narrativas revelam também um tom de nostalgia que as lembranças da escola sempre despertam em nós; de um lado, pela perda dos tempos idos, cujas imagens muitas vezes nos parecem tão nítidas, de outro, temos também a certeza de que elas, embora acessíveis pela evocação, são contudo, irreversíveis. Revisitadas nas distâncias desses percursos, restam-nos as lembranças das experiências que vivemos e as que optamos não vivê-las.

Nesse tom nostálgico é que o senhor João Rocha relembra emocionado da sua primeira escola lá no “tio Jaime”; o Pedrinho mostra os cadernos e relembra os bons tempos de convivência com seu sempre saudoso padrinho. Para o senhor Assuero os tempos eram como aqueles em que também viveu o personagem Riobaldo, lembrando sua mocidade : [...] “de continuados trabalhos, trabalho de segurar a alma e endurecer as mãos...” (ROSA, 2004, p.205), de renúncias e dificuldades, mas de amadurecer na solidariedade, que preparam o corpo e alma para crescerem e para viverem no mundo, de muitas rudezas e desafios.

3.1.4 As escolas da Casa Branca

*[...] E a escola foi numa casa que estava desocupada casa que fora do Juscelino Borges Carneiro – chamada “**casa branca**”. Aí o Benevides ficou um ano aqui e eu peguei essa escola. Aí Benevides fechou a escola e foi embora e seu pai (Miguel) veio lecionar aqui, aí eu peguei essa escola, mas já bastante tropeçada porque eu já estava envolvido no trabalho da fazenda; eram dois dias no campo, um dia na escola, mas ainda peguei essa escola de Miguel também. Ele deu aula aqui pouco tempo, acho que no máximo uns dois anos. Antes disso, a casa já tinha sido escola. (Entrevista, 2008).*

Essas lembranças do Sr. Joaquim Borges Carneiro (o Joaquim Borges), um dos ex-alunos da escola de Mestre Benevides, revela a configuração da casa Branca como um espaço cultural do lugar. As narrativas sobre ela sempre me reportam às análises de Bachelard sobre as lembranças do sótão, um lugar que lembra ao mesmo tempo o abandono denunciado pelas teias de aranha ou pela lenta autodemolição, pelo deteriorar dos cômodos, o descascar das paredes, um choro lento da materialidade que se nega a ausentar-se, como as pessoas também. As casas lembram assim, tanto as pessoas que nelas viveram e como ela mesma, seus próprios contornos, cores, objetos, os detalhes de uma porta ou das janelas.

No biênio de 1937-38, foi a vez do professor Benevides Doro de Quadros, que veio contratado pelo “convênio”, configurar o espaço doméstico da casa branca numa escola. A narrativa do Sr. João Rocha, embora apresentando datas divergentes²⁹ dos outros narradores, elucida as formas estabelecidas para essas parcerias que tornaram a casa branca um espaço de modo que contemplasse a clientela das diferentes localidades envolvidas. O senhor João Rocha relembra dos professores com os quais ele estudou na casa branca:

Não sei se foi em 41 que ele esteve em Carinhanha (mesma fazenda Bela Lorena); foram só dois anos: um ano em Jaime e outro ano na Casa Branca.

²⁹ As datas corretas são as citadas pelos outros narradores: Benevides lecionou em 1937 na fazenda do Sr. Jaime e em 1938, na fazenda Bela Lorena.

Um ano em Jaime e outro ano na Casa Branca. Acho que foi em 40 e 41. Acho que foi em 40 e 41, pois foi em sequência. Eu estudei esses dois anos com o Benevides, um ano com o Job e um ano com Miguel Foram três anos seguidos na casa branca. (Entrevista, 2008).

Alessandro Portelli (2005, p. 44) ensina que as narrativas parecem não se preocupar com clareza, com as distinções, como na escrita. “As narrativas são o território da ambigüidade, do múltiplo”. Elas são entrelaçadas de racionalidades e sensibilidades próprias, de subjetividades. Por isso, a narrativa do Sr. João Rocha tem sua própria trajetória, mesmo porque as lembranças são destituídas de linearidade, numa viagem sem itinerário previamente traçado, como no convite benjaminiano: “eu viajo para conhecer minha geografia”, minhas raízes. Como também ensina Certeau (2004, p. 163): “a memória vem de alhures” e viaja guiada pela “sua inquietude”.

Como escola, ela abrigou desde a primeira professora que lá chegou e instalou escola na sala grande da frente, em 1912, quando dona Josinda Martins, conseguiu a transferência da sua cadeira pública de Formoso para Bela Lorena. Quando se enviuvou voltou para sua terra para juntar-se aos seus familiares em Capim Branco (Unai), com seu filho pequeno (Geraldo Juscelino).

A casa então com apenas quatro ou cinco anos de construção, passou a ser um espaço de convivência social inclusive de refúgio romântico para os recém-casados do lugar, como já me referi no capítulo sobre Bela Lorena. Nos anos vinte, é sabido que também estive em Bela Lorena o mestre Antão, baiano de Remanso. O senhor Assuero Carneiro relembra: “*eu tive um mês de escola de Antão, quando eu tinha sete para oito anos; eu tive um mês, saí de lá mal sabia ler o beabá; sabia ler as vogais e o beabá.*” (Entrevista, 2008).

Nas décadas de 1930 a 1949, ela funcionou como casa-escola, de forma quase ininterrupta. Por lá estive como mestre-escola o Job Borges Carneiro, herdeiro da casa (filho de Juscelino com sua primeira esposa, Thermites), o qual estudou na famosa escola agrícola

salesiana localizada em Cachoeira do Campo (MG), primeira escola a formar engenheiros agrônomos em Minas Gerais. O senhor Pedro Carneiro relembra:

[...] Agora lá na fazenda do Benevides Borges era na casa que hoje é de Joaquim Borges, chamava 'casa branca', que era de Job, ele era Carneiro. Era muito católico e muito culto, era na casa dele a escola; ele tinha uma biblioteca lá, dava aula também quando não tinha professor. (Entrevista, 2006).

O senhor Joaquim Borges, junta as suas lembranças e complementa:

[...] aqui, na Casa Branca era a mesma estrutura: mesa com bancos... era mais um jirau que uma mesa na realidade, umas forquilhas atravessadas por uma ou duas tábuas grandes; se dizia mesa porque estava se tratando de escola; tinha o quadro (negro); como a casa tinha uma sala muito grande e paralelo assim tinha um corredor e um quarto muito grande, com as portas frente a frente, ele fez do quarto uma sala para os mais adiantados, tirando-os do burburinho da sala (onde ficavam os alfabetizando). Lá no tio Jaime era um só salão e o professor acompanhava por mesa: essa mesa era dos que estavam no a-e-i-o-u, aquela era dos que estavam no beabá, a outra era dos que estavam se "formando". (Entrevista, 2008).

O senhor Joaquim, organiza suas lembranças buscando conceder alguma seqüência na sua narrativa. Assim, ele vai relembrando que assumiu a escola de Bela Lorena Miguel (Ismael), ex-aluno do mestre Benevides na Escola do Tamboril (entre 1928-1930); foi por indicação do próprio professor, quando ele voltou para Arinos em 1939. Além dos já citados, no período 1942-49, veio a professora Geovanina Ferreira da Silva, uma professora pública de São Romão, como já enunciou o senhor Joaquim Borges:

[...] Depois do professor Benevides, veio Miguel e lecionou aqui uns dois anos; quando ele saiu parece que já estava combinada a vinda da professora Geovanina pra cá. Enquanto isso, Job voltou a suprir até a chegada dessa professora, pai sempre cobrava dele, ele não gostava muito da meninada menor, ainda preferia um pouco a turma dos maiores. Geovanina era professora pública e veio de São Romão, que era a sede do município na época. Ela veio por interferência política, pois o prefeito de São Romão era o major Saint'Clair Valadares, que estabeleceu laços familiares com a família Carneiro, através de seus filhos. Meu pai foi

vereador em São Romão, seu pai também foi. Por essa influência é que a professora veio. Por interferência política também é que Minervino (Ornelas), que também foi vereador em São Romão, trouxe a professora Ana Pereira para lecionar no Formoso. (Entrevista, 2008)

Como lembra Halbwachs (2004, p. 90; 99): “toda memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no tempo e no espaço” [...] “e a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Os narradores falam e relembram essas experiências vividas porque elas são rememoradas também pelo grupo social do lugar; uma memória coletiva, que lhes foi repassada anteriormente, porque também elas são significativas para a memória daquelas pessoas que viveram a experiência. Têm a marca da anterioridade, dirá Ricoeur (2007). E as rememorações trazem o cotidiano escolar, dos horários, dos objetos, dos espaços; o senhor João Rocha relembra das rotinas dos tempos idos, dos tempos de cumprir seus horários de escola:

[..] A escola era o dia todo, de manhã e à tarde; começava pelas 8 horas, ia até às 11, saía para o almoço e retornava à tarde; mas para o pessoal de fora (que vinha de outras fazendas) era só um ciclo (turno); almoçava mais cedo e levava uma merenda; aí começava depois de meio-dia; 04h30min a 05h00min horas encerrava, com tempo de voltar para as casas; tinha um pequeno intervalo de 30 minutos para merenda. (Entrevista, 2008).

A escola é também um lugar de memória. As lembranças atravessam os objetos, as paredes, traz as cores, porque ela existe fora de nós e pode ser evocada e trazer as imagens.

Como o senhor Joaquim que relembra os detalhes dos objetos e estrutura da escola:

A Casa Branca era a mesma estrutura: mesa com bancos. Era mais um jirau que uma mesa na realidade, umas forquilhas atravessadas por uma ou duas tábuas grandes. Dizia-se mesa porque estava se tratando de escola. Mas tinha o quadro (negro). (Entrevista, 2008).

O senhor Joaquim revela a importância da memória individual para a reconstrução da história coletiva, emergida do grupo como um traço identitário, já que “a memória é a vida

sempre carregada por grupos vivos” (Halbwachs, 1994, p. 9). E, assim, nessa viagem as lembranças fluem e o senhor Joaquim Borges embarca e compartilha generosamente suas lembranças dos tempos de menino, descreve:

[...] Não tinha carteiras escolares, tinha bancos em volta de uma mesa como essa de jantar; dependendo do tamanho da mesa, era tantos alunos de um lado e tantos de outro; mas em cada mesa só ficavam alunos na mesma condição, mesmo nível de ensino; ao passo que o aluno ia se instruindo, ia mudando de mesa e de grupo; então era comum os mais dedicados ficarem pouco tempo num grupo; se ele se sobressaía ele saía daquele grupo e ia para a mesa do grupo mais adiantado; todas as turmas ficavam na mesma sala, tanto os mais adiantados (escolarizados) como os que chegavam do zero; tinha aluno que já chegava rapaz para o a-e-i-o-u; tinha quadro e o giz era tabatinga; tinha giz... O material escolar era todo adquirido fora, não tinha nenhuma ajuda do Governo, era totalmente particular; meu pai era que trazia esse material e fornecia (vendia) para os demais, como vendia também outras mercadorias como tecidos e medicamentos; de vez em quando, quando o carro-de-boi ia a Januária de ano em ano, que meu pai ia abastecer o comércio e trazia, como trazia tinta também, tinta rotulada em tinteiros chatos. (Entrevista, 2008).

Relembra, como antes os senhores João Rocha, Assuero e Pedro, da importância da solidariedade entre os colegas e de como toda comunidade se organizava em torno da realização das atividades da escola, buscando materiais na natureza, recriando e inventando formas e alternativas para supri-la; a escola ocupava uma centralidade no cotidiano das pessoas do lugar. Revelando, assim, a escolaridade dos filhos era um projeto coletivo, de responsabilidade social para aquela comunidade. Como eles dizem, ninguém esperava por Governo ou outras providências de fora, era a própria comunidade, ali, os mais abastados e os menos, jovens e velhos, “*cada um fazendo sua parte*”, ensina o senhor Assuero. Vem da na narrativa do senhor Joaquim, um exemplo que, embora longo e muito particular, considere, por outro lado, muito ilustrativo desse vínculos da escola-professor-comunidade:

[...] Mas quando acabava a tinta e o giz, apelava-se para as soluções locais, não tinha para onde recorrer; quando faltava giz, ali no Salto, córrego afluente do Mato Grande, tinha um pessoal que morava lá – o Satilo – e tinha uns filhos do Satilo que foram alunos aqui nessa época, e lá eles

tinham um toá (rocha semelhante à pedra sabão) alvinho, tem cor de rosa também. O Tinga era o mais habilidoso, ia pra lá, pegava aquilo e lapidava no formato de giz e trazia quantidade para usar na escola... ele vendia isso para alunos ou o professor... baratinho, sei que era muito usado. O Satilo era um artista, ele pegava uma rocha daquela e emoldurava (esculpia a canivete) um animal perfeito (bois, cão, gato, cavalo). A caneta para tinteiro na emergência era a pena de rabo de galo, que dava até uma escrita mais macia que a pena metálica, melhor para deslizar no papel, dava escrita bonita; usava caneta-tinteiro e a tinta era feita localmente com fruta de esponja; quem sempre fazia tinta e era habilidosa para isso, era a velha Vitória mãe da Noca; não sei qual era a remuneração que ela tinha por isso, mas era ela quem fornecia; as canetas-tinteiro (cabo de madeira e pena metálica) tinham no mercado, meu pai trazia e vendia para os demais; ia-se molhando a pena no tinteiro e escrevendo, com o maior cuidado para não derramar o tinteiro na sala; Benevides castigava severamente quem derramasse tinta na sala; era falta grave, e se atingisse livro ou caderno, aí que o negócio era brabo; podia contar quem não era castigado por isso, porque com aquele tipo de uso você manter o caderno limpinho (era impossível). Todos os acessórios da escola eram do proprietário (da fazenda), porque quando o Benevides veio, ele já pegou a sala lá montada. O quadro-negro quem fez foi o Satilo, que era carpinteiro, mas era também o mais habilidoso marceneiro na região; fez de cedro; tinha mapa de colocar na parede, mapa até grande, que eu não sei como chegou aqui. Na parte do professor Benevides, eu lembro que ele tinha um livro grande com uma parte de ciências, fotos e desenho de corpo humano. Os alunos não tinham esse material. Ele dava aula, explicava e mostrava aquele material para os alunos que estava naquele grau educacional; ele era também bom desenhista e reproduzia no quadro (negro) os desenhos do livro, para explicar o conteúdo para os alunos. (Entrevista, 2008).

Essas imagens sobre a escola, o professor e a comunidade, as atitudes de solidariedade e companheirismo, certamente evidenciam pelas narrativas, que aqueles processos educativos forjavam referências significativas para aquelas gerações de estudantes. São reminiscências que hoje são entendidas por eles como parte do que hoje pensam ou agem. Como reconhece hoje, o senhor João Rocha, reconstruindo suas memórias, ele avalia:

[...] Houve sim, um surto de civilidade, aquela civilidade que não havia, era apenas um comportamento empírico. Então houve troca de conhecimento ou de ignorância também. [...] O professor observava, não criticava, mas observava, não por causa dele, mas dos outros alunos, de roupa suja, rasgada, não por isso, mas sujo por falta de higiene mesmo. Onde não havia sanitário, onde não havia chuveiro, era difícil fazer isso, era higiene relativa, precária, mas não cheirava mal. Dispondo todos dos mesmos recursos para higiene, como banho de rio. Então ele dava exemplo e o Pedrinho também. Mas ele nunca mandou ninguém ir embora por causa de roupa rasgada ou suja, de unhas; ele falava; de piolhos. Ele mandava falar

com a mãe. Mas ele era muito tolerante, porque sabia das condições sociais de todos. (Entrevista, 2008).

Essas imagens reconstruídas, hoje, pelo senhor João Rocha, são reconhecidas como parte da sua identidade, porque representam os fragmentos que recolhemos para compor nossa própria imagem no presente, “*era apenas um comportamento empírico*”, que foi elaborado e reconstruído ao longo do percurso da existência, daqueles que passaram pela experiência e se tornaram “mais civilizados”, porque reconhece: “*houve um surto de civilidades*”, para ele e para outros nos quais ele certamente pode perceber a mudança, que hoje avalia. Concordo com Thomson quando afirma que “reminiscências são passados importantes que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida.” (THOMSON, 1997, p. 57).

Naquele contexto, significava dar continuidade aos valores considerados fundamentais, como respeito pelos mais velhos, adquirir “bons modos” de uma pessoa educada. Essa representação, o senhor Joaquim Borges, tem clara, hoje, a imagem e representação dos mestres de então, com a sabedoria que a distância do tempo vivido lhe possibilitou, ele explica, como o professor dava também lições de civilidade, de traquejo social:

[...] Assim o professor era uma figura que cuidava também dessa referência moral, de por termo, de civilizar; não sei no caso de outros professores, mas o Benevides tirava um dia da semana para se ocupar do lado como se portar. Se portar numa mesa de café, de refeição, na convivência com os mais velhos; tinha esse tipo de aula, aula de boas maneiras; lembro-me que ele ensinava a sentar à mesa, não apoiar os braços na mesa, como é que se comportava, como se usava uma faca; tirar o chapéu; quando à mesa para as refeições. No trato com os mais velhos, me lembro que, por uma cultura da época, uma das primeiras recomendações era tomar a bênção, isso ele explicava e destacava a maneira: pedir a bênção para o pai, para o padrinho era diferente de pedir a bênção para um mais idoso, só por ser idoso; a bênção dos pais e padrinhos era mais cerimonial: “a bênção meu pai, a bênção meu padrinho”; para um mais idoso era só pedir a bênção sem mais argumento. (Entrevista, 2008).

Havia também as lições de uma educação cavalheiresca, do “bom-tom” e do convívio

social respeitoso e elegante, complementa sua narrativa, o senhor Joaquim, de pé, acompanhada de gestos: “*explicava também como se comportar com as moças, nas festas, nos bailes; como convidar uma senhorita para dançar, até o porte, a inflexão, o palavreado: “que me dar o prazer”, “quer me dar a honra dessa contradança.”* (Entrevista, 2008). Como no dizer de Norbert Elias (1980, p. 143-145), o comportamento das pessoas na sociedade “*enreda-se de modo a formar estruturas entrelaçadas*”, formando consensos nos modos de agir e de interagir entre uns e outros, que passam a ser considerados desejáveis e estabelecem até relações de interdependência para aquele grupo social.

Assim mais uma vez o senhor Joaquim traz suas sábias reflexões, desta vez faz um balanço da escola que ele, os irmãos e outros contemporâneos frequentaram. Relata ainda sobre a experiência do irmão, médico, Dr. João Borges Carneiro, ex-aluno do professor Benevides Doro:

[...] Benevides dava uma boa base. João, por exemplo, quando foi para Januária, foi assim, de supetão, pois nos planos de pai ele sairia no ano seguinte. Mas, aí, Nozinho apareceu aqui com um caminhão, coisa raríssima naqueles tempos por aqui. Aí João foi já ao final do ano. Chegou lá e fez aqueles testes do exame de admissão da época e passou, já foi para o Ginásio, só com essa escola daqui mesmo do Job e do Benevides. E João, que era muito mais aplicado do que eu, que eu não gostava de estudar e era malandro mesmo. Tanto que ele se formou médico. Foi sempre o primeiro da classe em Januária. Padre João, diretor, dono do Colégio, elogiava sempre ele para Nozinho. Tanto que quando foi para ele ir para Belo Horizonte fazer medicina, pai relutou, mas Nozinho bancou, emprestou o dinheiro para ele, pagar depois com gado,, sei lá, sabia de antemão que ele ia se dar bem, formar. Mas, o eu quero dizer é isso: Benevides dava uma boa base, aprendia-se muito na escola dele...(Pesquisa de campo: anotações posteriores à entrevista gravada, em janeiro, 2008).

Desse modo, como sempre ouvi dizer dos meus pais e tios, os alunos dos mestres do sertão sempre se saíam bem nos testes e exames de seleção que faziam quando saíam para “estudar fora”, nalguma cidade grande ou mais desenvolvida, como Januária, Formosa; ao tentarem ingressar em grandes escolas e continuarem seus estudos, sempre “faziam bonito”.

Seu Joaquim Borges fala, saudoso e cheio de orgulho do sucesso fez o então adolescente sertanejo, tímido e discriminado, que foi pelos colegas da cidade, por já estar adolescente quando foi estudar no Colégio São João, em Januária, um dos mais importantes da Região:

[...] mas, isso acabou exatamente rápido, porque quando me entrosei dentro das aulas, em vez de burro, eu passei a ser o primeiro, e já impus um respeito por esse lado; fui o primeiro na classificação do final de ano [...]. (Entrevista, 2008).

Nesse balanço com a ajuda das lembranças, das lembranças e imagens que construíram sobre suas experiências, os senhores Joaquim e o senhor João Rocha, ao afirmarem que o professor intervinha também no comportamento fora da escola e tinha o apoio dos pais, que se sentiam apoiados na tarefa de educar “a moçada”. Assim, as representações sobre as casas-escolas e os seus vínculos com a esfera doméstica, se inscrevem no compromisso de realizar o projeto educativo daqueles grupos sociais.

Nas casas aqui analisadas, tanto aquelas sob a responsabilidade do professor Benevides, que se davam não em sua própria casa, mas num domínio em que exercia uma autoridade delegada pela esfera doméstica, cuja proximidade entre os espaços definia a bússola em que ambas se orientavam. Como também na casa-escola da Professora Ana, em sua própria casa, um *locus* onde ela exercia o comando, um espaço do próprio, no dizer de Certeau.

Embora, na sua residência a casa era mais conhecida como “A Escolinha de Dona Ana” do que sua casa. A posição das casas de Formoso, na época, reproduzia a de uma aldeia indígena, em meia lua, umas de frente para as outras, um verdadeiro “campo de observação” coletiva. O grande largo com a igreja ao centro permitia a visibilidade de quem por ali trafegasse.

A escola tinha essa centralidade do cuidar e do educar, também propiciar alegrias e

atividades culturais, em que os jovens comandavam o espetáculo, num emocionante ensaio para a vida, no mundo. Hannah Arendt (1992), em suas reflexões sustenta que o adulto, enquanto alguém que já está a mais tempo no mundo tem como uma das suas principais tarefas exercerem o papel de “iniciadores” das crianças e dos mais jovens na vicissitudes do mundo.

Assim, tanto os pais como os professores em suas esferas de responsabilidades, têm cada qual esse encargo. Nesse sentido, lendo a autora estabelecia certas similaridades entre as suas concepções e os traços culturais que se desenvolveram na comunidade estudada. Embora de forma intuitiva, essas marcas culturais foram forjadas nas necessidades próprias da existência concreta das pessoas do lugar, no dizer de Weil (2001, p. 20), ao discutir as “necessidades vitais da alma humana”, [...] “expressas pelas instituições e costumes” e naquelas estratégias para educar e civilizar as novas gerações.

De outro lado, as representações das casas-escola evocam outras lembranças, como a dos risos, dos muitos suspiros, dos sonhos e esperanças que embalaram seus construtores e depois moradores, que pensaram ali criar os filhos, assistindo-os correrem brincando pelos quintais, repousando em seus aposentos. São representações que forjei sobre a casa branca, embora dela não tenha presenciado nem aos menos os vestígios do lugar onde ela um dia existiu, distingue vestígios reconhecíveis de sua história. Assim, a escola é sempre um lugar de memória – individuais e coletivas; como também um dos *loci* das representações do social.

3.2 AS CASAS-ESCOLAS: PROCESSOS E MODALIDADE DE ESCOLARIZAÇÃO

As salas-de-aula têm suas origens na Grécia, com os mestres-escolas instalando salas ou classes para receberem seus alunos ou pelos preceptores, contratados pelos pais para instruírem seus filhos na própria casa. Essa herança ocidental, recebemos de Portugal, que delegava mais à família do que ao Estado a educação das crianças e das novas gerações. Assim, chegamos ao período colonial com pouquíssimas escolas régias ou de cadeiras públicas para o chamado ensino de primeiras letras, instituídos em meados do século XVIII.

A lei de 15 de Outubro de 1827, que instituiu a obrigatoriedade do ensino primário de primeiras letras, no Brasil, determinava que em vilas e povoados com um número considerável de crianças e jovens em fase de escolaridade fossem criadas cadeiras públicas pela autoridade da Província. Fossem também criadas as condições de ministração do ensino. Contratado um mestre e disponibilizado o espaço físico para tal.

Entretanto, como sabemos, desde a colonização até os anos 30 do século XX, a maioria da população brasileira estava fixada na zona rural. Para essa população, a Lei da Instrução Primária resultou inócua, considerando que dificilmente os pais tinham condições de enviarem suas crianças para as cidades, vilas ou povoados onde estivesse instalada uma dessas “cadeiras” ou escolas.

Uma alternativa para as famílias mais abastadas eram os colégios internos, principalmente os da Igreja Católica, mas também de outras congregações religiosas, que eram muitas vezes subvencionadas pelo próprio Estado. Outras alternativas eram buscadas pelos próprios pais com professores contratados pelo Estado, ou pela população. Como constatou, a seu tempo, frei Audrin (1963), que denunciou em livro as grandes dificuldades dos sertanejos para escolarizar seus filhos e os esforços que empreendiam nesse sentido.

Diana Vidal e Luciano Mendes Faria Filho (2005, p. 44), em seus estudos sobre os tempos e espaços escolares, apresentam três modalidades de organização do espaço que se configuram nas iniciativas da escolarização no Brasil, em seus diferentes âmbitos: “as casas-

escolas, escolas-monumentos e as escolas funcionais.” No caso das primeiras, eles consideram que se constituíam numa “rede de escolarização doméstica [...] que atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública” (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p. 44), que respondiam pelo processo de aprendizagem que priorizava o tripé considerado essencial para a maioria da população, ou seja: ler, escrever e contar.

As escolas-monumentos são representantes do projeto de modernização da rede escolar brasileira nos espaços institucionais, os chamados Grupos Escolares, construídos no bojo de um processo de implantação tanto do ensino graduado, como da introdução do método *intuitivo*. Como também de uma nova *forma escolar*, da organização dos seus tempos, da padronização dos currículos, renovação dos materiais de ensino e formação dos professores, agora, sob o comando do diretor e da sua equipe gestora.

Representou também a busca de um espaço próprio para o ensinar e o aprender. Nas capitais e nos centros urbanos algumas dessas construções revelaram uma arquitetura voltada para o atendimento das elites que frequentavam a escola pública, o que influenciou na ostentação daqueles prédios. Cabe ressaltar, por outro lado, nem todos os grupos escolares construídos no período pudessem ser considerados como “palácios”, a exemplo dos muitos e modestos prédios escolares instalados nas cidades do interior, ou mesmo dos bairros periféricos, nas cidades.³⁰

Assim, a política de construção desses projetos arquitetônicos, tal como se apresentavam, não deixava de apontar para o privilegiamento de estratos sociais e/ou de modalidades dos cursos escolhidos para neles funcionarem. Ou seja, de uma classificação/seleção dos espaços e sua relação com a clientela para a qual se destinava. “Mesmo não estando instalados em todo território nacional [...], os prédios dos grupos escolares passaram a

³⁰ Luciano M. FARIA FILHO – Dos Pardieiros aos Palácios: Cultura Escolar em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo, UPF, 2000. Cf. também: Irlen A GONÇALVES - Cultura Escolar: Práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918), Belo Horizonte, autêntica, 2006. Sobre percursos históricos da organização escolar brasileira, principalmente, a constituição dos grupos escolares em Minas Gerais.

significar [...] também o desprezo para com a educação dos mais pobres.” (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p. 63).

Quanto às escolas funcionais, elas foram produzidas no bojo dessas críticas, que se concretizaram nas reformas educacionais empreendidas pelos escola-novistas. Nas décadas de 1920-30, iniciam a implementação desse novo projeto educacional, tendo como seus principais defensores Fernando de Azevedo (Distrito Federal), Anísio Teixeira (Bahia) e Almeida Júnior (São Paulo), que “apresentaram proposta para construção de prédios escolares mais econômicos e simples” – os prédios funcionais.

As escolas rurais e a questão da escolaridade da população do campo eram “apresentadas como *locus* de carência”, e, portanto faziam parte de constantes debates nos eventos educacionais do período. Essa preocupação vai se configurar como uma urgência nacional, já que, como constaram em estudos, “praticamente toda população em idade escolar (7 a 12 anos) não acolhida pela escola localizava-se nas zonas rurais” (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p. 45-69). Isso posto, identifico que as escolas e as situações de escolaridades que encontrei nas pesquisas aproximam-se mais dos modelos das casas-escolas do século XIX mencionadas pelos autores.

Esse modelo e as diferentes modalidades encontradas pela população para prover a escolaridade dos filhos vão atravessar os séculos XIX e XX, sem que o Estado tenha projetos que tornem, na prática, a educação uma questão nacional mais pública do que privada. Prevaleceu sendo uma questão unilateral – da família. No entanto, no dizer de Luciano Faria Filho (2000), o Estado tenha buscado regular, normatizar e até intervir nessa questão e nesses espaços.

No Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do “governo do estado” contra o “governo da casa. Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la

também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver.” (FARIA FILHO, 2000b, p. 146).

Embora, fosse a escola urbana objeto das propostas, como as que estudaram e analisaram, vale ressaltar que no noroeste mineiro, cenário onde se transcorreram as narrativas que trago, principalmente nos lugares aos quais já me referi ao longo do trabalho, não estavam incluídos nessas preocupações e continuavam sendo uma realidade pouco conhecida pelas estatísticas educacionais. Por isso, nem mesmo o modelo de escolas rurais como vinham sendo propostas, seja pelos escola-novistas, seja pelas autoridades educacionais do País ou de Minas Gerais, não chegou “nesses lugares”.

A exemplo das escolas ambulantes de existência efêmera e transitória. Essa foi uma das modalidades das chamadas escolas particulares, em que “os professores mantinham um vínculo direto com o Estado [...], em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e dos jovens aos quais os professores deveriam ensinar” (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p. 46). Este, o caso da Fazenda-Escola, no Tamboril, de iniciativa particular em que o professor Benevides Doro era contratado como professor ambulante, pelo Estado de Minas Gerais.

As narrativas sobre as quatro casas-escolas, no item anterior, confirmam o convênio para manter a escolaridade da população local. Outros modelos ou modalidades também fizeram parte dessas configurações de escolas. Vidal e Faria Filho (2005, p. 45), ressaltam que as alternativas buscadas pelas autoridades e/ou a comunidade que as demandavam, geralmente, foi a improvisação desses espaços, “como igrejas, sacristias, dependências das câmaras municipais, salas e entradas de lojas maçônicas, prédios comerciais ou as residências dos próprios mestres”, que às vezes, além dos poucos salários recebiam também uma “pequena ajuda pelo aluguel” de sua sala, embora isso nem sempre ocorresse.

Em Formoso, desde 1892, quando foi criada a cadeira pública para uma escola mista de primeiras letras, o modelo que prevaleceu até 1960 era semelhante ao da escola do

Tamboril, com a diferença de que, a escola funcionou sempre na casa da Professora. Assim, foi com a professora Josinda Martins, em 1911, como também com Dona Ana Pereira, em 1924, e as poucas colegas que as precederam ao longo desses doze anos de intervalo entre ambas.

Dona Vitalina Santana, cunhada e ex-aluna de Dona Ana, já confirmou que na fase inicial de implantação da escola, as aulas sempre foram ministradas na casa da professora. Entretanto, não encontrei indícios de que Dona Ana recebesse qualquer remuneração do Estado ou do município de São Romão pelo aluguel da sala da sua residência, cedida e utilizada em benefício público durante mais de duas décadas. Assim também confirma Dona Nazaré Santiago, sua aluna, em meados da década de 1940:

A escola funcionou na casa dela muitos anos; depois de muitos anos, quando eu já não estudava mais é que o governo, (autoridades de São Romão) construiu o prédio do grupo, onde hoje é uma creche; daí pouco tempo a Dona Ana aposentou. (Entrevista, 2006).

Assim, a escola pública de Formoso funcionou na casa da professora Ana até 1950, quando o primeiro prédio escolar foi inaugurado. Tal prédio fora construído por iniciativa e empenho pessoal de Teodomiro Carneiro (membro da família Carneiro de Bela Lorena), que era presidente do diretório da UDN na Vila Formoso.

Segundo alguns dos narradores, confirmados por Mendes (2002), o Prefeito de São Romão autorizou a construção da obra, veio inaugurar o prédio, mas não pagou ao empreiteiro contratado por Teodomiro, nem a aquisição dos materiais, cabendo-lhe bancar tais despesas para não passar vergonha, pagamentos pelos quais jamais fora reembolsado. A escola recebeu o nome de Grupo Escolar Martinho Ornelas, cujo prédio atualmente foi reformado para instalação da creche municipal.

Em Bela Lorena não foi diferente: desde o século XIX, quando lá chegou o mais antigo de seus mestres – João Pessoa – até o final da década de 60, a alternativa foi sempre

buscada pela própria comunidade, como assim revelam as narrativas que compartilho páginas atrás.

Outra modalidade que a comunidade de Bela Lorena adotou foi manter um professor público, como foi o caso de Geovanina, sob a responsabilidade e a expensas de um ou mais fazendeiros. Dona Nazaré relembra dos seus tempos de criança, quando residiu em Carinhanha dos Carneiros, na casa do meu avô Astrim. Ela fez referências ao meu pai e às minhas tias, suas colegas. Tia Laura, por ela citada em outra parte desse estudo, confirmou-me que a professora Geovanina foi trazida de São Romão em 1942.

Mais uma vez, pelas articulações locais, cedendo casa para a professora e o esposo morarem, além de casa para a escola. Outros pais, como o pai dela (o meu avô Astrim), contribuía com a manutenção do casal, com mantimentos. Muitas pessoas mais modestas, como Nazaré, vizinhos e agregados nada pagavam, ou às vezes, presenteavam-nos com o que podiam.

Na “Casa Branca” já havia tanto o espaço de moradia, como os espaços de duas salas grandes para aulas, onde antes também atuaram os Professores Benevides e Ismael, já mencionados anteriormente por outros narradores (Caderno de Campo, 2005). Assim, narra também Dona Nazaré Santiago:

[...] não tinha prédio; lá tinha a casa de Seu Benevides Carneiro (Bené) e tinha uma casinha encostada na casa onde lecionava que era da professora Geovanina. O marido dela chamava Cecílio. E aí tinha uma sala bem grande que era onde tinha a escola; ela (a professora) morava lá mesmo, na Casa Branca. [...] Eu estudei também na Carinhanha, morei lá quando Miguel era solteiro; eu ficava lá na casa do velho Astrim, seu avô, na Carinhanha, na escola da professora Geovanina. Não me lembro a era (época), acho que foi em 1946, eu fui pra lá eu tinha sete anos, por aí você faz a era, porque eu sou de 1935... 42, é? Então foi... 1942. (Entrevista, 2006).

Portanto, o modelo que prevaleceu até meados da década de 1960, em Formoso e Bela Lorena foram três modalidades: ora o professor era público, nomeado pelo Estado (ou

município) e a escola funcionava num espaço privado, ora a escola era organizada pelos pais, na forma de parcerias e convênios e o professor era pago pelo Estado ou coletivamente pelos contratantes. “Todos eles, com exceção dos colégios, utilizavam espaços das casas de família ou dos professores e de prédios públicos ou comerciais. [...] Não raramente, ao lado dos filhos dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes” (VIDAL e FARIA FILHO, 2005, p. 45-46) e agregados, como já mencionaram os narradores Assuero e João Rocha.

Como mais uma vez ressaltam Diana Vidal e Luciano Faria Filho (2005, p. 45): “Essas escolas (às vezes chamadas de particulares ou de domésticas), ao que tudo indica, superavam em número, bem avançado até o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado”. Aliás, essa foi uma questão que, no Brasil, atravessou todo o século XX e, ainda hoje, não resolvida como um projeto público de respeito ao direito constitucional de cidadania.

Simone Weil (2001, p. 7), traz uma reflexão social muito sensível sobre “as necessidades da alma”, dentre outras, ele trata das noções da obrigação e do direito. Sendo que a obrigação é intrínseca à natureza humana, à própria condição do ser humano. “Um homem que estivesse sozinho no universo não teria nenhum direito, mas teria obrigações”. A obrigação e o direito são considerados por ela como um dos alimentos da alma. As reflexões de Hannah Arendt, que trago para os diálogos com as narrativas, aponta nessa direção.

Embora, Arendt não use os termos de Weil, mas tem o sentido de ancorar como uma condição humana a educação das futuras gerações. Acredito que educação trafega nesses territórios que as autoras ajudam a pensar: educar, possibilitar meios de escolaridade é uma obrigação da sociedade, das autoridades que está posta porque ela “corresponde ao destino eterno do ser humano” (WEIL, 2001, p. 9), ou senão por obrigação, mas “por amor ao mundo” devemos educar nossas crianças, diz Arendt (1992). Com essa intenção busco articular nos próximos capítulos, os diálogos com as narrativas.

3.3 AS CASAS-ESCOLAS E SEUS MÚLTIPLOS SENTIDOS

“A casa da escola ainda é a mesma. Quanta saudade quando passo ali!” O trecho do poema de Cora Coralina (1985, p. 77), remete às lembranças dos tempos das escolas nas casas, num espaço que diluía entre o doméstico e o social, cujas materialidades se inscreviam nas primeiras experiências que assinalavam e delimitavam os tempos e os espaços das brincadeiras e das responsabilidades, para os meninos e meninas, ao se tornarem aluno/aluna. “Da porta da escola para dentro”, a criança, o menino, a menina estava “entregue” ao professor, seu mestre.

O ingresso na escola significativa quase um ritual de “passagem”, para outro momento da vida de menino/menina, às vezes do rapazinho/mocinha. Um momento, ao mesmo tempo desejado e temido. Esperado, porque os irmãos e os colegas iam para a escola, aprendiam a ler, escrever, contar, tornavam-se “educados”. Uma experiência da qual ninguém se alegraria em ser excluído. O Sr. Assuero relembra seu sentimento e os dissabores pelos quais passou por não ter tido a possibilidade de frequentar a escola, na época certa:

Com um mês meu pai me tirou da escola e tacou na roça; eu devia ter uns oito anos na época. Quando eu saí não sabia era nada, não sabia escrever nem o nome. Eu aprendi a escrever muito mal e ler foi às minhas custas, depois de adulto, viajando, trabalhando na roça, com a lamparina lá, à noite, lendo e escrevendo. (Entrevista, 2008).

Não frequentar, “não ser mandado para a escola” era como ficar alijado de uma experiência inusitada naquele contexto, uma novidade pela qual todos queriam passar, não apenas para não ficar de fora, mas porque se sabia dos prejuízos da sua falta. Assim, ingressar no mundo mágico da leitura e da escrita era almejado, desejado.

Por outro lado, a severidade da escola era o suficiente para diminuir as expectativas de brincadeiras e “vadiagens”. Significava também um prenúncio de que a vida descompromissada de criança estava ficando “para trás”. As expectativas e alegrias com os preparativos para a ida à escola vinham com os ‘sinais’ de que se iniciava, ali, uma etapa de responsabilidades. Além do mais, no caso das crianças sertanejas residentes em áreas rurais, esse era também um momento de escolhas precoces, nem sempre fáceis. O Sr. Ismael relata com muita emoção o que significou esse momento para ele:

Meu primeiro dia de escola ocorreu em 1924, quando eu tinha oito anos. O professor era Graciliano Carneiro de Souza, que lecionava em sua residência, na casa que pertencera ao meu avô Levi Carneiro da Rocha e Silva. Nessa escola estudei oito meses e aprendi soletrar o “bê-a-bá” e “cantar” a tabuada, com números de dez a cem. A escrita começava com o “debuxo,” letras escritas a lápis pelo professor, que por sinal era escrivão e tinha ótima caligrafia. Tive a maior dificuldade, mesmo com o auxílio de minha mãe. Mesmo assim, escrevia tão mal que a certa altura o professor me aplicou quatro “bolos” de uma só vez, tão puxados que me fez “molhar a calça. (Entrevista, 2008).

O Sr. Ismael confidenciou-me depois da entrevista, que ele não tinha mais vontade de retornar à escola; só o fez, de um lado, porque já pressentia os rigores da desobediência ao pai e, de outro, para não causar desgosto à sua mãe que insistia na necessidade da escolarização, na falta que isso lhe faria e nas conseqüências de tal escolha: era a escola ou “o cabo da enxada”, como faziam outros pais e como certamente também faria o seu.

Bem sabiam ambos, que nas labutas pela sobrevivência no sertão “mãos para o cabo da enxada” nunca são dispensadas, mesmo que sejam as de uma criança; nem outrora, nem ainda hoje. Assim, naquele contexto, optou pelos castigos e a severidade do mestre e as pelejas com as lições e aprendizagem: “*ah... ah, muito melhor... sem falar, para o futuro, como falava minha mãe*”, conclui ele. (Caderno de Campo, 2008).

A narrativa do Sr. Ismael, por outro lado, deixa claro quais eram as expectativas dos pais quanto à tarefa do professor em contribuir com o processo “do educar” os filhos, como

uma continuidade da autoridade doméstica, num ambiente que se apresentava mais constrangedor para o menino/menina, já que se sentia exposto aos olhares dos/das colegas. Muitas vezes enviar para a escola correspondia a uma punição, agora menos doméstica, por alguma traquinagem:

[...] Meu pai resolveu me colocar e ao meu irmão na escola por causa de uma briga entre eu e meu irmão mais velho, Levi. Fui chorando e quando chegamos lá, fomos recebidos por um professor carrancudo e severo, que usava uma enorme palmatória de ipê roxo. (Entrevista, 2008).

Ou por não se mostrar “habilidoso” com as atividades e fazeres rurais, tal como o narrador Riobaldo, personagem do romance de Guimarães Rosa, que também freqüentou a escola do mestre Lucas, na mesma região do sertão mineiro, sentiu-se na contingência de fazer sua escolha entre a escolaridade e o trabalho nas lidas do campo:

Mas eu não sabia ler. Então, meu padrinho teve uma decisão: me enviou para escola do Currãozinho, para ter escola e morar em casa de amigo dele [...]. Lá, eu não carecia trabalhar [...]. Nunca neguei a ele meus pés e mãos, e mesmo não era o nenhum trabalho notável. (ROSA, 2001, p. 129).

Então, já que não era habilidoso “para cuidar do trivial”, segundo parecer do padrinho, teria que estudar e “tirar carta-de-doutor”. Aconselhado pelo seu Mestre Lucas, chegou até mesmo a ser também ele um professor, antes de entrar para a vida de jagunço.

Assim, também era para quase toda família, não havia dúvida: “melhor mandar para escola”. Por várias razões, além do prioritário que era garantir um futuro melhor para os filhos, o momento de enviá-los, decidiam as circunstâncias que embasavam a justificativa de tal decisão: a chegada de um professor à comunidade, briga entre irmãos, desinteresse ou falta de habilidade para o trabalho “trivial” da sobrevivência no campo, más companhias traquinagens e más inclinações. Como lembra O Sr. João Rocha: “*Naquele tempo as famílias*

camponesas pobres, como era a minha e de todos que freqüentavam aquela escola, a gente entrava para a escola quando dava certo, vinha o professor...” (Entrevista, 2008).

A escola representava, ao mesmo tempo, tanto um castigo como a possibilidade de quebrar a rotina pesada e passar, ainda que temporariamente, por “uma nova experiência”, muitas vezes estimulante naquele contexto. Como mais uma vez nos confidencia o sertanejo Riobaldo:

Curralinho era um lugar muito bom, de vida contentada. Com os rapazinhos de minha idade, arranjei companheirice. Passei lá esses anos, não separei saudade nenhuma, nem com o passado não somava. Aí, namorei falso, anaz ah, essas meninas por nome de flores [...] (ROSA, 2001, p. 129-130).

Na composição desse quadro semelhante, Guimarães Rosa mostra de forma poética o significado que a escola representava na vida daqueles que vivem e/ou viveram no sertão mineiro. Seja pelo bem-estar material que ela tenha possibilitado depois, seja pelo que representou na constituição da nossa identidade como ser humano-social. Composição, no sentido de que assinala Alistair Thomson sobre que “memórias escolhemos para recordar e relatar [...] são coisas que mudam com o passar do tempo”. Elas se enquadram na “necessidade de compor um passado com o qual possamos conviver” (THOMSON, 1997, p. 57-58).

As reminiscências reportam-se, às vezes, às experiências traumáticas, dolorosas e/ou indesejáveis, sob o ponto de vista afetiva do narrador. Assim, lembrança é sempre reconstruída como o eu-narrador gostaria de ser identificado e/ou como desejo que a minha história pessoal e do meu grupo de convívio sejam relembradas, tal como imagino que tenha sido. Quiçá, por isso, sempre nos “referirmos à Escola como um lugar de investimento de ideais e de expectativas” (VALLE, 1997, p. 37-38).

Investimento tal que impregna e se refere a toda uma coletividade, à família, aos relacionamentos afetivos, um conjunto de atributos que envolvem projetos de vida a longo

prazo, num horizonte de expectativas. Essa expectativa, esse sonho acalentado forja motivações que justificam o sofrimento, a dor e os dissabores dos sentimentos de perda e solidão.

O Sr. João Rocha compartilha suas reflexões, hoje, na distância dos tempos vividos:

Meu pai era preocupado com a roça para sobreviver e minha mãe é que era sempre preocupada com os estudos. Apesar de não saber ler era preocupada dos filhos estudarem; ela que tinha essa preocupação. Então não havia esse ambiente cultural. Livros, revistas, não, mas havia preocupação com o futuro dos filhos. (Entrevista, 2008).

Disso também nos fala Benjamim (1989), num convite à reflexão: “Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração?” Refere-se ele ao conto daquele pai que, estando no leito de morte, deixa um tesouro para os filhos procurarem.

Na busca, encontram as vinhas que na época da colheita “produziam mais que qualquer outra na região”. Só então, compreenderam o conteúdo da mensagem transmitida pela experiência do pai: “A felicidade não está no ouro, mas no trabalho”, cujas ferramentas – as vinhas – os tornariam sempre prósperos, ao contrário de uma riqueza fácil e efêmera.

O pai buscou sua missão terrena de salvar sua experiência, seu passado e sabedoria de ancião e forjou valores perenes de felicidade, não só para seus filhos, mas acreditando, quem sabe, para sucessivas gerações no horizonte das suas experiências. Nisso consiste, para o autor, a riqueza da sabedoria da experiência, dos significados da memória para a humanidade e dos mistérios da breve vivência humana (Benjamim, 1989, p. 114-115).

O narrador João Rocha traz essa busca de compartilhar a sabedoria das experiências perenes, embora os sentimentos sobre a escola e/ou educação apareçam com suas ambiguidades: de um lado, o pai, preocupado em também deixar o seu “tesouro”, há que se preocupar com a sobrevivência do corpo, por meio da materialidade do alimento. De outro

lado, a mãe, atenta ao projeto mais amplo – os estudos – alimento da alma e também do corpo em suas diferentes acepções, quase transcendental, de prosperidade e felicidade. Quem sabe... “O futuro dos filhos”, visto como uma riqueza, que trará para os filhos não só meios para a sobrevivência material, mas uma “vida melhor”, que sabemos não se extingue na conquista de bem-estar material, mas também o “bem-estar” na sociedade, consigo mesmo.

Enfim, com todas as suas outras conquistas dali em diante, vida a fora... Para os filhos dos filhos e todas as experiências que nos habilitamos a viver e compartilhar quando nos sentimos “em casa” internamente, mesmo estando em qualquer parte, porque carregamos por toda vida essas lembranças e experiências que incorporamos às nossas bagagens, indefinidamente nas muitas “viagens” que implicam, para cada um, a experiência no mundo.

Por sua vez, o senhor João nos passa seu precioso “anel”, seu precioso tesouro, a sensibilidade dos tempos vividos, deles se orgulha com sentida gratidão – isso “eles” me deram, passaram-me, deixaram-me – a vinha. Nela, construiu suas referências de sertanejo pobre que se tornou materialmente próspero das suas maiores riquezas interiores, das suas sabedorias subjetivas. Hannah Arendt pontua:

[...] E, todavia, se voltarmos as vistas para o princípio dessa era, e, sobretudo para as décadas que a precedem, poderemos descobrir, para nossa surpresa, que o século XVIII, em ambos os lados do Atlântico, possuiu um nome para esse tesouro, desde então esquecido e perdido – quase diríamos – antes mesmo que o próprio tesouro desaparecesse. O nome, na América, foi “felicidade pública”, que com suas conotações de “virtude” e “glória” entendemos tão pouco como a sua contrapartida francesa, “liberdade pública”: a dificuldade para nós está em que, em ambos os casos, a ênfase recaia sobre o “público” (ARENDR, 1992, p. 30-31).

A reflexão de Hannah Arendt, também nos remete ao “tesouro,” como significado das lembranças, não só do tesouro, mas dos tesouros que a memória das nossas experiências pode representar ao longo da nossa jornada. Isso, porque, enfatiza: “a memória, que é apenas um dos modos do pensamento, embora dos mais importantes, é impotente fora do quadro de

referência preestabelecido, e somente em raríssimas ocasiões a mente humana é capaz de reter algo inteiramente desconexo” [...] (ARENDR, 1992, p. 31).

Dito de outro modo, o fato de lembrar que embora “não houvesse livros” materialmente em sua casa, mas uma indefinível preocupação com as possibilidades de tê-los, um dia, e tudo o mais que da positividade dele possa nos vir, seja assim, uma das primeiras lembranças sobre a escola na memória de um homem, não é mera casualidade.

Esse significado, para Arendt, faz parte das referências que ele construiu ao longo dos seus percursos, das lembranças que excluiu e daquelas que para ele ficaram. E, mais... Desejou ali compartilhar, marcar de modo espontâneo, embora sem preocupação com um exercício de racionalidade. Essa recordação, portanto, não é casual, menos ainda, “algo desconexo”.

Portanto, significa que, embora as memórias sejam subjetivas e se refiram às nossas experiências individuais, estão sempre vinculadas ao contexto em que se deram. E os nossos tesouros também dependem de em que épocas as vivenciamos. Dessa felicidade pública a que se refere Arendt. Não me basta ser feliz individualmente, o bem-estar ou mal-estar está sempre na dependência do contexto que nos cerca e dos eventos que se desdobram das bordas do cotidiano, do privativo e pessoal, constroem subjetividades num conjunto de um coletivo.

Quem sabe, por isso, as narrativas sobre reminiscências individuais geralmente ou costumeiramente, se iniciam com referências públicas de espaço ou de tempo: naquele tempo... naquela época... naquela região... onde eu nasci... na minha ou nossa família... em tal lugar...

Esse também é o caso de um dos entrevistados, narrador desse estudo, quando sondado para uma entrevista sobre as suas primeiras experiências escolares com o mestre Benevides, ele se esquivou: “faz tempo, não vou me lembrar.” Enviei-lhe o roteiro da

entrevista para que ele fosse rememorando; ele foi respondendo à medida que se lembrava, meses a fio. Até que a entrevista foi então realizada.

Um dia, num encontro casual de família, ele revelou-me seu mais “insignificante” *insight*: “[...] Depois daquela entrevista, daquelas respostas, eu lembrei de tantas coisas, verdadeiras pérolas (risos...), mas não vai servir pro seu estudo, mais acadêmico, não é?” Na insistência, prosseguiu: “Lembrei-me... Não está escrito não, nem te falei disso, foi depois... Estava lá no fundo do baú mesmo... (risos...)”; com o olhar, perscrutou meu interesse. É um tesouro, não são só pérolas, é um tesouro! Encorajei-o. De fato, na acepção de Arendt, ele me passava às mãos um tesouro, que aqui compartilho:

Eu me lembrei do primeiro dia que cheguei com meu irmão Itamar... Ele já morreu, você se lembra... Ele me levou, a cavalo, da Perpétua, nossa fazenda, lá do meu pai para a Fazenda Curralinho, do Chico Valadares, onde fui para estudar com o filho do Professor Benevides – Pedrinho. Ele estava dando aulas lá pra uma turma. No dia seguinte, de manhã, depois que Itamar foi embora, eu fui lá à passagem do Urucuia e vi as marcas das pegadas, da pata, do casco mesmo do cavalo dele, ainda molhadas assim daquela laminha do barranco do rio, do outro lado de lá também tinha aquelas marcas. Nunca mais esqueci... Lembro como hoje daquelas marcas... Eu gravei. Tinha tanta saudade de casa, que guardei (silêncio... emocionamos... lacrimejamos...) como se fosse hoje, como num retrato. Achei que nem lembrava mais disso, depois da tal entrevista essas coisas vieram, essa a mais. Não sei... Forte... Tão viva... (Caderno de campo, 2008).

Embora, possa lhe parecer insignificante, ou até desconexo, a lembrança desse episódio evocado junto a outras recordações da primeira ida à escola, insere-se no quadro de referência daquilo que sua memória associou com o “ir à escola”.

Por isso, foi possível lembrar e estabelecer essas conexões que, de fato, não estão desvinculadas de outros sentimentos e eventos relacionados às suas experiências escolares.

Nem insignificante, nem desconexa é a narrativa, *a posteriori*, do senhor Jurandir Carneiro, como creio seja também o entendimento que Arendt propõe sobre a memória, a que

já me referi anteriormente. E como também explicita Alistair Thomson, sobre os sentidos que escolhemos atribuir às nossas recordações:

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser [...]. Para dar um sentido mais satisfatório á nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes (THOMSON, 1997, p. 57).

Chorar de saudades, dias a fio lembrando as marcas das pegadas do cavalo, de levar vida afora o constrangimento de não conter suas necessidades fisiológicas em público, de ser impelido a fazer escolhas precoces, na certeza fugaz e intuitiva de que a escolaridade é como foi, a melhor dentre as opções que precisou fazer na vida. E hoje, no balanço das escolhas feitas e dores passadas, reconfortar-se com os obstáculos que superou, com a sabedoria acumulada, “moldando-as para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais” (THOMSON, 1997, p. 57).

Para a família, para os pais, significava também demonstração de amor aos filhos. Ou seja, abrir mão das alegrias do convívio com os filhos e, de outro lado, delegar a outrem a co-participação na educação dos filhos, constituía-se num “atestado” de que os amava o bastante para abrir mão de sentimentos ou expectativas de que os teria sempre para si, *na barra da saia*, como se diz. Como também captei nas entrelinhas das narrativas do Sr. Ismael ao relembrar os conselhos da mãe. De cujo diálogo apreende-se a compreensão de que os filhos precisam ser criados para “viver no mundo”.

Do viver e do amor ao mundo, Hannah Arendt dirá em suas reflexões sobre o papel da família e dos educadores, cuja responsabilidade é a de introduzirem as crianças, novos seres, *forasteiros* nesse mundo. Essa, a principal tarefa dos adultos na sociedade, inserir seus novos *chegantes* no conhecimento das situações num mundo já existentes, um conjunto de

elementos sobre os quais deverão aprender a transitar e, sobreviver, do melhor modo que apreenderem, por amor ao mundo.

No caso da família, responsável pela escolha de trazer um novo ser ao mundo, “os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo” (ARENDDT, 1992, p. 235). Assim, assumem explicitamente a continuidade também do mundo, da espécie dos seres humanos num mundo tal e qual já está posto, de antemão.

De outro lado, assumem também que tomarão pelas mãos o(s) seu(s) pequenos *forasteiros*, com todos os cuidados que implicam a sua educação e o seu desenvolvimento. Tarefa difícil e conflituosa: entre a responsabilidade de proteger do mundo e de ensinar a nele viver, prosperar, ser feliz. Ambos, a criança e o mundo, necessitam de proteção.

A criança precisa ser protegida contra o aspecto público do mundo e o mundo carece da garantia de sua continuidade e de renovação, contida no revolucionário contido na criança, no jovem. O novo tem como tarefa ao vir ao mundo, também “[...] salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”, que devem ser preparados “com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDDT, 1992, p. 247). Por isso, a responsabilidade que o novo assumirá um dia pela renovação precisa, como semente para dar bons frutos, ser plantada em solo cuidadosamente preparado para tal.

Dessa responsabilidade de amar àqueles que também chegam à escolaridade, anuncia a epígrafe atribuída ao professor Benevides, inscrita nos cadernos de Pedro Carneiro dos Santos, seu afilhado: “como o floricultor cuida das flores”, delicadas recém-abertas ao mundo. Na sua fragilidade deverão aprender a conviver com o assédio das abelhas, com a ardência impietosa do sol, a friagem das noites, as podas, perder muitas flores e espinhos para se transformar numa roseira forte, quanto mais assim o for, mais belas e vigorosas serão suas rosas.

Desse ponto de vista, aproxima de Arendt, para quem amar e educar é também exercer a mediação entre o novo e o velho, entre o passado e o futuro. Citando Políbio, Hannah Arendt (1992, p. 242-245), explica que mestre podia ser também “um companheiro de luta,” e “de trabalho”, como alguém que já havia atravessado “a vida com os olhos grudados no passado”. Considera que é nessa ligação, nesse vínculo com o passado, que reside o sentido conservador da “essência da atividade educacional.”

Num estudo interdisciplinar sobre a família no Brasil, que foi organizado por Maria Ângela D’Incao (1989), ela exemplifica essa contradição dos sentidos do educar com a história de um dos mais ilustres pensadores da educação: Jean Jacques Rousseau. Ele internou seus filhos sucessivas vezes no *Enfants-Trouvés*, considerado um dos colégios mais severos da França. Segundo sua própria versão, nas inúmeras justificativas públicas a que se viu compelido a fazer, foi por amor a eles, por avaliar que nem ele e nem a esposa estavam à altura de tal responsabilidade: a de introduzir seus “chegantes” nesse mundo.

E assim, abdicou do convívio com eles. Expressando a ambiguidade desses sentimentos em seu livro *Emílio ou da Educação*, ele confessa que “nenhum pai poderia ser mais terno do que ele teria sido com suas crianças [...]. Portanto, teria sido por amor, e não por falta de amor, que ele fez o que fez.” (D’INCAO, 1989, p. 16). Mesmo porque, como se sabe, Rousseau considerava que eram os adultos e o meio social quem corrompiam as crianças, já que elas nasciam puras e boas e precisavam ser protegidas das maldades e corrupções dessa mesma sociedade.

Assim, propunha uma educação reclusa num ambiente próprio, onde elas se tornassem adultos bons e com as virtudes que o homem e a humanidade deveriam cultivar. Na concepção arendtiana (ARENDR, 1992), é por amor ao mundo que os adultos precisam assumir essa tarefa, que não é imposta nem a uns e nem a outros, ela decorre do fato de que o mundo está em constante renovação como uma contínua *natalidade*.

3.4 CASAS-ESCOLAS: CAMINHOS PARA O MUNDO

A criança naquele tempo tinha educação de berço. Naquele tempo não, os alunos obedeciam ao professor. O pai dava cobertura. Que a educação mais severa que tem é a dos pais, que a outra eu chamo de ilustração. Aí, quando ele ia para a escola ele obedecia ao professor, pois ele já tinha a educação de casa [...] (Entrevista, Assuero, 2008).

Tal como na família, “na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDDT, 1992, p. 239). O educador, ao lado dos pais, constitui-se numa das primeiras referências postas para as crianças na sua experiência mundana. O Sr. Assuero expressa como nas escolas e na cultura sertaneja essa responsabilidade era assumida por meio de estratégias que representavam os sentidos do educar naqueles segmentos sociais e naquele contexto, das primeiras décadas do século XX. Do mesmo modo, o senhor Joaquim Borges relembra o significado da escola, em bela Lorena:

A escola era um lugar de educar também. A escola daqui, (Bela Lorena), não só do ponto de vista de conteúdo, mas do ponto de vista de traquejo do professor Benevides. Foi importante ter passado por uma educação escolar. Acho que sim, porque quando eu que saí da escola aqui, da palmatória, da sabatina, de levar bolo, entrei num outro ambiente onde não existia nada disso, onde a sociabilidade era totalmente diferente, então quando você estava saindo do pior para o melhor a coisa é... Muito melhor... (Entrevista, 2008).

A “educação de berço” aqui circunscrita nessa dialética entre o cuidar e o “corrigir” os percursos, prevenir os percalços e, simultaneamente, preservar afetividades e vínculos positivos. À família caberia “entregar” ao professor os seus filhos e filhas já “domados (as)”,

em condições de se submeterem aos ensinamentos do mestre, porque, “*cada um tinha que cumprir a sua parte*”, argumenta o Sr. Assuero (Entrevista, 2008). Como avalia o Sr. Joaquim, por ter recebido educabilidade que lhe permitiu transitar mais feliz, mais maduro e preparado em outros ambientes, em que “sociabilidade era diferente”, mas reconhecia os seu limites, o “seu lugar”, como enfatizou, em cada ambiente que se lhe apresentasse.

Assim, também o educador com seus alunos: “educar é ser pai”. Implícita está aqui, portanto, a assumência da função e do exercício da autoridade. A figura paterna mais que qualquer outra assume essa dupla função da autoridade e do afeto, do amparo e da severidade. Reside aí o desafio do educador: cuidar das flores implica em podar os seus espinhos e as partes inúteis, cortar os galhos (as “asinhas”), em *criá-las* (Cadernos de Pedrinho, 1937)³¹, para o mundo e nele viver à luz de princípios e valores socialmente aceitos.

Sobre as representações do amor e da família no Brasil, Leite e Massiani (1989, p. 74) compartilham suas reflexões que desenvolveram num estudo sobre o tema e pontuam:

Durante o século XIX e a primeira metade do século XX, os gestos e as expressões de amor foram considerados em camadas médias e altas como questões íntimas, que não deviam ser testemunhadas, nem admitiam divulgação. Silenciava-se o amor pessoal, ainda quando sentido e partilhado e mesmo cantado como sentimento despersonalizado, em forma de poesias e canções. A expressão livre dos sentimentos foi contida não só na expressão do amor entre os sexos. A manifestação do amor às crianças também não era habitual. Uma severidade beirando a crueldade era considerada eficiente forma de educar os filhos.

Educar e civilizar eram tarefas de ambos – família e escola. Na escola, “tinham que aprender” a ler, escrever e contar. Mas, a dose de severidade maior era privativa dos pais. Nesse entendimento não cabiam omissões, pois cada qual tinha como responsabilidade estar

³¹ Pedro Carneiro dos Santos, “Pedrinho”, como o padrinho o chamava e por cujo apelido passou a ser também conhecido como “Pedrinho do Benevides” e, depois que se casou, também como “Pedrinho de Lita”, o nome de sua esposa. Era afilhado do prof. Benevides e o acompanhou até sua morte.

atento às expectativas geradas. E, em casa, as lições do aprender a respeitar, a obedecer, a estudar. O Sr. Assuero, dialogando com suas lembranças e reflexões, demarca esses papéis:

Você (o professor) vai ensinar a ele é a ler, escrever, contar, essas coisas; a educação moral é a dos pais; os pais é que têm que educar a criança. No meu tempo se não obedecesse à ordem (dos pais), entrava no chicote mesmo... A minha mãe tinha um, do tempo que ela montava a cavalo, chicotinho com a correia de couro de anta; quando o menino levava uma chicotada no lombo ficava uma semana com o verdugo nas costas... Era uma só, também. (Entrevista, 2008).

Tal como a casa e a família, o professor e sua escola inserem-se nessa singularidade da conservação e da permanência das tradições ou dos *habitus* (BOURDIEU, 1996). Tal como o “chicotinho”, simbolicamente representando a autoridade que também a mãe exercia: ali, à vista, sempre pendurado num cabide ou numa porta, ao alcance da mão para punir/atingir os “desavisados”. Também na escola, lá estava ela, estirada na mesa – a palmatória – à mão, símbolo de tradição, autoridade e poder, um *habitus* próprio do cotidiano dos dois espaços.

Espaços que guardam, ao mesmo tempo, suas similaridades com a casa, com o lar, mas que é diferente do cotidiano doméstico. A casa-escola como sua “segunda casa” e o mestre como seu “segundo pai”. Um, compactuando, delegando ao outro, no bojo de uma cultura conservadora e autoritária, nem por isso, menos afetiva. O Sr. João Rocha revela suas aprendizagens narrando sobre os conselhos que recorda ter ouvido da sua mãe:

[...] Porque com os pais não havia isso, era: sim, senhor; e só! ... Assim, era também na escola; porque ensinavam que o professor era o segundo pai: “olha, aqui em casa é a mãe e o pai, na escola é o professor, é o segundo pai, a escola é a segunda casa sua, se comporta como aqui. (Entrevista, 2008).

Cada qual, a seu modo, buscará introduzir “os novos” no mundo, exatamente por amar suas crianças, seus jovens, que a representação dessa responsabilidade vem recoberta de todo um discurso justificador dos maus tratos, não entendidos como tal, mas como um benefício

para o seu futuro, para sua educação, vista como uma herança das tradições culturais de então. Sobre essa tradição de transmitir aos filhos uma formação pautada nos exemplos cotidianos da família, da parentela que representavam os princípios de honestidade, de integridade de caráter, de “honrar a palavra dada”, fala o Sr. João Rocha:

De um modo geral, as famílias tinham aqueles conceitos de honestidade, aquilo vinha de uma época anterior, onde o fio da barba era documento... Meu pai falava muito nisso... A palavra dada, empenhada era documento... Naquele meio o negócio era na conversa, tanto assim que o boiadeiro de Pirapora, de Paracatu, do sul de Minas, que ia comprar boi do Zezé, do Bené, do tio Jaime, do Teodomiro, boiadas, sem dinheiro e não assinava nada... Então os filhos eram criados assim, confiança, caráter, palavra, seriedade; uma cultura do lugar, da família. (Entrevista, 2008).

Subjaz igualmente a aquisição dos princípios de honestidade e honradez que então eram postos para homens e mulheres no convívio social. O educador é aquele que também assume essa responsabilidade no mundo, uma vez tendo aos seus cuidados o novo ser aprendiz, “é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo.” (ARENDRT, 1992, p. 239).

Essa afirmativa de Arendt reportou-me a outra obra clássica, essa, da literatura brasileira, do escritor Raul Pompéia que narra no romance *O Ateneu*, a história do adolescente enviado para um colégio católico interno, destinado à aristocracia baiana do final do século XIX (1873-1878). Nele, o personagem relembra, num misto de mágoa e saudade, a frase que seu pai lhe dissera no primeiro dia, ao deixá-lo na porta do imponente colégio: “Vais encontrar o mundo, disse meu pai à porta do ateneu. Coragem para a lucta. [...] Eu tinha onze anos.” (POMPÉIA, 1888 apud GONDRA, 1999, p. 33).

Assim, “o pai entregou seu filho aos cuidados de ‘outro pai’ – o diretor do colégio – pai de numerosos filhos [...]. Tem início seu isolamento do mundo, como forma de educá-lo para o mesmo.” (POMPÉIA, 1888 apud GONDRA, 1999, p. 39). Causou ruidosa polêmica, na época, as narrativas sobre maus tratos e constrangimentos sofridos pelo personagem do

romance, por insinuar e estabelecer comparações com a experiência escolar na vida real do escritor e da Instituição. Ficção e realidade se entrelaçaram nessa trama. Diluíam-se as fronteiras entre memórias e o enredo do romance.

Uma versão sertaneja dessa modalidade de escola-internato foi a Escola-Fazenda do Major Saint'Clair, na década de 1920, que já mencionei. A escola localizada onde atualmente é o município de Arinos, exerceu função semelhante para as famílias da região, como alternativa para estratégias educacionais naquele contexto. Sidney Valadares Pimentel apresenta a visão de ex-alunos de Buritis com os quais conversou para a realização da sua pesquisa. Sobre ela e seu mestre, assim se refere:

[...]. Isto para não mencionar o grande número de alunos que eram enviados para uma espécie de internato rural existente numa propriedade perto da Barra da Vaca, chamada Fazenda Tamboril. Esse mestre-escola chamava-se Benevides e, de acordo com os depoimentos da época, infundia verdadeiro pânico entre os incautos discípulos, fossem eles inteligentes ou rudes. Entre os rapazes da vila (Buritis) que foram enviados “para aprender mais a ser gente do que a ler”, como me disse um dos alunos em tom de brincadeira, seo Vitalino Fonseca Melo enviou o filho Marcol, e seo Lindolfo Gonçalves enviou a filha Lió e o filho Hemetério. (PIMENTEL, 2007, p. 147).

Tal como as versões dos ex-alunos do colégio baiano, que foi identificado como o Ateneu, saíram em defesa do diretor do colégio que correspondia à versão real supostamente descrita no romance. Vários ex-alunos, como analisa Gondra (1999), deram declarações públicas, contrapondo a estas versões, embora a narrativa de Raul Pompéia fosse apenas ficção. O mestre Benevides Doro também é apresentado, nos diferentes depoimentos das entrevistas que realizei, sempre como um personagem controvertido, na memória dos seus ex-alunos.

Assim, para aqueles que o autor Sidney Valadares apresenta, o mestre causava “pânico entre os incautos discípulos fossem eles inteligentes ou rudes”. Também o Sr. Joaquim concorda: “*era de calundu, ficava agressivo*”. Entretanto, na versão do Sr. Assuero, que

“acompanhou” a escolaridade dos irmãos na escola do professor, em Bela Lorena, nos anos de 1937-38, admite que “*Benevides era carrasco*”. Mas, ambos admitem que havia critérios de diferenciação, para o uso dos castigos, como também de “*hora e lugar, acho que até de bom-senso*”, no dizer do Sr. Assuero:

Do Benevides não eram muitos que gostavam não, aqueles mais inteligentes ele gostava muito de adular, como seu pai, Miguel, o José Pio, outro do Barreiro Preto; era um pessoal muito inteligente, e nesses ele passava a mão na cabeça. Aqueles que eram meio burros não gostavam dele não porque ele castigava muito. Durante a semana ele (Benevides) era bravo, mas no domingo tinha jogo, ele dizia: olha, hoje eu sou igual a vocês... Brincava, jogava, mas dentro da escola ele descia uma carranca e ali tinha que ter respeito... Chamava todo mundo de seu fulano. (Entrevista, 2008).

O mestre Benevides foi convidado pelo Major Saint’Clair para dirigir a escola do Tamboril por considerá-lo muito competente e eficiente para exercer a função de “educar e civilizar” a juventude do sertão, segundo outros depoentes. O ambiente de severidade na escola fazia parte do seu projeto pedagógico, concebido pelo Major, que também interferia nas orientações das estratégias educacionais do “internato rural”.

O Sr. Levi, irmão mais velho do Sr. Ismael, era considerado por ambos como um menino muito peralta e “insubordinado”. Na opinião dos pais precisavam mesmo de uns “corretivos”, por isso, ambos foram enviados para a escola do Tamboril, aos cuidados do Major e do mestre Benevides Doro. Sobre sua experiência naquela escola, O Sr. Levi narra em tom jocoso, trazendo nos risos e feições os traços e as lembranças do “moleque” que era:

O Major Saint’Clair não aceitava menino que vestia a camisa com as “fraldas” para fora das calças. Todos tinham que enfiar a camisa para dentro arrumadinha, com o currião (cinto masculino, de couro) abotoado; a camisa tinha que ser toda abotoada; não aceitava aqueles marmanjos com a camisa aberta, mostrando a barriga, o umbigo; de jeito nenhum. (risos). Ele, mesmo chamava atenção quando encontrava algum “mal composto”; era bronca mesmo... iche! Uma vez, foi até comigo, eu ia passando à vontade, naquele calorão do Urucuia não tem quem aguente. Aí ele me chamou. O Major mesmo: “Seu Levi, vem aqui, vamos ter uma conversa”. Era a camisa para arrumar, para por pra dentro, por cinto, tal. Então, era

assim: como os pais gostavam. Benevides, também na mesma linha do Major, seguia as orientações dele, foi quem trouxe ele ali, não é? Eram os dois, enérgicos. Alegavam as meninas, moças que iam para lá estudar, tinha as orientações para elas também lá.. A família dele (Major) toda morando ali, uma casa de frente pra outra. No pátio, e era um mundo de gente que morava ali, era quase um povoado. Minha madrinha, onde eu e Miguel ficávamos, era nora dele, morava lá. Então, era ambiente de família, tinha que ser no respeito, aí... óóó... ninguém desobedecia, não. (Caderno de Campo, 2006).

Quanto ao critério apresentado pelo Sr. Assuero em sua alusão, na qual se refere ao meu pai Ismael, também chamado de Miguel pelos íntimos, e que estudou com ele na Escola do Tamboril, em 1928, lembro-me das suas narrativas, na minha infância. Por meio delas e, agora, das entrevistas “conheci” o sábio e severo mestre Benevides:

Um negro muito amável, educado, mas rigoroso, de muita moral, de origem muito humilde, mas honesta e, que educou muita gente rica no sertão. Tratava com respeito a todos os alunos, tratando-os por “seu” fulano. (Entrevista, 2005).

Lembra, ainda hoje, da importância que representou na sua vida ter frequentado a escola do Tamboril e do quanto o professor era humano e justo, tendo-o indicado para ser professor em Bela Lorena, para substituí-lo em 1939, quando foi embora de lá e, assim, não se esquece o quanto foi ajudado e incentivado pelo seu professor. Isto porque, segundo ele, procurou também fazer sua parte: *“nunca levei castigo desse professor, por isso indicou-me para seu substituo, elogiou-me para a família e para as pessoas do lugar.”*

Eu sempre percebia nos seus relatos, o respeito e admiração que meu pai tinha pelo mestre, como ele às vezes o chamava, ou então “o meu professor”, e a sua escola como aquela *“que mais marcou minha vida, começou em 4 de julho de 1927. Eu e meu irmão Levi fomos estudar numa escola pública, na fazenda Tamboril, município de Arinos.”* Assim, O Sr. Ismael resume a sua avaliação sobre seu mestre Benevides:

Quem conhecer qualquer cidadão que foi aluno dele, poderá aquilatar da qualidade de formação que ele era capaz de transmitir. Ninguém melhor que ele se capacitava da verdadeira finalidade da escola. (Entrevista, 2008).

Elucidativa dessas controvérsias é a entrevista do Sr. Joaquim Borges (Quinca), que foi aluno do professor Benevides (1937-38) e também do Sr. Ismael (1939-40). Nesse período, tanto na escola da Fazenda Bela Vista, na casa do “Tio Jaime”, como em Bela Lorena, na fazenda do seu pai, também de nome Benevides (Borges Carneiro, o Bené), filho e sobrinho dos proprietários e organizadores da escola e do “consórcio” que trouxeram o mestre, escolhido “a dedo,” para tal função – a de educar:

[...] Portanto, não era o professor quem batia sempre com a palmatória, era mais entre os colegas de mesmo nível de ensino. O professor dirigia a pergunta a um aluno, se ele errasse, a pergunta era dirigida ao próximo aluno; se este acertasse, o professor pegava a palmatória e mandava o aluno que acertou aplicar dois bolos naquele que errou, e continuava assim até final. (Entrevista, 2008).

Havia também outro critério diferenciador, segundo os depoimentos do Sr. Joaquim, a seguir: “[...] Nessa situação, menino não batia em menina, que as turmas eram separadas, mas as meninas trocavam bolos entre si também, seguindo o mesmo critério” (Entrevista, 2008).

Ou seja, por aquele critério de que o aluno que errasse levava palmatória de quem acertasse a questão proposta no “debate” ou *disputa*, como também designavam os jesuítas. E, mais, o mestre exigia que a sua estratégia fosse levada a sério, para evitar pseudo-coleguismos e não deixar dúvidas sobre sua autoridade:

Entretanto, quando o professor percebia que um aluno aplicou “bolo de compadre” no colega, ele pegava a palmatória do colega que bateu e aplicava-lhe quatro bolos reforçados a título de demonstração, para ensiná-lo a fazer certo da próxima vez. Assim o professor batia com a palmatória pessoalmente, era mais nessas demonstrações. (Entrevista, 2008).

Por outro lado, ele também estabelece comparações entre esses critérios de severidade, deixando transparecer que o professor se excedia, usando mesmo um grau de severidade que ele avalia como agressivo, “bruto”. O Sr. Joaquim compara os dois professores: o Sr. Ismael (Miguel)³² e o professor Benevides. Resume ele;

Benevides usava palmatória; era muito bruto; a escola dele era muito bruta... Benevides tanto usava a palmatória, como usava vara na cabeça, como dava cascudo, como dava tapa na cara. Benevides era agressivo. Miguel usava a palmatória, mas não era agressivo. (Entrevista, 2008).

Do mesmo modo, seu afilhado Pedro Carneiro dos Santos, uma espécie de filho adotivo do professor Benevides, que passou a acompanhá-lo a partir de 1937 quando foram para a Carinhanha dos Carneiros. Pedrinho, hoje, com 83 anos, concedeu-me duas entrevistas em Arinos, onde reside atualmente. Fala com muita emoção sobre o seu padrinho, mas também, com certa mágoa sobre a fama de “carrasco” que alguns alunos difundiram sobre o mestre:

Meu padrinho não era igual esses professores, igual aqueles da Bahia não, porque na Bahia eles tinham uma vara flexível com um bolinho de cera na ponta que eles batiam na cabeça da gente, quando puxava saía com os fios de cabelo no bolinho de cera; não podia nem mexer com a cabeça, nem olhar para o lado; eles faziam um semicírculo com os alunos e ia tomando a lição, um a um com a vara na mão. Mas, meu Padrinho não; dizem que quando ele começou era assim também; quando eu estudei com ele não era assim mais não. (Entrevista, 2006).

A versão do Sr. Ismael é a que mais se aproxima daquela apresentada nos cadernos de Pedrinho, e que deixa antever a dialética contida nessas relações professor-aluno-família. Mas, principalmente, de uma visão romântica do ato do educar, que tem acompanhado ao

³² O senhor Ismael é conhecido na família por Miguel, como sua mãe desejou que se chamasse, por ter nascido no dia de São Miguel, segundo a “folhinha” por ela consultada na época; entretanto, seu pai o registrou como Ismael, porque era o nome que havia escolhido. Assim, adotou como seu nome de escritor, o de Miguel Carneiro, em homenagem à sua mãe; como também é mais conhecido entre os seus conterrâneos e familiares.

longo da história a representação que os próprios professores incorporaram sobre o papel que a sociedade ideologicamente construiu sobre eles.

De outro modo, lembra D’Incao, havia ao mesmo tempo uma censura na exteriorização dos afetos, na manifestação explícita e pública do carinho, seja por meio de gestos, seja por meio de palavras. Por isso, o romantismo e afeição encontravam na escrita sua forma mais acabada de manifestação de enlevo.

Assim, esses gestos vinham pela via da formalidade, muitas vezes expressos em cartas, versos, dizeres e poesias de autores conhecidos ou de própria autoria. Seria esse o caso dos versos nos cadernos que o mestre elaborava, ele mesmo, segundo versão do “Pedrinho”? Quiçá, o mestre severo e “carrasco” buscava redimir sua imagem escrevendo nos cadernos dos discípulos sua própria representação nos versos que recitava?

*Educar, não é somente ensinar.
Educar é amar, é amparar, é ser pai.
O educador cria alunos, mas
como o floricultor cria rosas... flores.
Não é educador quem se limita a passar
do seu espírito para o espírito do educando
noções de ciencias e artes.
Isso é, por assim dizer,
a parte mechanical do ensino
que o trato dos bons livros
o pode dar por si só.... (Cadernos do Pedrinho, 1937).*

As lembranças que guardamos dos tempos e dos espaços sempre habitarão nossas trajetórias. Sejam elas as nossas próprias histórias, sejam as histórias que ouvimos de nossos pais, mestres ou de nossos alunos, e, aqui, mesmo quando o quadro se inverte, continuamos ainda assim cativos da condição de aprendente e será, por estarmos sempre nela, que as lembranças da escola se tornam nossas companheiras e conselheiras para sempre.

A narrativa do Sr. Assuero, tal como a do personagem de Raul Pompéia, entretanto, assinala a linha divisória dos limites dessas esferas. Do mesmo modo, também a escola e o

professor. Os pais apoiavam porque também em casa havia essa prática do castigo, da coerção. O Sr. Ismael concorda e complementa, enfatizando a polaridade entre as esferas do educar: “*Foi graças ao apoio e à compreensão dos pais e da sociedade em geral que se obtiveram tão bons resultados naquela época. Os pais apoiavam a atitude enérgica do professor*”, daí, segundo ele, “*a educação da época tinha tanto sucesso.*” (Entrevista, 2008).

Entretanto, a função do professor era também o da socialização, de ilustrar, de transmitir conhecimentos, ensinar a “viver no mundo”. Ou seja, aprender a conviver com outros colegas, submetidos às mesmas regras e normas, num espaço que já não é mais o doméstico e no qual as ordens serão emanadas de alguém “estranho” ao convívio habitual, mas a quem deverá obediência, respeito e estima tal qual “o pai e a mãe”.

Nesse sentido também, interpreto como Arendt, que embora a autoridade sempre implique e até “exija a obediência”, entretanto não se confunde com a coerção e outras formas ou meios externos de violência física e do exercício arbitrário de poder. Tão pouco, se exerce mediante habilidades persuasivas, “as quais pressupõem igualdade e operam mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica.” (ARENDR, 1992, p. 128-130).

Assim, “para evitar mal-entendidos”, nas palavras da autora mencionada, o ponto de partida que ela considera central para refletirmos sobre questões tão complexas é a sua importância histórica.³³ Seguindo os rastros dos gregos, ela recorre às reflexões de Platão e Aristóteles, que criticavam o governo absoluto da *polis* grega por eles “considerado como tirano, um lobo em figura humana”, segundo este último. A preocupação de ambos era propor um modelo de autoridade que fugisse do despotismo.

³³ ARENDR, Hannah (1992), “O Que é Autoridade?” In: *Entre o Passado e o Futuro* (cap.3, p. 127-187), discute em profundidade os percursos históricos da questão da autoridade, transitando dos gregos à modernidade. As contribuições da autora serão aqui tomadas para situar historicamente a questão, no contexto das narrativas, para articular os diálogos com as memórias, sem a pretensão de que a questão se torne o foco central desse estudo.

Tanto Platão como Aristóteles, embora de modo bem diferente, foram obrigados a fiar-se em exemplos das relações humanas extraídos da administração doméstica e da vida familiar gregas, onde o chefe de família governa sua casa, exercendo seu domínio sobre os membros da família e os escravos. (ARENDDT, 1992, p. 143-144).

Assim, os dilemas aparecem nas obras de Platão, como *A República*, *O Político* e *as Leis*, *O Banquete*, nos quais desenvolve suas já conhecidas teses, entre elas, a do *Mito da Caverna*. O que os filósofos buscavam era um equilíbrio entre a coerção e a persuasão. A primeira, porque implica em violência física de um homem em relação ao outro, cuja idéia causava repulsa a Platão. A segunda, por remeter à situação de igualdade entre o que manda e aquele que deve obediência, o que confunde a idéia de autoridade e de hierarquia, para eles imprescindível nessa relação. Assim, Arendt considera que:

O que ele buscava era uma relação em que o elemento coercitivo repousasse na relação mesma e fosse anterior à efetiva emissão de ordens; o paciente torna-se sujeito à autoridade do médico quando está doente, e o escravo cai no domínio de seu senhor ao se tornar escravo. (ARENDDT, 1992, p. 148-149).

Esses exemplos, segundo ela, são importantes para delimitar o significado que Platão busca para o poder coercivo, “não repousa na pessoa ou na desigualdade como tais, mas nas idéias que são percebidas pelo filósofo,” discutidas na parábola da caverna que trata da questão das idéias, da capacidade de discernimento, “da arte suprema do medir”³⁴, que tem o filósofo dos valores, com o uso da razão e do conhecimento. “Essas idéias podem ser utilizadas como normas de comportamento humano por transcenderem a esfera dos assuntos humanos da mesma maneira que o metro transcende todas as coisas cujo comprimento pode medir, estando além e fora delas.” (ARENDDT, 1992, p. 148-49).

³⁴ JAERGER, Werner – Paidéia, 1989, trata sobre as questões dos valores, das virtudes (*Arété*) e da educação.

Essas contribuições dos gregos permanecem no pensamento ocidental, principalmente na esfera pública, no campo da política. Mas, se uma articulação aos temas do objeto em estudo – a escola, a casa, o mestre e a família – aqui já é possível vislumbrar, refere-se aos exemplos que Arendt, citando Platão, apresenta nas suas reflexões. Tal como o médico ou o senhor. Penso que uma indagação sobre os papéis outorgados aos pais e aos mestres seria, assim, posta pela condição daquele que deve obediência?

Em outras palavras, parafraseando os autores, tento assim correlacionar com o objeto: o aluno deve obediência àquele(a) que o educa, porque tal como o paciente que precisa obedecer ao seu médico para alcançar alívio ou cura para sua doença, também o educando carece, noutras circunstâncias, obedecer ao seu mestre, ou sua mestra, para que alcance seus objetivos de aprendizagem e educação, que buscou de antemão junto a ele/ela?

Assim também, os filhos caem no domínio dos pais ao nascerem? Como, de outro modo, também enunciou anteriormente o narrador João Rocha, que amadureceu suas idéias no contexto de uma cultura cabocla e tradicional: “[...] *Porque com os pais não havia isso. Era: sim, senhor; e só! Assim, era também na escola; porque ensinavam que o professor era o segundo pai. [...]*” (Entrevista, 2008).

Se assim é, podemos pensar essas questões e considerar que os filhos devem obediência aos pais, à família, por basear-se numa relação em que “o elemento coercivo é anterior à emissão da ordem.” Ou seja, dispensadas estão tanto a violência quanto a persuasão. Pela sua condição de ser filho já está posta sua submissão aos pais e, na condição de aluno, ao professor (a).

O “elemento coercivo” já está, por si só, inerente a essa condição. Sua idéia é que paira sobre o agir a conduta daquele que obedece. Como chegar a essas idéias, como imaginaram Platão e Aristóteles? Pela educação, em seus espaços? Pela representação de algo não-dito, mas passível de ação? Desde o nascimento? Mostrando o mundo aos *chegantes*?

É, o senhor Joaquim, quem traz o exemplo mais elucidativo sobre a centralidade do papel do professor e, como ele assumia essa delegação de autoridade e responsabilidade no cotidiano do lugar, e, como o “não-dito”, estava implícito nas condutas esperadas pela comunidade. Assim, ele narra:

[...] E o professor Benevides quando chegou aqui implantou um regulamento de banhos no rio; tinha o ponto de banho masculino e tinha o ponto arrumado para o banho das meninas; os alunos saíam da escola com horário marcado para o banho no rio, e o professor ficava de olho... os alunos de fora iam embora direto e os daqui tinham que tomar banho logo e voltar para as moças irem; era a maneira de manter o controle. Mas como menino não tem jeito, esse dia nós demos uma driblada: depois que voltamos do banho, subimos pelo alto, lado oposto do rio, retornamos encobertos para a beira do rio, para espiar as meninas tomar banho; isso não era a primeira vez, por isso que o negócio foi meio relaxando; a espiada esse dia chamou mais a atenção, porque a gente nem estava indo mais, pois eram só meninas de doze a treze anos, não tinha muito o que ver, mas nesse dia elas levaram em companhia mulheres casadas mesmo, onde estavam a Elisia, mulher de Zé Preto, a Joana, mulher do irmão de Noca, do Santo; eram umas quatro mulheres. Nesse dia nós levamos o Astério Neri, que era lá da Bocaina, e estava estudando aqui, morando aqui em casa; mas o Astério não era da turma, nunca tinha ido e esse dia ele estragou a história, ele se entusiasmou e deu um assovio para elas verem que tinha gente; aí a mulherada arrancou de lá e vieram e denunciaram que estavam sendo espiadas; aí Benevides baixou em cima disso e acabou descobrindo que fomos nós; me lembro bem que eu mais Zeca tiramos duas horas de joelhos em cima de caroço de milho por causa dessa espiada. (Entrevista, 2008).

“O castigo é uma necessidade vital da alma humana”, sustenta Weil, e a hierarquia também, “considerados não em suas pessoas nem no poder que exercem, mas como símbolos” (WEIL, 2001, p.22). Primeiro, o professor era uma figura simbólica da hierarquia paterna, representante dos adultos da comunidade e outorgado para a função de “por termo” nos excessos, apurar os delitos e traquinagens da “molecada” e punir os responsáveis.

O castigo, o rigor, da obediência à hierarquia, como pontua Weil, às normas do grupo – ditas ou não, mas compreendidas como importantes, ou seja, eram componentes incorporados aos modelos de uma “boa educação” do mestre-educador, ou da escola eficiente e portanto, dos nossos modos de agir no fazer educativo. De outro lado, também a herança colonial jesuíta, tão impregnada ainda em nossas representações sobre a escola e a educação,

modeladoras e disciplinares: “menino tinha que ser castigado”... “é de menino que se torce o pepino”... Carecia desentortar.

Por outro lado, como lembra Arendt, o que se esperava ou buscava era a representação de algo coercitivo que pairasse nos comportamentos independente da “efetiva emissão de ordens”. (ARENDR, 1992, p. 148). Por ser uma regra implícita naquele contexto e grupo social. Os horários dos banhos tinham a função de regular os princípios de moralidade e respeito entre as pessoas. Como também dos vínculos de confiança. Era o que aquele grupo dele esperava: educar os mais jovens. Reconheci nas contribuições de Weil e Arendt, um diálogo pertinente com essas narrativas.

Conhecê-las e respeitá-las faz parte, sem dúvidas, de um conjunto de aprendizagens que o ser humano precisa adquirir, seja em casa ou fora dela, no percurso de sua vida. Em nenhum espaço ou circunstância poderá a sociedade dessa aprendizagem prescindir. Em se pensando como Arendt: “Ao considerar os princípios da educação temos que levar em conta esse processo de estranhamento no mundo.” (ARENDR, 1992, p. 245).

Ou seja, nasce-se no mundo e ele se renova. Como o mundo já está de antemão posto, essa renovação exige daquele que jamais esteve nele antes, também renovar-se, desacomodar-se ao longo de sua vida, a cada dia. Na dialética do “estranhamento” e da paulatina conquista do reconhecimento, em seus diferentes sentidos, é que consiste então o aprendizado de “viver no mundo”. Nele, viver e sobreviver implica o conhecimento de regras, condutas, normas e valores, válidos tanto nas esferas privada ou na pública. Tanto num *locus* doméstico como no mundo.

CAPÍTULO IV

4 ARTES DO FAZER: AS PRÁTICAS NAS REPRESENTAÇÕES DOS EX-ALUNOS

Escrever é tantas vezes lembrar-se do que nunca existiu. Como conseguirei saber do que nem ao menos sei? Assim: como se me lembrasse. Com um esforço de memória, como se eu nunca tivesse nascido. Nunca nasci, nunca vivi: mas eu me lembro, e a lembrança é em carne viva.
Clarice Lispector.

O objetivo central desse capítulo é trazer à baila as memórias dos narradores sobre as *formas do ensinar e as práticas educativas ou estratégias do educar*, dos seus mestres – entendidas na sua dimensão ampliada, ou seja, tanto em seu viés pedagógico: leituras, arguições, materiais didáticos; como das estratégias do educar: autoridade, castigos, rituais. Assim, os métodos de ensino serão buscados nas narrativas por meio das lembranças e contextualizados à luz também dos diálogos com dados empíricos (livros didáticos, cartilhas, cadernos, relatórios) e com a literatura produzida sobre esses temas.

4.1 DAS FORMAS DO ENSINAR: A MEMORIZAÇÃO E O SUPORTE MATERIAL DAS LEMBRANÇAS

A lembrança é somente um príncipe encantado de passagem, que desperta, um momento, a Bela Adormecida-no-Bosque de nossas Histórias sem palavras.
(Certeau, 2004, p. 189).

Michel de Certeau (2004), de quem peço emprestado a expressão que intitulei esse capítulo, “artes de fazer,” retirada do seu livro *Invenção do Cotidiano*, assim se refere ao discutir sobre as práticas culturais de usuários e consumidores, como sujeitos que criam e recriam saberes representados nos seus fazeres cotidianos – ler, escrever, caminhar, habitar.

Certeau recorre às contribuições de Foucault, para suas análises sobre os procedimentos de vigilância e controle e as relações entre os fazer e as táticas dos discursos e dos procedimentos institucionais. Sobre o *habitus* em Bourdieu³⁵. Jean-Pierre Vernant, sobre *Astúcias da Inteligência*, inspirada na antiga tradição grega da memória e da retórica.

Assim ele desenvolve os seus conceitos sobre diferentes artes inventadas no cotidiano: arte de ler, arte da memória, arte do falar; arte de manipular. Das estratégias, “capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar” (1994, p. 92). Essas contribuições ajudam a refletir sobre as formas como os velhos mestres em estudo inventaram e reinventaram suas práticas cotidianas, em contraponto às normas de controle e procedimentos oficiais.

Nessas artes de recriação em suas condições concretas estão inscritos os *habitus* das formas do ensinar e do aprender, que entrelaçam as culturas herdadas e a utilização dos manuais, das cartilhas, e dos métodos de ensino e implementados pelos discursos e ordenamentos oficiais. Nessas análises, os conceitos sobre a memória são buscados como uma referência central para a compreensão das lembranças que as narrativas trazem, tendo as contribuições de Paul Ricoeur (2007), como fundamentais nesses diálogos.

Assim, ao inserir fragmentos dos estudos sobre as cartilhas apresentados pelas pesquisadoras que tratam do tema, nessa parte do trabalho, minha intenção é dialogar com as

³⁵ Bourdieu, Pierre – *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo, Papyrus, 1996. Tomei o conceito de *habitus* segundo a filosofia da ação (ou *disposicional*) por ele desenvolvida nessa obra: “*habitus*, campo capital – e que tem como ponto central a relação de mão dupla entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*), [...] que se opõe a um racionalismo estreito [...] e também às teses estruturalistas.

narrativas no sentido de contextualizá-las e de interagir com o conteúdo das falas. Por outro lado, busco interagir com as interfaces discursivas sobre a memorização e suas relações com os processos de aquisição de aprendizagens e de saberes, enfatizando a memória como recurso privilegiado nas reconstruções do que foi aprendido.

Com o exposto, quero ressaltar que não é minha intenção discutir a validade ou mesmo tecer considerações sobre a hermenêutica dos métodos de ensino e/ou pedagógicos, visto que, esse não é o foco do meu objeto de estudo. Esse tema compõe as narrativas. Recorrendo mais uma vez a oportuna elaboração de Alistair Thomson, esses conteúdos fazem parte da *composição* do objeto de estudo, que é a memória dos mestres e suas práticas, em seus tempos lugares e fazeres.

Será apenas com esse propósito de dialogar e configurar as vozes dos narradores é que em várias partes desse trabalho vou a eles me referir. Seja recorrendo aos objetos e materiais utilizados, em que consistiam, como se revelavam e se revelam em suas materialidades; seja para me reportar ao contexto aos quais as narrativas se desenrolaram, estabelecendo as articulações entre o passado e o presente, mas não como uma verdade a ser corroborada ou refutada. Mas, tal como os narradores reconhecem que as viveram, compreendendo os sentimentos de outrora naquilo que guardam de sua singularidade no presente, como também entende Ricoeur (2007).

4.1.1 Memorização: cartilhas, cadernos, recitações

[...] Havia também uma cartilha de Thomaz Galhardo³⁶ que utilizava o Método de silabação. O aluno familiarizava com as sílabas, começadas com

³⁶ Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo (1855-1904), autor de cartilhas e livros de leitura e didáticos, editados pela Editora Francisco Alves, utilizados pelas escolas brasileiras, por mais de um século: 1890? a 1992 (233 edições). Após sua morte, as reedições foram revisadas e atualizadas pelo seu ex-discípulo, o professor Romão Puigari. Estudos biográficos sobre o autor, suas obras e outros que tratam sobre os métodos



Figura 4.1 Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, 109ª. edição, 1924. Fonte: CRE Mário Covas, SP.

a letra “v”, que se ia juntando as vogais: vaca, vejo, vivo, vovó. Assim, o aluno ia se familiarizando também com as consoantes, as vogais e os ditongos. (Entrevista, 2008).

A narrativa do senhor Ismael Carneiro Magalhães, com 93 anos e antes já apresentado, revela a concepção de memória defendida por Bergson (1999), cuja centralidade repousa na conservação do passado vivido, que pode ser aflorado por meio das lembranças guardadas no inconsciente sob a forma de imagens, que evocadas pelo sujeito são trazidas à sua realidade atual.

Nesse sentido, é que trago a materialidade dessas lembranças por ele guardadas, e aqui explicitadas nas análises de Isabel Cristina Frade sobre os livros destinados à escola elementar brasileira, os didáticos de um modo geral, em circulação no período de 1909 a 1930. Suas pesquisas tratam inclusive, das formas de divulgação pela Editora Francisco Alves e suas articulações com a Secretaria do Interior de Minas Gerais, para distribuição e circulação do material junto às escolas do Estado, como foram constatadas pela pesquisadora no Arquivo Público Mineiro, tanto em relação aos livros de Thomaz Galhardo, como de outros autores. (FRADE, 2004, p.2-3).

Tal como relembra o senhor Ismael, também Galhardo, autor da cartilha, admitia que utilizasse o método da silabação, por ele justificado na apresentação da sua obra, como uma alternativa “moderna” para os métodos de leitura então existentes: o “antigo” da soletração e o “novíssimo” da palavração; explicitava sua proposta intermediária como uma estratégia para

utilização pelo professor do método de “silabação”, que consiste numa das etapas do chamado “método sintético”.

Informação, do mesmo modo, esclarecida por outra pesquisadora do assunto: “O método concretizado nessa cartilha é da silabação. Trata-se de método sintético, de acordo com o qual se inicia o ensino da leitura com apresentação das famílias silábicas”. (SANTOS, 2007, p.3). O senhor Ismael prossegue sua narrativa, didaticamente “ensinando-me” como ele também já ensinou na sua juventude pelos idos de 1939-40: “[...] *Eu, quando lecionei, havia alunos que iam começar do zero, não conheciam letras e eu preferi esse método, que eu aprendi; era o da silabação.* (Entrevista, 2008).

As pesquisas de Luana G. Santos privilegiaram a edição de 1939, em que foram mantidas a estrutura do método e as orientações das primeiras edições do autor, cuja exposição surpreende pela inegável identificação dessas explicações dadas por ele, anteriores à pesquisa que eu realizei, seguindo suas pistas, com os dados que capturei na internet e na bibliografia especializada, como a de Santos, que descreve a estrutura da *Cartilha da Infância*, de Galhardo:

Cada lição é apresentada, exibindo-se primeiramente, no alto da página a letra seguida de sua classificação fonética, entre parêntese, que dará às sílabas que serão apresentadas em seguida, repetidas na sua maioria por três vezes e em ordem diferenciada. [...] Na 1ª lição apresentam-se as vogais, ditongos e as vogais acentuadas; da 2ª até 32ª, apresentam-se consoantes, as famílias silábicas, vocábulos e exercícios. [...] A partir da 25ª lição aparecem nas frases dos exercícios pontos de interrogação e alguns sinais de pontuação. (SANTOS, 2007, p.4).

Essas descrições da autora como também as de Isabel Cristina Frade (2004), dizem respeito aos métodos de leitura e alfabetização utilizados nos séculos XIX e XX, no Brasil; permeando esse terreno sempre complexo e controvertido dos métodos de ensino, a exemplo dos mútuo, simultâneo, intuitivo e o da memorização, dentre outros, sobre os quais ainda farei

oportunas referências, estão as narrativas das memórias sobre os mestres, suas práticas e histórias de vida.

Assim, a memória feliz reside numa apropriação cognoscível do sujeito numa atividade voluntária e consciente do ato de “desligar-ligar” suas lembranças, que produz: “memória feliz, memória reconciliada, memória apaziguada.” (RICOEUR, 2004, p. 504). Nessa perspectiva, o relato do senhor Ismael indica que houve uma aprendizagem significativa, demonstrando, outrossim, que a incorporou em sua prática mais tarde, quando também se tornou um professor, mesclando ambas as experiências – de aprendiz e de mestre – em sua narrativa “memória feliz”?

Esse é o reconhecimento no qual ancoo as análises das narrativas, tanto as anteriores como a que apresento a seguir, para acender a discussão sobre as questões da memória e da memorização que perpassam as práticas educativas e escolares, nas quais também se inserem os mestres desse estudo. Mas não somente as deles, pois trago as contribuições do escolanovista Paschoal Lemme³⁷, que em suas Memórias relembra os tempos do início de sua escolaridade, na cidade de São Paulo, nas décadas iniciais do século XX (1911-1915).

O então menino Paschoal, estudando na escola pública “dirigida pela professora Olímpia de Castilhos”, quando a capital paulista já era considerada, no alvorecer do século XX, a cidade mais desenvolvida do País, ao lado do Distrito Federal - Rio de Janeiro. O professor Paschoal tal como o senhor Ismael, guardadas aqui, as distâncias entre um e outro tanto de tempo como de lugar, além da distância de uma década entre eles, também a do espaço geográfico, representado pela idéia de isolamento do sertão daqueles tempos; mesmo assim, passaram por experiências escolares e educativas semelhantes.

³⁷Paschoal Lemme, importante educador brasileiro, um dos signatários do histórico documento: “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, como contribuição dos profissionais da educação que lideraram o Movimento da Escola Nova no Brasil - entregue ao Presidente Getúlio Vargas, em 1932, durante uma Conferência Nacional de Educação. Lemme integrava a ala esquerdista do Movimento e pertencia ao Partido Comunista, criado em 1922. Trabalhou na educação como professor público, e, participou das reformas educacionais, ao lado de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, assessorando-os. Escreveu suas Memórias em quatro volumes, publicados pelo MEC/INEP-1989. Sobre o educador, cf. Zaia Brandão/UFRJ, que realizou trabalho de tese sobre a trajetória e as contribuições de Lemme.

A narrativa do professor Lemme elucidada claramente como a prática da memorização estava impregnada nas formas de ensinar, naquele período:

A velha cartilha de Thomaz Galhardo, impressa em modesto papel jornal, em preto e branco, tão divulgada na época, era o instrumento mais frequentemente utilizado. (...) Começava-se pelo alfabeto, primeiro as vogais que se “**decoravam**” pela repetição inúmeras vezes, até que se conseguia desenhar razoavelmente aqueles sinais, que para uma criança de seis ou sete anos eram verdadeiros hieróglifos. Depois vinham as consoantes; passava-se para os ditongos e depois às combinações das consoantes com as vogais, a começar pelas que apareciam primeiro na linguagem falada das crianças: ba, be, bi, bo, bu.. (LEMME, 1989 p.96; grifo nosso).

Em suas lembranças dos tempos em que também eram *meninos de escola*, tanto a narrativa do senhor Ismael, como as memórias escritas pelo professor Lemme demonstram o que relembram com requintes de detalhes e lucidez aquilo que eles, de fato, aprenderam e não se esqueceram. Ricoeur (2007, p. 73), ao discutir sobre a memória e o esquecimento, explica: “O processo de memorização é especificado pelo caráter construído das maneiras de aprender visando a uma efetuação fácil, forma privilegiada de memória feliz.”

Nessas narrativas, principalmente, a memorização assume um lugar destacado, como um recurso de aprendizagem utilizado pelos professores brasileiros em diferentes épocas e lugares, reconhecido como uma forma de ensinar que “produzia bons resultados” para uns e ultrapassado para outros. Reconheço que me surpreendeu a coincidência das informações que colhi de ambas as fontes: memória das narrativas e os textos historiográficos das autoras citadas. Ricoeur (2007, p. 503), considera o “reconhecimento como o pequeno milagre da memória”.

Nele, segundo suas reflexões, estabelece o encontro entre o desejo de lembrar daquele que busca sua recordação no distanciamento do momento vivido e o momento da apropriação da sua lembrança no presente. Assim, conclui ele: “A fidelidade ao passado não é um dado, mas um voto. Como todos os votos pode ser frustrado, e até mesmo traído.” (RICOEUR,

2007, p. 502). Advogo que, por outro lado, também possa ser bem sucedido, reconciliado com o desejo de lembrar; o que Ricoeur também deixa implícito ao elaborar sua idéia de “memória feliz.”

A memorização, de herança grega, difere da rememoração do passado tal como se entende no presente, um acontecimento anterior e do qual agora me recordo. Ricoeur (2007, P. 73), percorrendo pelas trilhas dos mestres da filosofia clássica conduz indagações que ajudam a refletir sobre essas questões:

Rememoração tem como “traço distintivo o da recordação,” da anterioridade temporal, do antes, do acontecido e sabidamente percebido e vivido. Ao rememorar desperto minha consciência para um acontecimento, e, reconheço, declaro “tê-lo sentido, percebido, sabido”. Enquanto que a memorização “consiste em maneiras de aprender que encerram saberes, habilidades, poder-fazer, de tal modo sejam fixados, que permaneçam disponíveis para sua efetuação.”

Portanto, essa forma de ensinar e de aprender, como pontua Ricoeur, que pode facilitar a disponibilização de saberes, era, por outro lado, considerada por Rui Barbosa³⁸ uma pseudo-aprendizagem. Maria Cecília C. Cortez de Souza (2000) tece comentários sobre as críticas e pareceres elaborados por Rui Barbosa, em seu diagnóstico e “*monumental relatório*,” que influenciaram os debates sobre a instrução pública, no início do período republicano no Brasil:

O ponto-chave desse diagnóstico, que condenava a instrução pública imperial, centrava-se sobre a questão de método de ensino, elegendo como figura principal dos seus ataques a utilização da memorização. [...] Essa tradição da memorização mecânica, no olhar de Rui Barbosa, tinha relação direta com o ensino religioso, principalmente do catecismo, e nisso estava certo. (SOUZA, 2000, p. 89-90).

³⁸ MES/Brasil – Obras Completas de Rui Barbosa: Reforma do Ensino Secundário e Superior. Vol. IX, 1882-Tomo I. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1942. (Aditamento organizado na Secretaria da Câmara dos Deputados, contendo os Projetos Relativos à Instrução Pública apresentados por R. Barbosa no período de 1870-1880). Prefácio e revisão de Thiers Martins Moreira (professora da Faculdade Nacional de Filosofia), Rio de Janeiro, 1940.

O ensino do catecismo, ao qual a autora se refere, baseia-se em princípios doutrinários segundo a interpretação das autoridades eclesásticas da Igreja Católica. Os seus manuais constavam de perguntas e respostas cuidadosamente elaboradas pelos clérigos autorizados para tal função. Portanto, o catequista não estava autorizado a mudar as assertivas nele contidas segundo uma interpretação individual ou pessoal.

Assim, as respostas eram aquelas ali já prescritas e não outras. Daí a concordância com Rui Barbosa. Entretanto, trata-se de uma questão doutrinária própria de orientações de cada Igreja e não da proposta pedagógica jesuítica. Acrescento aqui a observação de José Maria de Paiva: “[...] Não se atribua a religiosidade da educação ao fato de serem padres seus promotores. [...] Era toda a sociedade portuguesa [...]. Este era o olhar comum a todos nessa época.” (PAIVA, 2004, p. 85).

No Brasil, como é sabido, a Igreja e o ensino religioso exerceram forte hegemonia não só no campo educacional, mas um traço cultural de toda a sociedade, forjado desde o início da colonização. Os religiosos aqui desembarcaram com os colonizadores. Os padres jesuítas estão dentre as ordens religiosas que aqui chegaram junto com o primeiro Governador Geral, Thomé de Souza. A Companhia de Jesus veio chefiada pelo Pe. Manoel da Nóbrega, que elaborou o conhecido “Plano Nóbrega”, resultante de uma adaptação do plano de estudo da Companhia, contendo duas diretrizes: uma para catequizar os indígenas e outra como instrumento para formação intelectual da elite colonial, que concluía seus estudos em Portugal. (RIBEIRO, 1987).

A herança da educação jesuítica, portanto, tem seus fundamentos no *Ratio Studiorum*³⁹, o plano de ensino da Companhia de Jesus, criada pelo padre Inácio de Loyola e publicado em 1599, quando foi aprovado pelo Concílio de Trento e disseminado em toda a

³⁹ Para esclarecimento sobre o *Ratio Studiorum*- conferir: FRANCA, Leonel - O Método Pedagógico dos Jesuítas. Rio de Janeiro, Agir, 1952. Sobre a expulsão dos Jesuítas consultar CARVALHO, Laerte Ramos - As Reformas Pombalinas da Instrução Pública. São Paulo, Saraiva/EDUSP, 1978, dentre outros. Esse estudo não se propõe aprofundar sobre esses temas, que serão abordados tangencialmente para contextualizar os dados da pesquisa.

Europa. Exerceu influência pedagógica quase hegemônica, por mais de dois séculos, até a expulsão dos jesuítas de vários países da Europa no século XVIII, no bojo das idéias iluministas de oposição aos poderes e influências da Igreja Católica. A medida atingiu a extensa rede de formação cultural, intelectual e moral, realizada nos seus colégios distribuídos nos países onde se estabeleceram.

O tripé fundamental do *Ratio – a memória, a vontade e a inteligência* – sustentava os pressupostos que a filosofia escolástica defendia como as três faculdades que definiam e distinguiam a pessoa humana. Assim, a via oral eleita como privilegiada para transmitir os sermões com base na antiga retórica greco-romana, resultou de uma decisão concílica que orientou a unidade pedagógica de todos os colégios jesuíticos.

No caso da educação dos colégios jesuíticos nos quais se disseminava o ensino intelectualizado, fazia parte do projeto da Igreja Católica a “civilização pela palavra”, cujo fundamento central era o modelo da antiga Retórica aristotélica, “defendida por gregos e romanos como arte de bem falar, que ensina, agrada e persuade. [...] Nos colégios jesuíticos, desde cedo os alunos aprendiam uma arte da memória que reatualiza as técnicas mnemônicas expostas na Retórica [...] dos tratados de Cícero e Quintiliano”, depois adaptados por São Tomás de Aquino e Santo Agostinho. (HANSEN, 2000, p. 30-31).

Aos princípios do *Ratio* incorporaram-se também as contribuições dos conhecidos pedagogos da corrente humanista ligada à tradição católica, da época renascentista, como Erasmo de Roterdan e Vives, que tiveram como fonte primordial de suas formações a tradição clássica grego-romana, principalmente na retórica de Aristóteles e na oratória de Cícero. “Os humanistas preconizavam a Nova Aprendizagem, não apenas para os clérigos, mas também para todos os cristãos, especialmente os príncipes e seus preceptores. Enfatizavam a formação do caráter e não a aquisição de conhecimentos por si só.” (PALEMER, 2005, p. 51). Ou seja, da formação do bom cristão,

A memória e seu exercício constituíam-se numa das faculdades fundamentais dessa pedagogia. Entretanto não se tratava de mera “repetição mecânica” ou de uma pedante erudição, como lhes imputaram os críticos da memorização. Ela exercia a função de “engenho” e “perspicácia”, de conceder desenvoltura e versatilidade ao orador, que, de posse da ordem das sentenças, das citações dos teóricos, não ficava na dependência do texto, o que lhe concedia poder de envolvimento e persuasão sobre a platéia.

No caso dos sermões e pregações, a memorização “garantia a autoridade das citações sem que o pregador tivesse necessidade de recorrer aos originais.” (HANSEN, 2000, p. 31). As regras do professor de retórica preparado para os seminários é que serão adaptadas para a pedagogia dos colégios, “que tinham optado por um humanismo de cultura e de formação, opondo-se ao humanismo de erudição” (HANSEN, 2000, p. 29). Ou seja, da “formação das sólidas virtudes religiosas. O cultivo, pois, da virtude é o grande objetivo do colégio” (PAIVA, 2004, p. 85). E não o conhecimento das ciências e da erudição defendidos pelos iluministas.

O primeiro era destinado à formação nos colégios, cuja orientação metodológica central era a “unidade pedagógica”. Ou seja, em qualquer parte do mundo onde fossem implantados os colégios as formas de ensinar deveriam seguir “os regimentos” – conjunto de “regras” do *Ratio* – o mesmo currículo e as mesmas orientações para a formação dos mestres e dos alunos. “O ensino das letras devia acompanhar o ensino dos bons costumes” (PAIVA, 2004, p.86). Esses eram os objetivos fundamentais dos colégios jesuíticos.

Os tentáculos dessa pedagogia alcançaram, por sua vez, as escolas e colégios das mais variadas congregações religiosas influenciando e disseminando os *habitus*, que se enraizaram na cultura brasileira e dos países onde se estabeleceram com seus colégios, formadores de várias gerações de professores. Como explica Bourdieu (1996, p.22): “Os *habitus* (disposições) são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...], são esquemas

classificatórios da ação,” das disposições que distinguem os comportamentos, os gostos e preferências do agir, segundo representações engendradas no fazer humano.

Assim posto, para lembrar que mesmo após a expulsão dos jesuítas, no caso do Brasil, pelo Marquês de Pombal, as aulas avulsas então implantadas foram, em muitos casos, ministradas por essa rede de professores, uma vez que aqueles trazidos de Portugal e de outros países europeus pelo Marquês, não supriam a demanda. Do mesmo modo, também não previu e nem se resolveu a extinção de uma organização escolar consolidada como a jesuíta; tendo em vista as condições materiais e culturais, então postas, não foi substituída a curto prazo.

Vale lembrar que em 1814 ocorreram os movimentos da “viradeira” e da “restauração” jesuíta, por determinação de Dona Maria I, rainha de Portugal, possibilitando a retomada dos colégios, embora sem a hegemonia anterior, mas que certamente contribuiu para a manutenção e prolongamento, em nossa cultura, dos *habitus* da pedagogia jesuítica.

Essas incursões pelas raízes dessas tradições culturais pretendem entender o longo caminho que os métodos de ensino ou as **formas de ensinar** percorreram (ainda percorrem) pela história da educação em seus diferentes tempos e lugares. São reconhecidas as influências de Comenius e sua Didática Magna, Rousseau, Pestalozzi, Lancaster, Dewey, dentre muitos outros que as ciências humanas têm incorporado aos cenários da educação na sociedade moderna.

Entretanto, os professores e aqueles que lidam com as práticas do ensinar-aprender no cotidiano dos seus fazeres não os incorporam tal e qual. Há que considerar as raízes já plantadas, as práticas cotidianas e as suas *disposições inscritas*. Ou uma “antidisciplina,” “mergulhada na prática” nas artes do fazer, das estratégias ou “habilidades para manobrar em conjunturas diferentes,” como afirma Certeau (2004, p. 17; 121).

Ainda assim, boa parte dos mestres continuará recorrendo ao *habitus* da memorização. E não apenas no sertão ou em cidades do interior brasileiro, mas também em metrópoles,

como São Paulo e outras. Forte indicativo dessa realidade é a permanência da cartilha de Thomaz Galhardo durante um século em circulação no mercado editorial e nas escolas brasileiras, em que pese as atualizações pelas quais certamente passou. Ou por outra parte, a prática dos exames de avaliação não seria uma reafirmação do recurso mnemônico reconhecido como parte do processo de aprendizagem?

As narrativas demonstram que o método utilizado pelos professores, nessas épocas, era o da memorização. Essa evidência buscada no diálogo com as fontes, ao longo do estudo em várias declarações dos narradores dos professores que integram o estudo. O senhor Levi Carneiro Magalhães, 96 anos, que estudou com o professor Benevides Doro, nos anos de 1928-29, rememora:

[..] O professor passava uma conta no quadro... Tinha uns quadrinhos, umas tais lousas, para a gente escrever; você resolvia na lousa para levar para o professor ver; do contrário tinha de fazer no papel; os pais compravam essas lousas; fazia conta e ditado nessas lousas; ali a gente escrevia a lição, tirava lá do quadro; decorava; você estudava lá... O professor explicava, tinha que decorar; mas mapa só tinha nas escolas públicas; nos livros de geografia tinha mapas... Mapa ficava na parede, desenhava na lousa; era bom para escrever. Escrevia com pedrinhas coloridas pegadas na praia do rio: azul, vermelha, amarela; fazia direitinho, tinha um paninho para apagar. Toda escola tinha. Decorava, apagava; quando tinha caderno, papel, mas era pouco, era para as lições maiores tirada dos livros: “os pontos” de história, geografia, gramática.. Ele fazia os cadernos e ensinava a gente fazer também. O mais, tinha que decorar. (Entrevista, 2006).

A **forma de ensinar** do professor Benevides demonstra que ele incorporou à sua prática o *habitus* enraizado da herança colonial da pedagogia jesuítica, vislumbrada na repetição dos exercícios, nas táticas de memorização, decorando tanto a explanação oral com que ele iniciava suas aulas, como as resoluções dos exercícios copiados na lousa para serem memorizados e apagados, porque já “guardados” de cor.

Consistia também numa estratégia de manter o aluno atento às explicações, sempre orais. Lourenzo Luzuriaga, nas suas análises sobre a educação dos jesuítas, contribui com as reflexões que busco articular:

[...] Os métodos de ensino (dos jesuítas) eram também o das escolas humanistas, nas quais se inspiravam grandemente. Consistiam em lição ou preleção, explicação, repetição, composição, etc.; eram métodos predominantemente verbais, e em grande parte, memoristas [...]. (LUZURIAGA, 1990, p. 119).

Embora, possa nos parecer hoje numa dedução a distancia que os mestres dantes não se pautavam por metodologias específicas e embasadas, em verdade, como vai se descortinando melhor para nós, suas práticas escoravam-se nas tradições seculares ou quiçá até clássicas. De uma parte, a herança jesuítica, na qual encontramos indícios das técnicas mnemônicas da herança clássica dos gregos - a memorização, o repetir, o decorar, “guardar de cor”, o que por essencial não pode cair no esquecimento.

Do mesmo modo, quem sabe, como o narrador que o antecedeu também o professor Paschoal Lemme apresenta sua memória feliz⁴⁰ e reconciliada com as lembranças da “didática” de outrora. Ele chega a ser até enfático ao reconhecer o significado do método de memorização como positivo para o seu processo de aprendizado:

[...] E o método consistia na memorização das lições que se sucediam, página a página, numa graduação que se considerava então como a mais lógica e natural para a aprendizagem [...] os verbos eram cuidadosamente memorizados em todas as suas flexões, regulares e irregulares; [...] as poesias, rigorosamente memorizados e recitados em aula, em verdadeiros torneios literários. Guardo bem vivo na memória a lembrança desses recitativos [...] sonetos célebres, que até hoje, registrados na memória, somos capazes de repetir sem erro (LEMME, 1988, p. 95; 100).

⁴⁰ Paul Ricoeur (2007, p. 73-77): “O processo de memorização é especificado pelo caráter construído das maneiras do aprender visando a uma efetuação fácil, forma privilegiada da memória feliz.” Nesse ponto de vista, “a memorização, é uma memória-hábito”, que é uma “memória exercitada, cultivada, educada, esculpida”.

A prática da memorização, assim, concedia leveza e desenvoltura às declamações das poesias e versatilidade para a gestualização que acompanhava o enredo que permitia conquistar o envolvimento da platéia. Como pontua Jesus Maria de Sousa, sobre as raízes da herança jesuítica que influenciaram a formação de professores em Portugal: “O professor devia levar o estudante a exercitar não tanto a memória como a imaginação e a razão: nada paralisa mais a actividade e o entusiasmo dos jovens do que o aborrecimento”⁴¹.

A arte de recitar poesias, além de exercitar a memória contribuía para tornar as lições e conteúdos mais atraentes e “premiar’ uma etapa do aprendizado, a exemplo da cartilha de Galhardo. Terminada toda a cartilha, no final vinha um poema, como uma premiação, porque segundo também o senhor Ismael, “a leitura da poesia era muito esperada, para sair daquela ‘cantilena’ das vogais da cartilha e poder ler ‘corrido’, ainda que meio tropeçado, no início”.

Lemme (1989, p. 96-97), em seu livro de memórias, relembra uma das suas preferidas: “Uma das últimas lições da cartilha era uma pequena poesia, em quadrinhas, que ainda hoje, passados quase setenta anos, me é grato **recordar**”:

O amanhecer

*Clareia aos poucos.
O sol desponta.
O galo canta.
Tudo se apronta.*

*Tudo se apronta.
Que já é dia.
Começa a lida.
Ninguém vadia.*

*Põem-se os cavalos
já nas carroças:
Os bois nos carros
Seguem pras roças.*

Pombos e abelhas

⁴¹ SOUZA, Jesus Maria – Os Jesuítas e a Ratio Studiorum: as raízes da formação de professores na Madeira. Universidade da Madeira, 2003. Disponível em: www.uma.pt/jesusousa/publicacoes/31osjesuitas e a [ratiostudiorum](http://www.uma.pt/ratiostudiorum), acesso em 09.06.09.

*Voam contentes,
Brilham as plantas
Resplandecentes.*

*Todos se movem:
Homens, mulheres,
Correndo, alegres
Aos seus misteres.*

*Menino salta,
fora da cama.
Tudo ao trabalho
Convida e chama.*

(GALHARDO apud LEMME, 1989, p.97).

Os grifos assinalados nos textos de Paschoal Lemme têm o objetivo de chamar atenção para as expressões por ele utilizadas de “decorar” e “recordar”, que apontam para a dificuldade de dispensar do processo de aprendizagem o papel da memorização. Veja que é o próprio Paschoal quem admite que “passados mais de setenta anos ainda lhe é grato recordar”, aquilo que foi aprendido, sem dúvida, decorado, memorizado, mas nem por isso foi esquecido.

O autor refere-se à técnica da recitação, em que o professor fazia com que o aluno recitasse uma lição em voz alta até que fosse capaz de repeti-la de “cor e salteado.” Ou, seja, repetir qualquer das partes da lição, alternando sua ordem, sem errar: “de trás para frente e de frente pra trás” - como se costumava dizer. Embora ressalte que o professor da época fosse muito exigente, mas que: “sua didática muito peculiar produzia, entretanto, bons resultados.” (LEMME, 1988, p. 104).

Henri Bergson (1999) considera que há distinções entre a memória-hábito e a memória-lembrança. A primeira é aquela que incorporamos no dia-a-dia, como adquirimos o hábito de escrever ou de andar, por exemplo, que não exige esforço para se reaprender. Enquanto que a memória-lembrança pode trazer o passado tal e qual aconteceu sem alterações:

A lembrança da lição, enquanto aprendida de cor tem todas as características de um hábito, ela é adquirida pela repetição de um mesmo esforço. [...] A lembrança de determinada leitura é uma representação e não mais que representação [...] posso alongar ou abreviar; nada me impede de abarcá-la de uma só vez, como num quadro. (BERGSON, 1999, p. 86-87).

Na escola da professora Ana Pereira de Souza, em Formoso, em meados de 1940, onde estudou Dona Nazaré C. Santiago, 75 anos, dona de casa, que se lembra também com muita lucidez o aprendeu em seus tempos de estudante, na 3ª série primária. Ela cita os livros para demonstrar que “aprendeu” e não decorou feito “papagaio não, era aprendido mesmo, ensinei para meus filhos o que eu aprendi”, como ela mesma frisou e fez questão de me explicar:

[...] Tinha essa história do Aleijadinho, esse livro História da Terra Mineira, tinha história muito importante, a história do ouro, do diamante do Abaeté. Felipe dos Santos, Pascoal da Silva... Não sei se foi o Felipe dos Santos que eles amarraram na cauda do cavalo bravo e soltou nas ruas de Vila Rica... Acho... Foram os portugueses que era o povo que carregava o ouro do Brasil... Os Inconfidentes que rebelaram pra não entregar o ouro daqui.. Falei de Tomaz Antonio Gonzaga, Silvério dos Reis, esse foi o traidor e... Tiradentes, esse foi cortado o pescoço... Morreu na forca, pendurado na praça pública, esquartejado. Tinha a história dos bandeirantes que andaram por todo o Brasil... Passava nos lugares muitas vezes, aí davam o nome Passa Três, Passa Quatro... Só lembro o nome de Fernão Dias Paes Leme e aqui no Formoso foi Felipe Tavares, o bandeirante que doou as terras... Virou a cidade. Como eu gostaria de ter esse livro... Era bonito demais!! Não canso de me lembrar... Não esqueço! (Entrevista, 2008).

Dona Nazaré Santiago, demonstrou-me esse aprendizado durante a entrevista, por meio da qual me revelou também a aluna dedicada, inteligente e cheia de vivacidade que ela foi. Na sua estratégia discursiva, buscou demonstrar-me também quão inteligente era sua mestra Ana Pereira, ao recorrer às recitações, poesias, declamações para possibilitar essas significativas aprendizagens e não apenas uma “memorização mecânica.” Considero, outrossim, que houve uma aprendizagem que faz parte, hoje, do repertório cultural da entrevistada, adquirido por meio dessas **formas de ensinar**, faz parte do seu presente.

Bergson explica que a lição aprendida exige um tempo e resulta de sucessivas imagens das lembranças de leituras realizadas. “De fato, a lição, uma vez aprendida, não contém nenhuma marca que revele suas origens e a classifique como passado; ela faz parte do meu presente da mesma forma que meu hábito de caminhar ou escrever, ela é vivida, ela é agida.” (BERGSON, 1999, p. 87-88).

4.1.2 Os cadernos do Pedrinho: lições, materiais escolares, memorizações

[...] Esse caderno é meu, com as lições dele, que ele passava pra turma toda. Ele passava o abc no quadro. Essa letra é minha, copiada do quadro. Ele também dava todo dia escrito no papel pra gente, pra imitar a letra dele, mas ninguém imitava não. Ele dava um papel pra cada um, com texto diferente. (Entrevista, 2006, Pedro Carneiro dos Santos).

Esse caderno aqui é de julho de 1938 lá na Carinhanha, informa em sua entrevista, o senhor Pedro Carneiro dos Santos, 85 anos, afilhado do professor Benevides e foi também seu aluno, no período de 1937-39, na escola da Carinhanha, na Fazenda Bela Lorena. Concedeu-me entrevista em sua residência, na cidade de Arinos-MG, em janeiro de 2006. Recorda-se da forma de ensinar nessa época, e como a memorização era reforçada pelo exercício diário de revisão e repetição das lições:

[...] Todo dia ele tomava a lição, todo dia tinha ditado. Esses traslados a gente fazia lá na sala, a gente fazia o mesmo todo dia, só pra melhorar a letra. Antigamente a gente aprendia a escrever com o abc. Quando eu comecei a estudar, tive um ano de escola na Bahia, lá começava com o alfabeto, era assim: a, b, c, naquela época não tinha g (gê) nem f (efe), nem nada, era tudo diferente. Era assim: a, b, c, d, e, fê, ghê, h, i, ji, k, lê, mê, nê, o, p, q, rrê, ssi, t, u, v, x, y (ipsilone), z, til. O professor Benevides passava no quadro, pra ler, ler tudo.. Aprendia primeiro as letras, o alfabeto, depois aprendia formar as palavras. Ele mesmo passava as letras. Como ele sabia que a gente estava lendo? A gente não podia tirar as vistas do caderno, neeeem! Ele passava o abc no quadro. Essa letra é minha, copiada do

quadro. Ele também dava todo dia escrito no papel pra gente, pra imitar a letra dele, mas ninguém imitava não. Ele dava um papel pra cada um, com texto diferente. Isso aqui escrito “ótimo grau, 10” é a nota que ele dava.. Na sala que eu estudei tinha alunos de várias séries. Ele dividia isso pelo livro. (Entrevista, 2006).

No estudo dos cadernos do Pedrinho, também apreendi a importância dos poucos, mas essenciais objetos escolares que eram utilizados pelos alunos. Dos 15 cadernos cedidos gentilmente pelo Senhor Pedro para minha pesquisa, assuntos de “lições” dos seus dois anos de escola com seu padrinho Benevides, na Carinhanha dos Carneiros e de todas as matérias estudadas, como geografia, matemática, ciências, português, história do Brasil, América do Sul e Minas Gerais. Além disso, em alguns deles contém anotações do seu trabalho posterior como professor: frequência dos alunos e acertos de contas dos seus contratos com os pais dos seus alunos, nas décadas de 1940-50.

No momento em que me relata sobre as “lições” ele também decide apanhar uma caixa onde tem guardados por mais de sete décadas, vários dos seus cadernos, num gesto de

generosidade e confiança que me deixou consternada, privilegiada, mas com a consciência de profunda responsabilidade e respeito. Tal como já se referiu Benjamim, senti-me diante de um tesouro, cuidadosa e carinhosamente guardados. Emprestou-me seus cadernos! Seu tesouro, suas lembranças!... Abriu-me a janela da “alma”, como lembra também Marilena Chauí (1988).

Os objetos guardam as lembranças de quem os possui e representam toda uma experiência de vida escolhida para ser conservada, lembranças seletas de momentos preciosos para aquele que guarda, conserva.

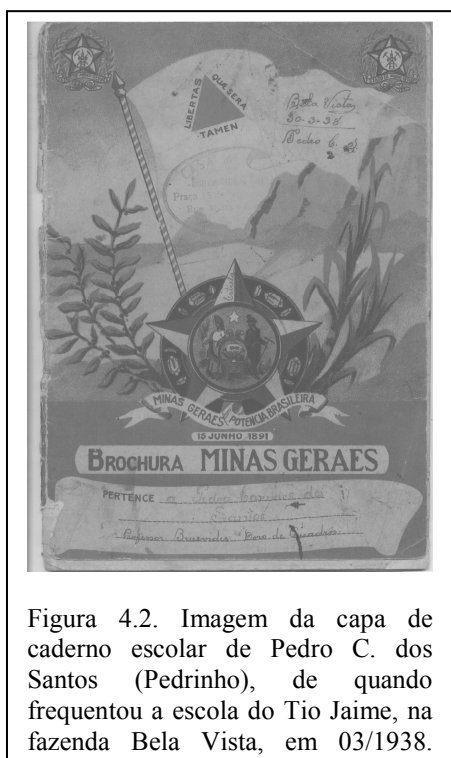


Figura 4.2. Imagem da capa de caderno escolar de Pedro C. dos Santos (Pedrinho), de quando frequentou a escola do Tio Jaime, na fazenda Bela Vista, em 03/1938.

No objeto está implícito o desejo de eternizar uma “memória feliz”, como ensina Ricoueur (2007). Como também lembra Gonçalves Filho (1988, p. 111): “Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade. [...] Falam à nossa alma em sua doce linguagem natal”.

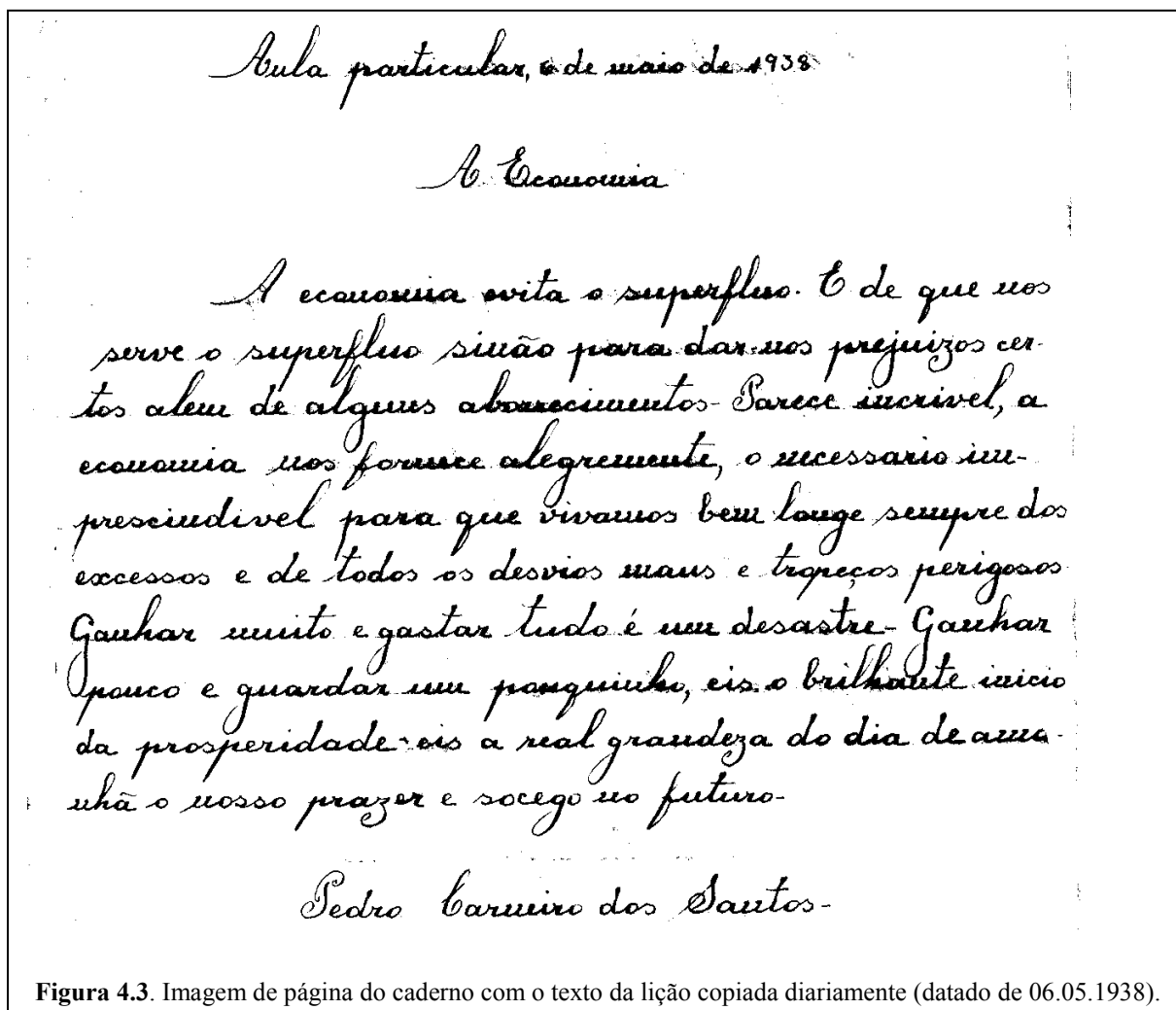
Lembranças de leituras que também me ocorreram quando o senhor Pedro compartilhou-me seus objetos, seus cadernos, livros e fotos. E mais: mostrou-me as lições, exercícios e as redações sobre diversos assuntos como economia, trabalho, educação e também contendo matérias do currículo já citadas e complementou: “*Esses traslados que ele passava no papel pra gente, era ele mesmo que escrevia, ele era muito inteligente.*” (Entrevista, 2006).

Outra forma de memorização para alcançar êxito na aprendizagem era a prática diária dos exercícios acompanhados das correções, e as necessárias reconstruções dos conteúdos até sua completa aprendizagem, que também demonstram vestígios de reinterpretação do “método de ensino jesuítico, que se caracterizava pelas revisões frequentes da matéria. Cada dia começava com a revisão do dia anterior; cada semana terminava com uma revisão; cada ano com uma revisão do trabalho anual, e, finalmente, o estudante destinado à ordem revia o curso inteiro”. (MONROE, 1987, p.186).

Eu tenho meus cadernos de quando eu estudei com ele. Todo dia tinha lição, tinha que escrever os contos. Aí o caderno de caligrafia já vinha várias mensagens e tinha que escrever várias vezes. Aqui esse livro (mostra o livro) tem as lições que ele dava. (Entrevista, 2006).

O conteúdo dos cadernos do Senhor Pedro dos Santos aponta para os indícios de que havia também uma preocupação voltada para a formação moral e dos bons costumes, evidenciada nas mensagens inscritas nos cadernos de escrita e caligrafia, a exemplo do texto “A Economia”, que valoriza o cultivo de uma vida precavida, “sem excessos, dos desvios, dos

maus tropeços”, mas priorizando o essencial para a sobrevivência e garantia de um futuro próspero ou pelo menos sem maiores sobressaltos.



Num contexto cultural e social de tantas carências como o do sertão de outrora, o hábito de manter sempre alguma “reserva”, seja dos alimentos, seja das economias, era garantia de sobrevivência. Do mesmo modo, também era a formação dos bons costumes, do convívio solidário entre os habitantes do lugar, que tal como suas casas juntinhas e apoiadas umas às outras, precisavam sempre cultivar valores sociais e religiosos nos quais se apoiarem mutuamente.

Como enfatiza o senhor Joaquim Borges Carneiro, como esses valores eram estimulados no cotidiano da escola, na demarcação de responsabilidades e reconhecimentos mútuos para uma convivência ao mesmo tempo civilizada e solidária, assumidos tanto pelas famílias como pelo professor, como uma das suas tarefas do educar:

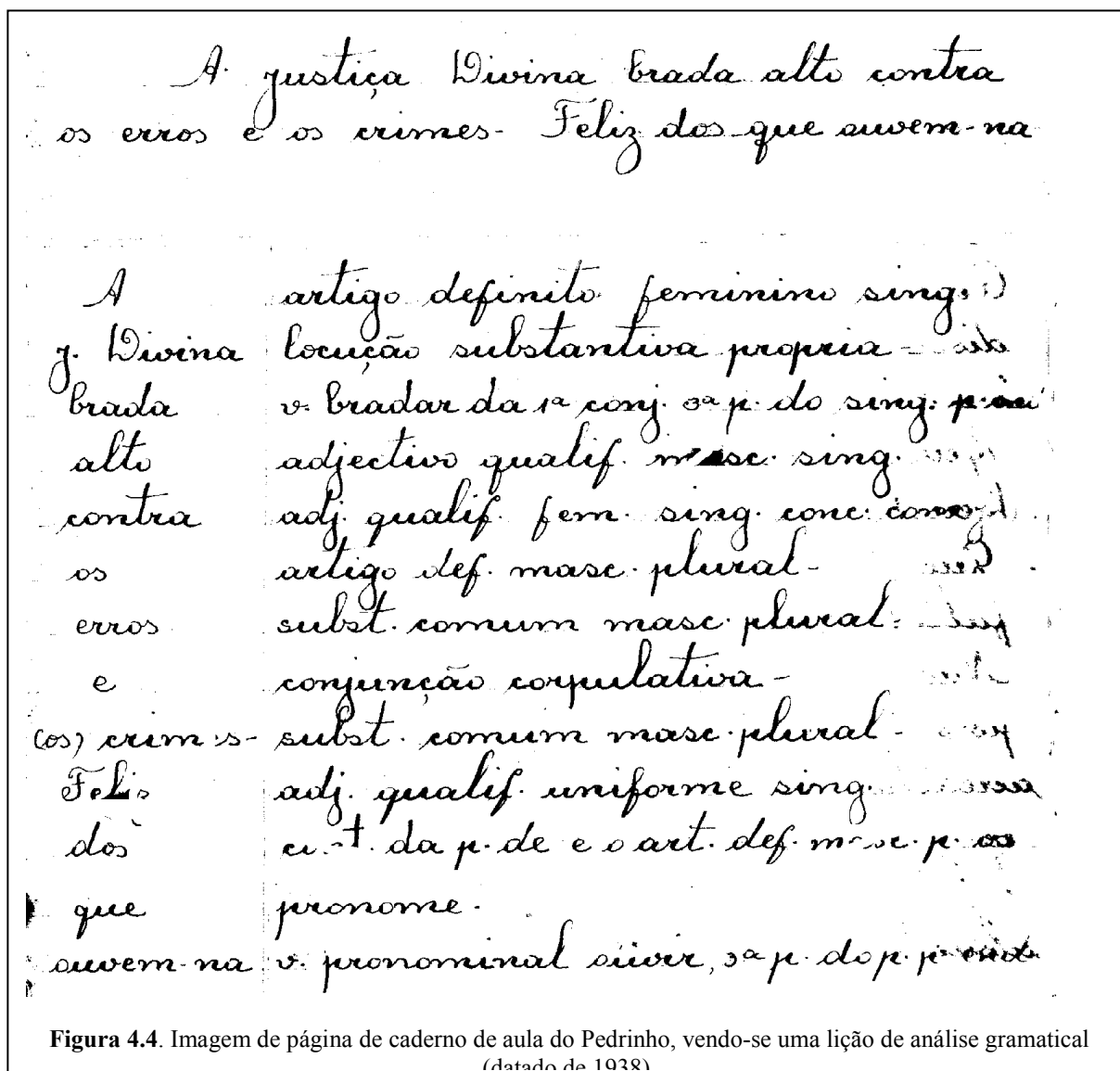
O Benevides considerava muito o serviço da fazenda, então os meninos ficavam com as manhãs livres para ajudar nos serviços e as aulas eram à tarde. Havia os alunos de fora que eram hóspedes da fazenda e esses eram aconselhados pelo professor a ajudar também nos serviços daquela família que o hospedava, e era muito rigoroso nesse ponto, desde quando ele deu escola na fazenda Tamboril, no Urucuia. Ele escalava até o trabalho para o aluno que estava de favor na casa de alguma família: pegar lata de água no rio; pegar lenha no mato, socar arroz no pilão, alimentar os animais da fazenda (galinhas, porcos, etc.), tudo isso era ordenado pelo professor. Isso ele explicava na aula, quando escalava revezando essas tarefas entre os de casa e os de fora, os hóspedes. A escola era particular, mas beneficiava amplamente a comunidade, mesmo os pobres que não podiam pagar eram aceitos, sendo que seu custo era distribuído aos pais detentores de maiores posses. (Entrevista, 2008).

Por isso, a importância dessas frases e versos compondo o imaginário das pessoas, para servirem de bússola, orientando as condutas, reforçando valorações positivas, “podando” os excessos porventura aflorados. O exemplo do “dizer,” a seguir, é indicativo dessa expectativa (Figura 4.4):

Nesse caderno, contendo um exercício de análise gramatical, reconheci o princípio da filosofia humanista de que não só o conhecimento e aprendizado intelectual são importantes para a formação das pessoas, principalmente dos mais jovens, mas também a educabilidade e a aquisição de referências morais, em que o espaço desse aprendizado da língua, da gramática, da boa escrita, está articulado à formação humana, de apelo religioso.

Como lembram Maria Alice S. Silva et al. (1989, p. 22), que essas influências dos jesuítas, da “Igreja e dos leigos que lutavam pelo rigor e pela ordem, com o objetivo de organizar e civilizar os costumes da sociedade, vão de forma gradativa colocando limites bastante claros” [...], nas diferentes atividades sociais e culturais e modos de viver, de então.

A escola assume uma centralidade acentuada nesse caráter educativo da sociedade, via legitimação da cultura letrada.



A frase epigrafada no caderno deixa antever a expectativa da internalização de pensamentos que possibilitam a moldagem de comportamentos sociais desejáveis, de um bom cristão, futuro cidadão sertanejo, mineiro, brasileiro – um homem, uma mulher para viver e ser útil na sua comunidade, na sociedade, no mundo.

Lembrou-me Marilena Chauí (1988, p. 34), em seu texto *Janela da Alma, Espelho do Mundo*, de que as palavras “tem mil faces secretas sob a face neutra. [...] Quais escolheremos?

Aquelas que nos fazem ver o vínculo secreto entre o olhar e o conhecimento [...], que nasce de *théorein*: o que se pode contemplar, regra, espetáculo, preceito [...] no grande teatro do mundo.”

4.1.3. Palmatória, tabuada e “debates” (emulações)

*A palmatória era um sinal de escola;
quando se via a palmatória em cima da mesa
[...] se dizia: aqui é uma escola!*
(Entrevista, 2006 – Levi Carneiro Magalhães).

A imagem que a frase do entrevistado, senhor Levi Carneiro Magalhães, apresenta exprime as representações de um contexto em que o uso das coerções como instrumento educativo ocupava lugar comum em toda a sociedade. A poetisa Cora Coralina (1985, p. 33) relembrou em seus poemas as memórias dos seus tempos de menina de escola; neles, ela canta as saudades da mestra Silvinha e da sua antiga escola: “sem cânticos, sem merenda”, mas, [...] “sempre haviam distribuídos, alguns bolos de palmatória”.

Essa representação é reforçada por dois sertanejos roseanos como o senhor Levi. Primeiro, por seu conterrâneo de Bela Lorena e também um ex-aluno do mestre Benevides Doro: “essa cultura do castigo no ensino era generalizada”, arremata com sabedoria o senhor Joaquim Borges Carneiro. Depois, pelo urucuiano Sidney Valadares Pimentel, que constrói sobre ela uma descrição didática e imaginativa:

Aos que nunca travaram conhecimento com essa espécie de tacape educacional, expliquemos que uma palmatória era um instrumento de tortura muito usado antigamente para castigar os alunos. Confeccionada em madeira inteiriça, pesada e resistente de 2,5 cm de espessura, compunha-se de uma parte circular, com aproximadamente 5 cm de raio, ligada a um cabo de 30 cm de comprimento. Consistia a punição em segurar-se o instrumento pelo cabo e bater a parte arredondada sobre a palma da mão do castigado. Cada

pancada recebia o nome de *bolo* [...]. Algumas palmatórias possuíam cinco orifícios abertos em cruz como estratégia para aumentar o sofrimento do sevidado, razão pela qual, em alguns lugares receberam a denominação de “menina-dos-cinco-olhos” (PIMENTEL, 2007, P. 260).

Era um costume naquela época, os pais já terem a sua própria *santaluzia* ou *menina-dos-cinco-olhos* em casa, ou providenciar uma para o professor, quando a escola era na fazenda ou na residência. Enquanto instrumento de emulação, era utilizada quase sempre para a chamada “disputa” entre alunos, como estratégia de verificação de aprendizagem, em outras palavras, para conferir quem havia estudado ou decorado melhor a tabuada ou outro assunto das lições.

O senhor Assuero Carneiro, 86 anos, que frequentou apenas alguns meses de escola, relembra exemplificando: [...] “Tinha o ‘argumento’ de tabuada... aí pergunta: ‘tanto com tanto fulano?’ Se ele errasse a pergunta ia para o próximo e assim por diante; quem acertasse aplicava um bolo de palmatória em cada um dos que erraram” (Entrevista, 2008). E, complementa sua narrativa:

[...] Tinha uma palmatorona furada no meio, que eu vou te contar... Tinha uma “disputa” de tabuada nos finais de semana, mas era uma palmatória danada... Eu não estudava, não tinha tempo de estudar, mas tinha dia que eu chegava da roça nos finais de semana e ficava por ali sondando... Palmatória comia que a gente escutava de longe. O professor Benevides também não dava moleza, quem não aprendesse ali podia desertar, não aprenderia em lugar nenhum... (Entrevista, 2008).

Mesmo o personagem Riobaldo de Guimarães Rosa, ao fazer um balanço de sua vida e rememorar a escola do “Currálinho” de mestre Lucas, no mesmo Sertão, não se esqueceu de a ela se referir, tal como nossos narradores, também passou pela experiência e relatou suas lembranças: [...] “Mestre Lucas, [...] era homem de tão justa regra, e de tão visível correto parecer, que não poupava ninguém: às vezes teve dia de dar em todos os meninos com a palmatória; e mesmo assim nenhum de nós não tinha raiva dele”. (ROSA, 2001, p. 130).

Como antes confirmou o senhor Joaquim Borges, fazia parte da tradição cultural da época: “tinha os pais que consideravam a escola a extensão da família, achavam o castigo benéfico e autorizavam o professor, como meio de fazer o filho progredir na escola.” As práticas coercitivas físicas e psicológicas são um traço cultural marcante nas práticas educativas da sociedade brasileira da época, embora hoje já se saiba que uma aprendizagem significativa se constrói pelo diálogo ente professor-aluno e que os vínculos afetivos são fundamentais nesse processo.

Mas, como enfatiza o personagem Riobaldo, ninguém abrigava sentimentos de rancor seja pelos pais, seja pelo professor, por ser a palmatória, o castigo, traços culturais da época. Dona Vitalina Alves Santana, 99 anos, foi aluna da professora Ana Pereira na escola pública de Formoso e era também sua cunhada; revela sentimentos de reconhecimento ao falar da sua experiência nas rodas de “debates” ou “disputas” e parece guardar da professora, uma lembrança positiva:

Ana era muito boa professora e muito severa; dava castigo e usava palmatória; o castigo era ficar sentado lendo, ou calado, mas tinha também a tabuada; então formava aquela roda de alunos ela perguntava para um: tanto com tanto? Ou, vezes tanto? Ele não sabia? Aquele que sabia dava umas palmatoradas no outro, era desse jeito; ela não chamava os pais pra conversar, os meninos todos procediam bem. Ela fez muita coisa, ensinou muita coisa.... (Entrevista, 2009).

Dona Nazaré Santiago, que também foi aluna da professora Ana Pereira, embora já passadas duas décadas entre uma e outra, nos idos de 1944-45, as estratégias da emulação, dos debates permanecia com as mesmas configurações, como percebi no relato da narradora:

Quando precisava ser enérgica, ela deixava sem recreio... Usava palmatória, mas não era ela quem batia... Tinha um negócio chamado “argumento”: tanto vezes tanto; tanto mais tanto; tanto vezes tanto, fulano? Dava um tempo, tornava a repetir a pergunta, se não respondesse passava para o próximo; se aquele respondesse dava três bolos no colega que não respondeu; era para tomar a tabuada e era o “argumento”; ela era rígida assim, deixava de castigo, falava duro, mas a gente tinha muita vergonha,

menino daquele tempo tinha muita vergonha, não era teimoso, não era rebelde assim, não tinha a rebeldia que tem hoje; não respondia para a professora, não. (Entrevista, 2008).

Como lembra Jesus M. Souza (2003, p.16), citando Inácio de Loyola e as Constituições da Companhia de Jesus, sobre a “santa emulação [...]”: Eu não tenho inimigos; tenho adversários que respeito,” uma vez que ele havia sido antes um militar, justifica assim a prática dos chamados “combates” como recurso pedagógico. Cujo princípio, aliás, muito bem entendido, pelo senhor Joaquim Borges Carneiro, lembrando sua experiência escolar, sertaneja; com a sabedoria que a distancia do tempo nos permite, apresenta hoje, sua releitura:

Hoje, até entendo que essa estratégia do professor Benevides, de colocar um colega para castigar o outro do mesmo nível, desafiava os brios do aluno que apanhou; porque, o professor saber e o aluno não saber é normal, mas se os dois alunos foram submetidos à mesma instrução e o outro aprendeu, porque que eu também não posso aprender, para não apanhar de um meu igual? Então, quando eu chegava do campo e corria para fazer um dever, era com medo da palmatória, não era para cumprir dever, não era por gosto... Então eu acho que ela teve um lado positivo, por causa da cultura do meio rural, naquela época... (Entrevista, 2008).

As chamadas disputas eram geralmente utilizadas para “tomar” a tabuada. Essa prática também se inscrevia na herança jesuíta, cujos professores eram orientados a estimularem a emulação entre os alunos. Seja por meio dos chamados “argumentos”, “debates” ou “disputas”, que consistiam em tomar a lição da tabuada, geralmente nas chamadas sabinas, quase sempre, aos sábados, como era o *habitus* do método jesuítico. Do mesmo modo, as competições e as recompensas meritocráticas, de cujos ensinamentos e aprendizados, o senhor Joaquim Borges, mais uma vez, compartilha:

[...] Elogiar o aluno que destacava... Benevides também fazia e aí você se sentia bastante engrandecido, porque se você estivesse como o número um, ele ainda fazia de você uma figura importante, pegava você levava lá para a frente e lhe elogiava diante de todos como exemplo, de modo que os colegas se sentissem inferiorizados a você, envergonhados... E se esse aluno fosse muito ocupado no serviço da fazenda, com menos disponibilidade para a

escola, então dava mais argumento para o professor para elogiá-lo comparando com aqueles mais desocupados. (Entrevista2008).

Assim, a matriz educacional dos mestres sertanejos estava ancorada, sem dúvidas, em *habitus* da educação jesuítica, ainda que reconstruídas. Nela, não estava incluído apenas o método da memorização, por meio das práticas das recitações, das lições escritas e repetidas por seguidas vezes, mas um conjunto de conceitos que forjaram fazeres e representações do educar, do civilizar, de códigos implícitos naquela que se denominou de pedagogia jesuíta.

As questões da escolha de métodos e sua aplicação no ensino têm sido uma das tarefas mais desafiadoras para os educadores e as instituições que ao longo da história se propuseram encontrar respostas para o enfrentamento e superação do fracasso ou o pouco êxito dos educandos.

Não só, tem sido uma tarefa complexa, como ainda pendente, em que pese a forte influência das diferentes correntes da filosofia, da psicologia e de outras ciências aplicadas que se debruçaram sobre seus meandros. Inúmeras pesquisas e reformas têm sido realizadas com o objetivo de encontrar uma **forma de ensinar** que seja exitosa e eficiente para as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem: o público e seus governantes.

Assim, ela tem se constituído também numa área de interferência do Estado e de suas políticas, principalmente no percurso da consolidação do Estado burguês, pelo Marquês de Pombal, inspirado nas correntes iluministas, e depois no bojo do ideário republicano, por Rui Barbosa, que também advogava a modernização do Estado.

4.2 O TRIPÉ DA ALMA E DO APRENDER: DESAFIOS DAS FORMAS DO ENSINAR

“O ideário civilizatório iluminista irradiava-se, a partir da Europa, para parte do mundo, e também para o Brasil.” (FARIA FILHO, 2000b, p. 140). A escola e a instrução das chamadas “classes inferiores” torna-se então preocupação e responsabilidade do Estado, como seu dever e direito do cidadão, um conceito, também emergente desse contexto. No bojo das teorias políticas produzidas sobre a idéia de Nação, do Governo e das formas do exercício do poder, em que agora se incluía a categoria “povo”, surgem preocupações voltadas para os interesses de muitos.

Joham Ammus Comenius, um homem do seu tempo, divulgará então sua obra contemporânea dessas discussões – *A Didactica Magna*⁴² – em que apresentou os pressupostos da *Arte de Ensinar Tudo a Todos*. Embora saibamos que mesmo ele fazia distinções entre o significado desse “tudo” e desse “todos”. Havia, sim, as gradações dos níveis e as hierarquias dos supostos destinatários. Mas, a verdade é que seus preceitos se apresentaram revolucionários e pertinentes à sua época, como também àqueles que compunham a correlação de forças dos poderes constituídos nos século XVII.

Nesse sentido, com base nos princípios humanistas dos quais era um dos adeptos, ele advogava que “o homem para ser humano é preciso ser formado”, a fim de que seja preparado para respeitar e cultivar as virtudes e os valores cristãos, num contexto renascentista de contestação à hegemonia da Igreja Católica. Ele, um católico fervoroso por tradição familiar, atrelou seus preceitos das formas do ensinar aos princípios que formavam também o homem cristão virtuoso. Era também um admirador dos jesuítas.

Um dos princípios fundamentais das suas teses é o de que todo homem deve ser educado, adquirir conhecimento “para estar à altura” de expressar bem suas ações, é preciso “instruir-se nas coisas que iluminam seu intelecto, sua consciência.” A memória é uma das

⁴² Cf. COMENIUS – *Didática Magna*; tradução: Ivone C. Benedetti. - São Paulo: Martins Fontes, 1997. Em cuja obra fundamento minhas análise e reflexões sobre as idéias e contribuições de Comenius.

faculdades que para ele integram a essência da alma, que corresponde à “Trindade incriada”, que forma o tripé da alma, composta de três faculdades: intelecto, vontade e memória.

A concepção de memória que ele defende é a que “retém para o futuro as coisas que antes ocuparam o intelecto e a vontade, [...] sob esse aspecto chama-se consciência.” (COMENIUS, 1997, p. 96-97). Contrapõe-se então, à visão aristotélica da memória como passado, mas adquire estatuto superior ao da atividade intelectual e da volitiva e não inferior como vão lhe designar as críticas posteriormente, em defesa da modernidade.

Mas, o que se constituía então, como desafio era a tarefa de ofertar instrução pública à massa de analfabetos produzida pela elitização da educação, na Idade Média; e, ao mesmo tempo, atender às necessidades do Estado burguês, que demandava a inserção da população nos processos de escolarização.

Convém lembrar, que esse era um momento em que o mercantilismo florescente requisitava uma mão-de-obra minimamente instruída, para exercer tarefas que anunciavam o advento da emergência de uma classe de trabalhadores livres nos burgos e cidades; isso, num ambiente também das grandes descobertas que ocorreram no Renascimento, que colocaram o homem no epicentro das preocupações, em contraposição à visão teocêntrica do catolicismo.

Esse também o desafio que mobilizou o educador inglês Joseph Lancaster, em plena revolução industrial do século XVIII, a propor o seu método denominado por ele de **mútuo**. Também ele, um homem do seu tempo. Ainda que, com preocupações muito semelhantes às de Comenius, seu método propunha ensinar, ao mesmo tempo, um grande número de crianças com diferentes níveis de escolarização, num mesmo espaço por um só professor.

O paradigma da proposta se harmonizava quase que de forma perfeita com o modelo da indústria manufatureira emergente na Inglaterra de então. Assim, a sala-de-aula assumia as configurações do espaço de uma oficina: centenas de alunos sob o comando de um único

mestre, auxiliado por monitores escolhidos entre os mais adiantados, para orientar aqueles que apresentavam alguma dificuldade para acompanhar o ritmo de aprendizagem exigido.

Inspirado, quem sabe, pelos Jesuítas que também se utilizaram em seus processos pedagógicos dos chamados “decuriões,” ou, seja, alunos mais adiantados e mais disciplinados, para auxiliá-los no manejo das classes, já que se baseavam na vigilância constante dos “desatentos e desobedientes” e na unidade pedagógica do ensino e no acompanhamento cotidiano das “lições”.

Nas entrelinhas das leituras das narrativas sobre as práticas dos mestres, apreendo vestígios dessas heranças e desses *habitus* por eles incorporados ou reconstruídos, como exemplifica a professora aposentada, dona Jacinta Ornelas, que foi aluna da professora Ana Pereira, em meados da década de 1930 (1932-35):

[...] as lições eram tomadas, não sei se era todo dia... A tabuada era decorada e aí a professora ia perguntando, salteava os números para ver se a gente respondia... Castigo e palmatória, isso eu não vi; castigo que ela dava era de ficar em pé, de copiar as frases (lições) várias vezes... Disso eu me lembro... Ela gostava das coisas na exatidão, ser pontual, o que ela marcava de fazer ela fazia, a menos que houvesse um imprevisto; mas não deixava um exercício sem corrigir nem nada; ditado eu lembro que era com palavras, depois pequenas frases, depois eu não sei mais lhe contar... Fazia as provas, exame oral, mas eu não me lembro como era. (Entrevista, 2008).

Outra narradora, dona Nazaré Santiago, que estudou na escola da professora Ana Pereira, em Formoso, na década de 1940, relembra que a mestra recorria às alunas mais adiantadas pra auxiliá-la na condução dos colegas. Relata sua experiência, que contribui com essa linha de utilização dos *habitus*, que proponho indagar:

Ela tinha as auxiliares que ajudavam: a Sebastiana, a Adélia que hoje mora em Goiânia; ajudavam a tomar a lição dos alunos todo dia, de um por um; às vezes tinha ditado, tinha o dia da Geografia, da História do Brasil, do Desenho Geométrico, da tabuada; elas iam ajudar. Dia do Trabalho (primeiro de maio) todos tinham que apresentar um trabalho manual (carrinho, peneira etc.). (Entrevista, 2008).

Nos moldes de uma concepção pragmática, “segundo seus defensores, estabelecendo-se as condições materiais adequadas, dentre as quais a principal refere-se à existência de um amplo espaço, um professor, com ajuda de alunos mais adiantados, poderia atender até mil alunos em uma única escola.” (FARIA FILHO, 2000b, p. 141). Dentre as premissas mais defendidas estavam, portanto, os da economia: de tempo, de recursos humanos, de infraestrutura, além de atingir um grande número de pessoas, proporcionando-lhes uma instrução rápida e instrumental.

No Brasil, onde recebeu a denominação também de método **lancasteriano**, ele se propunha também a substituir o método individualizado, que funcionava em ambientes domésticos, como a casa do(a) professor(a), contratado(a) pela família, ou aquele realizado pelos próprios pais e parentes, em suas residências. Ou ainda, em espaços improvisados pelo poder público. Luciano F. Filho (2000b, p. 140) explica que “o método individual caracterizava-se, pois, pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato com o professor, fazendo com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema sempre presente”.

Na década de 20, do século XIX, o método chega ao Brasil por meio dos muitos debates que acaloraram o contexto de euforia com a proclamação da Independência. A lei de 15 de Novembro de 1827, que instituiu a escola de primeiras letras, a instrução primária como obrigatória em vilas e povoados com número considerável de pessoas necessitadas dessa modalidade de instrução, também “determinava em seu Art. IV, que: [...] As escolas serão de ensino **mútuo** nas capitais das Províncias e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecer” (FARIA FILHO, 2000b, p. 141; grifo nosso).

Entretanto, em virtude das dificuldades para implantação do ensino mútuo, que exigia espaços mais amplos e materiais didático-pedagógicos específicos, e a formação e preparação de professores para dominarem o manejo de classes tão numerosas, o método criado por Lancaster não encontrou solo fértil por aqui. As premissas econômicas e racionalistas, no caso brasileiro, não se revelaram assim tão propícias, já que não só a realidade, evidentemente, se fazia diversa, como também as configurações culturais e populacionais, impunham alguns obstáculos à sua implantação.

Será, portanto, uma adaptação do método lancasteriano à realidade brasileira, ou seja, uma “mesclagem” do que já vinha sendo praticado e que era do domínio na experiência dos professores conjugado aos “novos” pressupostos de Lancaster. Essa inovação recebeu entre nós a denominação de método **simultâneo**, ou seja, a tentativa de aplicação do individual e do mútuo, ao mesmo tempo, que irá prevalecer por mais de cinco décadas daquele século, em nossas escolas.

Assim, a alternativa foi buscar uma **forma de ensinar** que se adaptasse à realidade das escolas brasileiras, sejam públicas ou particulares, que funcionavam em espaços improvisados e com os professores aplicando muito mais as experiências “repassadas” por outros mestres e incorporadas às suas práticas do que pautadas por conhecimentos teóricos ou uma formação específica.

Ao dispensar, assim, a sedimentação de uma cultura formativa em detrimento da formação tácita, resultante de ensaios e erros, prevaleceu mais uma vez, a improvisação no encaminhamento das políticas educacionais e o esvaziamento de projetos e discursos engajados na construção de identidade nacional e/ou da superação de questões crônicas que careciam de soluções políticas.

No dizer de Faria Filho (2000b, p. 142), os “métodos mistos” ou “simultâneo” entre nós resultaram “muito mais numa forma de organização da classe do que *como forma de*

ensinar”, uma vez que a mesclagem dos dois métodos, “permitia a organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, a organização dos conteúdos em diversos níveis, dentre outros elementos”.

Permitiu, por outro lado também, que os diferentes métodos fossem sendo incorporados às diferentes **formas de ensinar**, que os mestres foram incorporando e adaptando no cotidiano das salas-de-aula. Com formação específica ou não, em espaços criados, inventados ou improvisados eles aplicavam o que aprendiam, numa verdadeira simetria invertida dos modelos em que também eles aprenderam, como **forma de ensinar**.

O “ser” do aluno como uma condição imutável, insuperável, e para o mestre que “repetia” apenas o que aprendeu, sem compreender em virtude de ressentir-se do necessário embasamento teórico que essa relação ensino-aprendizagem exige, pela própria complexidade que esse processo sempre impõe; seja pelas múltiplas diferenciações de indivíduo para indivíduo, seja também pelas circunstâncias externas que envolvem essas situações. È o que suponho, sem pretensão de justificá-los.

Compreendendo, de um lado, que para o conjunto das influências psicológicas e biológicas, dos ritmos cognitivos, as nuances afetivas e volitivas próprias do aprendente, que em muitos casos as “severidades” mais agravavam que do contribuíam para o bom desempenho escolar. Por outro lado, os recursos materiais e instrumentais que estão dispostos e disponíveis para a efetivação desses processos nem sempre ofereciam um apoio efetivo ao professor para superação dessas práticas já arraigadas.

Tanto os “rescaldos” jesuíticos, como outras influências vindas do exterior vão permear todos esses processos culturais em busca das suas singularidades. Como é o caso do método lancasteriano/mútuo transmutado para “simultâneo”.

Exemplo disso é o registro no documento utilizado pelos inspetores técnicos escolares, denominado: “Modelo de Relatório” (Escola singular), datado de 16 de maio de 1924, 33ª

Circunscrição, de uma escola “mista” do povoado da Villa de São Romão-MG, tendo como titular interina a professora Josina Coelho dos Reis. Entre os vários itens listados e respondidos pelo inspetor Jason de Moraes, chamou-me atenção na página 3, o item “metodos e processos de ensino”. Nele, constam as respostas do inspetor, para as questões: “Que metodos adopta? **Intuitivos**. “Que processos empregam? **Simultâneos**”. (Grifos nossos).

O exemplo demonstra como as questões sobre os métodos e processos de ensino foram sendo moldados pelas práticas ordinárias no interior dos espaços e ao ritmo próprio dos fazeres cotidianos dos sujeitos. Assim, método lancasteriano (ou mútuo), entre nós, depois de renomeado para simultâneo, neste caso, já o encontramos **oficializado** na categoria *de processos*. (Grifos nossos). Demonstra, desse modo que também os expedientes oficiais das formas de ordenamento e controle dessas práticas também se dobravam às circunstâncias desses fazeres.

Do mesmo modo, aconteceu com a prática da memorização. Em que pese as críticas que lhe eram dirigidas no Brasil e outros países, vindas de Rui Barbosa e de outros mais, as orientações mesmas que eram encaminhadas para aplicação dos professores não escapavam da tradição tão arraigada entre nós, vista mesmo, como indicativa de inteligência e competência.

Essas ambiguidades forjadas no bojo dessas críticas retiraram da memorização as virtudes da memória como uma possibilidade cognitiva capaz de construir saberes e a generalizava como uma prática destinada, principalmente, aos iletrados e analfabetos, aos remanescentes da escravidão e aos pobres em geral, que não tinham acesso à escolaridade; como também comprobatória da falta de preparo dos professores e da ineficácia dos mestres-escola de então.

Assim configurada, a memorização passa a ser, segundo Diana Vidal (2005, p.112), “compreendida dentro do espectro das faculdades inferiores, era detratada por políticos e educadores que pregavam seu banimento da escola e sua substituição pelo uso de novos métodos pedagógicos, particularmente o intuitivo”, defendido anteriormente pela Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, por meio das versões francesas de **Lições de Coisas** e em 1886, pela tradução de Rui Barbosa.

4.3 NAS LEMBRANÇAS: LIÇÕES DE COISAS, LEITURAS E CARTILHAS

Mas, as narrativas levantam questões sobre as quais gostaria de atentar. De um lado, os caminhos que acredito, trilhavam os mestres, no sentido de conciliar essa cultura internalizada pelas práticas culturais daquele momento histórico e lugares e as tentativas de contemplarem os encaminhamentos das instâncias constituídas de onde emanavam as propostas metodológicas das formas do ensinar.

De outro lado, elas remetem para a multitudine das formas de ensinar que prevaleceram por décadas nos processos de escolarização brasileira nos diferentes lugares, espaços e tempos em que ela se deu. As discussões sobre a pertinência deste ou daquele método ou processo de ensino, como também se designava em algumas situações.

Um dos narradores mencionados, o senhor Ismael Carneiro, recordou-se que o mestre Benevides, em 1928, na fazenda-escola do Tamboril utilizava o método “lições de coisas” e com “muita propriedade”. Narra sua experiência positiva como aluno que estudou pelo método, que ele denomina de:

[...] “Noções de Coisas”: é a descrição de animais domésticos e selvagens e objetos de uso comum... Hoje, aliás, há décadas não se estudou mais lição das coisas... Muito importante... O que é uma cadeira? Para saber como é feita, seus componentes, tal... Para que serve? “Menino, o que é uma cadeira? E tal coisa? [...] observar, comparar... Isso, em todas as matérias, ciências, geografia, assim por diante... (Entrevista, 2008).

Essas explicações da narrativa do senhor Ismael coincidem, pelo que foi possível relacionar, com as orientações encaminhadas por Rui Barbosa, que ao criticar a memorização

encaminhava como alternativa moderna para o

ensino a utilização do método intuitivo ou **lições de**

coisas (figura 4.5), que mencionei no primeiro

capítulo, introduzido no Brasil pelas mãos de Rui

Barbosa, que traduziu sua versão americana na obra

de Norman Calkins. Vale lembrar, entretanto, que o

método **intuitivo**, ou **lições de coisas**, resultou das

idéias e experiências do pedagogo suíço Johan

Heinrich Pestalozzi⁴³. Assim explica Joy Palmer, os

princípios teóricos que fundamentam o seu método:

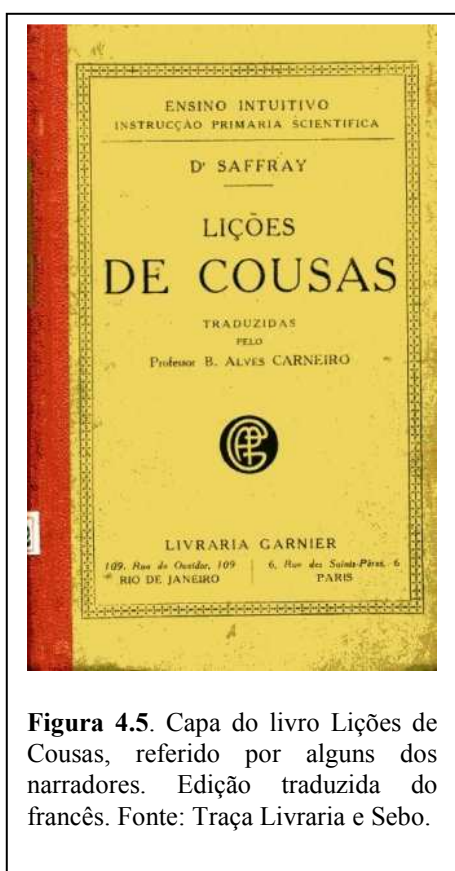


Figura 4.5. Capa do livro *Lições de Coisas*, referido por alguns dos narradores. Edição traduzida do francês. Fonte: Traça Livraria e Sebo.

As três principais dimensões da natureza humana – a cabeça, o corpo e o coração. [...]. O objetivo da educação era desenvolver essas forças, natural ou psicologicamente. [...] O ponto central é o da educação não como conhecimento, mas como o fortalecimento e harmonização de capacidades intelectuais e psicológicas.

(PALMER, 2005, p. 87-88).

⁴³ Johann Heinrich PESTALOZZI (1746-1827), pedagogo suíço, que esboçou um projeto de um Instituto de aprendizagem industrial e agrícola para crianças pobres, estabelecido na sua propriedade rural em Neuhof. Escreveu vários textos sobre os estágios da aprendizagem das crianças, entre eles “Minhas Pesquisas sobre a Evolução da Natureza e do Homem” e “Leonardo e Gertrudes;” neste último, a exemplo de Rousseau, formulou o conceito educacional sobre a formação do “homem moral” (*Menschenbildung*). O conjunto da sua obra ficou conhecido como “método Pestalozzi”. Em 1800, tornou-se o primeiro preparador nacional de professores e viu seus livros didáticos serem publicados (PALMER, 2005, p. 84-89).

Esses princípios enfatizam as orientações e as estratégias que exercitem a observação e intuição da criança, do aluno, e voltem-se para as atividades que irão desenvolver as habilidades cognitivas como a observação e a intuição que prendam a atenção e o interesse do aluno de modo natural, para as coisas que fazem parte do seu mundo, das coisas em sua volta – **lições de coisas**. Assim, Pestalozzi refinou as contribuições da psicologia para o campo pedagógico, concedendo-lhe um *status* mais científico.

Por outro lado, também decantado como científico, vinculava a pedagogia às concepções de Spencer sobre o evolucionismo humano. Ou seja, o processo evolutivo da humanidade deveria ser aplicado aos processos de ensino-aprendizagem. As críticas de Rui Barbosa vão influenciar várias reformas da instrução pública no início do período republicano, se não como principal, mas um dos mentores que fundamentaram e legitimaram as reformas, principalmente por meio dos seus conhecidos relatórios e pareceres.

Segundo Maria Cecília C. de Souza, os documentos elaborados por ele tiveram “como base em breves visitas de inspeção a algumas das noventa escolas primárias da Corte [...], que tratavam da inépcia dos mestres-escolas em transmitir os conteúdos. Propunha que o novo método intuitivo, tendo as bases científicas derivadas da psicologia, poderia por fim às mazelas da instrução pública imperial”. (SOUZA, 2000, p. 74).

A ênfase na implantação do método considerado como moderno e científico, nos contornos de uma política educacional, naquele contexto, tinha o claro propósito de forjar a construção de uma nacionalidade divorciada das interferências da Igreja, daí as críticas dirigidas à educação jesuíta e a influência da sua cultura arraigada nas práticas escolares e educativas da sociedade brasileira. Como lembra Souza, ao analisar as críticas de Rui Barbosa (apud SOUZA, M., 2000, p. 79):

[...] Hoje sabemos que a escola pública imperial tomou de empréstimo da educação jesuítica, junto com a noção de classe de aula, com o papel dos exercícios e de antologias, da emulação, da disciplina, do domínio do corpo,

da colocação em fileiras, a repetição do exercício e da memória. A pedagogia dos exercícios formou-se através do papel atribuído aos manuais, aos trechos dos grandes textos a serem imitados, aos programas e práticas que limitavam a diversidade de experiências e personalidades.

A memorização passa a ser então comparada às práticas religiosas das ladainhas, das rezas, associadas ao preconceito pelas classes pobres da população, que as aprendiam num latim “incorreto”, sem, no entanto, compreender o significado do que “cantava”. Essa analogia, segundo Marta Carvalho (apud VIDAL, 2005, p. 113) “relegava a memória à capacidade intelectual inferior.”

Entretanto, o Sr. Ismael foi o único dos narradores que fez constar **noções de coisas** do elenco dos conteúdos estudados na época, ou seja, sobre o currículo das escolas que estudou. Indagado sobre os detalhes e exemplos ele prontamente concedeu-me pistas que possibilitaram a constatação de que método intuitivo era também utilizado como recurso pedagógico:

*Quanto a material e os livros adotados, não me lembra os autores, mas além do Galhardo, para as primeiras letras era adotada uma cartilha para aprender ler em palavras, de cujas primeiras frases me lembro como hoje: **Eu vejo um menino. Este menino chama-se Paulo. Paulo tem uma bola. A bola é azul.** (Entrevista, 2008).*

Trata-se da Cartilha Analytica, de Arnaldo Barreto, cujo conteúdo lembrado pelo narrador encontra-se num exemplar datado de 1923 (Figura 4.6), aqui apresentado por Isabel Cristina A. da S. Frade (2004, p. 2-3), que mapeou a produção e disseminação desses impressos com o “objetivo de dar visibilidade a aspectos da educação mineira e brasileira”, nas décadas iniciais do século xx; encontrou pistas que indicam “tanto uma adoção oficial quanto um deslocamento de uso da Cartilha Analytica para as escolas rurais, enquanto são adotados oficialmente outros livros para as escolas urbanas.”

Outro narrador, o senhor Pedro dos Santos, apresenta-me um dos livros que estudou, quando aluno do mestre Benevides (1937-38), e depois por ele também utilizado quando foi professor, nas décadas de 1940-60: “Aqui esse livro (mostra o livro) tem as lições que ele dava.”



Figura 4.6. Imagem da capa da Cartilha Analytica, de Arnaldo Barreto, edição de 1923, e de sua página onde figura a lição citada pelo narrador Ismael Carneiro. Fonte: Frade e Maciel (2004).

Trata-se de um livro do Felisberto Carvalho, que traz conteúdos de várias matérias, como ciências, geografia, história, leitura e português. O exemplar que o senhor Pedro possui é o livro terceiro, uma edição de 1937. Esses livros eram enviados para as escolas pela Secretaria do Interior, do mesmo modo que a cartilha de Thomaz Galhardo, sobre a qual já me referi anteriormente. O senhor Pedro dos Santos mostrou-me também, o livro “Arithmética Elucidativa” de autoria do professor Nelson Benjamim Monção, com quem estudou o

professor Benevides Doro, em Januária; depois o professor Nelson se tornou um editor em São Paulo e sempre enviava exemplares dos seus livros ao ex-aluno e amigo.



Figura 4.7. Imagens das capas dos livros de Felisberto de Carvalho, referidos pelos narradores.
Fonte: Traça Livraria e Sebo.

O livro “*Arithmética Elucidativa: o livro do povo*” (Figura 4.8) e acima mencionado pelo meu entrevistado, traz na sua capa o enunciado da sua abordagem: “Ensino Prático e Intuitivo.” Demonstra a disseminação do método pelos professores da região, inclusive com uma produção regional nessa direção. O senhor João Rocha, outro narrador já identificado e que também estudou com o professor Benevides, nos anos 1937-38 e, em 1940, foi aluno do senhor Ismael Carneiro, ambos na escola da casa branca, em Bela Lorena, relembra da sua experiência com as leituras e dos livros em que estudou:

[...] Eu li Felisberto de Carvalho, quase todos tinham esse livro, era dos livros didáticos da época. Tinha Felisberto de Carvalho pai e filho... Tinha O Soldadinho de Chumbo e os manuscritos, mas esses já foram na escola de Job. O livro de Felisberto de Carvalho tinha conteúdo de história, geografia e de contos literários... Era de leitura fácil. (Entrevista, 2008).

Foi esclarecedora a explicação que o senhor Ismael concedeu após a transcrição dessas entrevistas, como um constante interlocutor dessas narrativas, ele informava tanto como ex-aluno e ex-professor. Assim ele esclareceu::

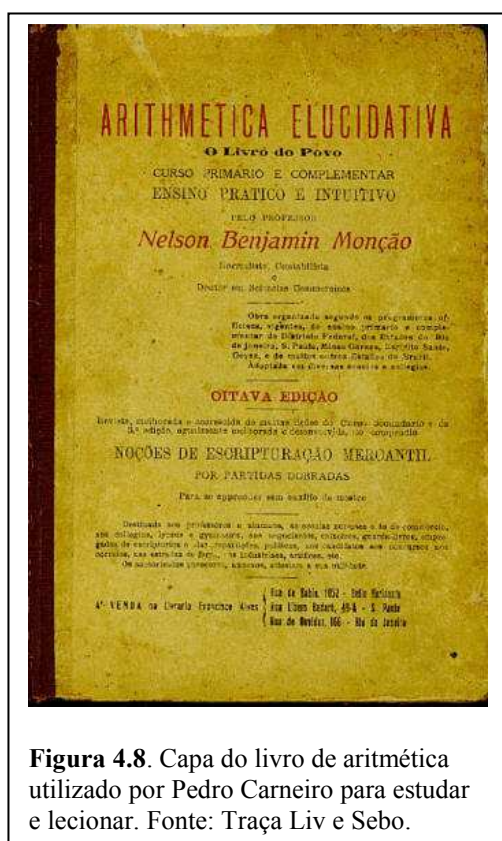


Figura 4.8. Capa do livro de aritmética utilizado por Pedro Carneiro para estudar e lecionar. Fonte: Traça Liv e Sebo.

Nas séries seguintes, em que o aluno já estava alfabetizado, entravam os livros de leitura, sendo os mais usados os de Felisberto de Carvalho: primeiro, segundo, terceiro e quarto, todos ilustrados, mas com coisas da Europa, plantas, animais e objetos, os mais antigos. A cartilha de primeiro ano começava com dissílabos, ilustrados com figuras. Depois trissílabos e quadrissílabos. Por exemplo: o primeiro dissílabo era bota; o primeiro trissílabo, camarão; o quadrissílabo, fogareiro. (Caderno de campo; 2008).

No diálogo das fontes narrativas com as análises intertextuais das autoras, reconheço como indicativas do uso do método intuitivo pelos mestres sertanejos, como também aponta Frade (2004, p. 6): “o método intuitivo na gênese dessa relação,” que os seus estudos

estabeleceram entre as correspondências mantidas entre as escolas mineiras, os órgãos da Secretaria do Interior e as editoras, principalmente a Francisco Alves, e o conteúdo dos livros e cartilhas nos quais ela identificou a orientação para disseminação do método:

A página de rosto da Cartilha Analytica de 1923, apresenta de entrada os “Aphorismos de Pestalozzi”: - “*Cultivae as facultades em sua ordem natural; formae primeiro o espirito, para instruí-lo depois. Primeiro a syntese, depois a analyse. Não a ordem do assunto, mas a ordem da natureza*”. [...] Inicia o diálogo com os professores que anuncia brevemente posições teóricas presentes no livro: “*Provocar, em palestra, a observação dos alumnos sobre um objecto ou estampa qualquer, levando-os a enunciarem sentenças (cinco ou seis), relacionadas umas com as outras, de modo que o objecto lógico de uma seja empregado com o sujeito da sentença imediata, formando o todo de uma sentença descritiva do objeto ou estampa que sirva de assumpto da lição*” [...]. (FRADE, 2004, p. 7-8; grifos e aspas da autora).

Antes de tecer comentários sobre a contribuição de Pestalozzi e o método intuitivo, considero fundamental estabelecer um diálogo com os conceitos de memória como um

processo de aquisição da aprendizagem, como uma maneira de aprender, que Ricoeur (2007, p.73), chama de memória feliz, distinta de uma memorização mecânica apontada nas críticas à sua prática: “Há uma modalidade do ato de fazer memória que se dá como prática por excelência, a saber, *a memorização*, [...], que consiste em maneiras de aprender que encerram saberes, habilidades, poder-fazer.” (Grifo nosso).

Assim segundo Ricoeur (2007, p. 73-77), o processo de memorização refere-se ao que ele denomina de memória-hábito, que “é uma memória exercitada, cultivada, esculpida”; por esse entendimento o processo de memorizar é também caracterizado como “maneiras do aprender, visando a uma efetuação fácil, forma privilegiada da memória feliz”. Nesse sentido, é que as recitações de histórias como a da Inconfidência Mineira, as dramatizações sobre personagens da história, as declamações ou “cantiga da tabuada”, eram entendidas como formas do aprender, do exercício e cultivo da memorização e da prática de saberes.

As três narrativas, dos senhores Ismael, Pedro, João Rocha, e antes também, a de Paschoal Lemme, trazem ressignificações de sociabilidades que apontam para uma fruição feliz das experiências vividas pelos entrevistados. Compreendo a memória como seletiva, que detém uma certa quantidade de informações, mas sempre de conteúdo afetivo. Um traço comum entre os três narradores é o indício da memória de longo prazo, guardada por muito tempo pelo indivíduo porque se refere a episódios marcantes da sua vida.

Entretanto, cada um deles trouxe-me um conteúdo diferente em relação às indagações sobre livros e objetos ou conteúdos aprendidos na escola. Nessa experiência de colher lembranças, senti-me como a florista que sai a campo de cesta vazia e se vê repentinamente repleta de ramalhetes, rescendendo seus aromas de vivências do passado... “pálidas lembranças,” diria um poeta; rememorações, dirá um teórico; memorização mecânica, “ladainha”, dirão os críticos. Representação presente de uma coisa ausente, disse o filósofo.

Convidada a tomar assento no balanço das lembranças, a partilhar de choros e risos, de passear pelas alegrias da infância e da adolescência, dos versos declamando o grande amor de Bárbara Heliodora e Alvarenga Peixoto, das lembranças das cartilhas, do menino com a bola azul, dos cadernos delicada e carinhosamente guardados por décadas... Em cada linha, em cada letra, quantas outras lembranças, quantos segredos guardaram, quantos, enfim, me revelaram?

Revelaram que se lembraram, sim, de poesias, de lições, páldias? Límpidas, claras, buscadas em outras fontes: documentais, virtuais, escrituras e escritos. Removidas as cinzas na busca, lá estavam: Felisberto Carvalho! Tomaz Galhardo! Lições de coisas! A lição de silabação! Na Cartilha Analytica! Regozijos por acessar tesouros guardados, representados no presente, embora já acontecidos na infância como foi o caso.

Assim, Luciano F. Filho (2000) pontua que Pestalozzi “lançará luzes sobre a importância de a escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos”. Isso significa dizer que nem todos aprenderão a leitura e a tabuada do mesmo modo ou no mesmo ritmo. Diz ainda:

“O professor somente poderia ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno. [...] O assim chamado método *intuitivo* deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam à *intuição*, à *observação*, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana.” (FARIA FILHO, 2000b, p. 143; grifo nosso).

O senhor Ismael recorda-se que muitas vezes, o professor Benevides levava os alunos para fora da sala da fazenda e pedia para que observassem e anotassem detalhes sobre coisas da natureza: árvores, animais, plantas, ou objetos como um banco, um carro de boi, etc. Então, deduzi pelas suas explicações complementares, dias depois da entrevista, que o professor utilizava do método intuitivo para o ensino de outras matérias, como geografia: ele pedia para descrever os rios, os córregos, serras; como também observar a leitura e pronúncia

dos colegas. (Caderno de campo, 2008). Além do livro de Arithmética Elucidativa, que estudaram pela mesma abordagem.

A atividade do aluno na sala-de-aula assume importância e significado e remete o professor para o papel de mediador na observação atenta dos processos de aprendizagem do aluno. Essa fundamentação teórica contribuirá para uma grande mudança nas relações de aprendizagem e do professor-aluno. Como também enfatiza Maria da Glória de Rosa (1993, p. 234):

Acreditando que aprendizagem deveria ser natural, Pestalozzi opunha-se à coerção. A intuição é a base de todo conhecimento. O princípio da intuição é a observação. Então, é necessário habituar a criança a observar, uma vez que a intuição será tanto mais clara quanto maior número de sentidos a perceber.

Como também esclarece Ricoeur (2007, p. 74): “é da dialética do mestre e do discípulo que dependem os exercícios de memorização inscritos num programa de *Paidéia*”. Considero que ficaram claras nas narrativas que os mestres sertanejos sobre os quais trago minhas reflexões, recorriam aos exercícios que possibilitavam a memorização dos conteúdos trabalhados, explicando o assunto várias vezes, repetindo-o e explanando-o detalhadamente, dirigindo perguntas aos alunos sobre o que havia explicado, tanto como um recurso de memorização, como para “despertar” os desatentos.

Nesse sentido que podemos falar de domínio do mestre em relação aos conteúdos que transmitia, como também nas formas do ensinar indicadas naquela que mencionamos de tradição clássica impregnada nas relações do ensinar-aprender, do mestre e do discípulo, em que cada qual tem o seu quinhão a cumprir. Do mestre e seus ensinamentos e nas formas de disponibilizá-los e do aluno em esforçar-se por desempenhar seu papel. Como exemplifica o senhor João Rocha:

282[...] *Quem tinha dúvidas sobre a matéria podia perguntar. Os mais dedicados faziam perguntas; às vezes ele perguntava e cada um tinha que responder oralmente. Ele ensinava o aluno a dialogar, a se manifestar oralmente... Dava liberdade de perguntar... Ele não fazia humilhação ao aluno que não soubesse responder ou que chorasse por não saber responder... Porque tinha alguns que em vez de responder, choravam, mas ele não constrangia por isso... Havia também um respeito à pessoa... Havia um bom relacionamento entre o professor e o aluno; quem provocava, aí ele era um durão, não fazia roda com aluno não, mas quem se afinava com ele, tinha a companhia dele, perguntava... E aos que se esforçavam, ele elogiava.* (Entrevista, 2008).

O modelo *da Paidéia* enfatiza a formação do caráter, das virtudes. “A base dessa formação é a saúde do corpo” (JAERGER, 1989, p. 857), conquistada pela disciplina e pelo esforço, pelo desprezo aos “prazeres grosseiros e, como toda a *educação na verdade*, forma-se no domínio de si próprio e na virtude da justiça”. Assim se inscrevia também uma cultura de disciplina dos alunos, “uma educação de berço”, que enfatizou, antes, um narrador.

4.4 LEMBRANÇAS E SENTIDOS DO ENSINAR E DO EDUCAR

*Bárbara bela do norte,
Estrela que o meu destino sabes guiar,
por entre as penhas escuras brenhas
cansa-me a vista de te buscar,
porém não vejo, mas que eu desejo,
tenho esperança de te encontrar...⁴⁴*
(Entrevista, 2008, Nazaré Santiago
recitando Alvarenga Peixoto).

A narradora senhora Nazaré Santiago, já apresentada, ex-aluna da professora Ana Pereira de Souza, declamou a poesia epigrafada, que é atribuída a Alvarenga Peixoto, uma declaração de amor a Bárbara Heliadora. Após recitar a poesia, acompanhada de gestos e performance, ela prossegue explicando o conteúdo da história de Minas Gerais e dos personagens, que aprendeu por meio da poesia:

⁴⁴ Versos da poesia que Alvarenga Peixoto, um dos Inconfidentes mineiros, escreveu para sua esposa Bárbara Heliadora, quando estava no cárcere, no século XVIII.

Bárbara Heliadora que ficou louca, por causa da riqueza deles... Parece que Alvarenga Peixoto que era o marido dela; eu sei que o levaram e prenderam por causa da fortuna; aí ela ficou louca. Acabou a fortuna dele, foi tomado tudo; diz que era assim... Se ele denunciasse os colegas dele, aí eles não prendiam ele, mas ela falava que não, que ela o queria morto, preferia a viuvez, preferia a pobreza, mas queria o nome dele honrado... Era bonito demais! (Entrevista, 2008).

Declamou poesias como uma forma de convencimento do que havia aprendido e da importância e significado, para ela, da escola em que estudou e dos conhecimentos que nela adquiriu. Como tesouros preciosos e duradouros, que ela guarda *de core*, no coração e na memória, lembranças indelévels de mais de seis décadas já passadas, que o tempo modificou, mas não apagou e que ela se orgulha de compartilhar para não deixar no esquecimento e acrescenta:

[...] Inclusive eu tenho saudade de um livro que chamava História da Terra Mineira, que tinha a história do Aleijadinho, que falava assim do Aleijadinho: ‘Tal foi o apelido do notável escultor e entalhador mineiro, Antônio Francisco Lisboa, nascido na cidade de Ouro Preto, era filho de uma escrava africana por nome Isabel e de um arquiteto português muito entendido em sua arte’... [...] aí continua... Tinha a história dele todinha; e ele por doença que lhe privou de andar, ele ficou aleijado, mas ainda trabalhava e fazia aquelas esculturas que estão lá em Ouro Preto, Congonhas, naquelas cidades lá de Minas onde ele viveu (Entrevista, 2008).

A declamação de Nazaré Santiago reporta à herança grega da deusa *Mnemosine*, que “lembra aos homens a recordação dos heróis e dos seus altos feitos, preside à poesia lírica [...]. A poesia, identificada com a memória faz desta um saber e mesmo uma sagesa, uma *sophia*. E o poeta tem seu lugar entre os “mestres da verdade” [...]. A memória aparece então como um dom para iniciados [...]. Ela é o antídoto do esquecimento.” (DETIENNE apud LE GOFF, 1997, p. 21).

A explicação de Dona Nazaré Santiago aponta também para os indícios do cultivo da arte do bem falar, “que ensina, agrada e persuade”, iniciada por Sócrates. Essa também uma

técnica adotada nos colégios jesuíticos, nos quais os alunos aprendiam a reatualizar as técnicas mnemônicas expostas na retórica, por meio do exercício da memória, também como uma forma de aprimorar a inteligência, além de fixar os saberes.

Mas, a memorização, que tem enfrentado duras críticas da pedagogia moderna e contemporânea, pode significar também uma efetivação não tão feliz. Se ela pode constituir para o indivíduo fruição de saberes disponíveis sem grandes dificuldades:

[...] por um sentimento de desembaraço, de espontaneidade. [...] Em termos negativos – ensina Ricoeur - “trata-se de uma economia de esforços, ficando o sujeito dispensado de aprender novamente para efetuar uma tarefa. [...] Nessa ambição reside a possibilidade de resvalar do uso para o abuso” (RICOEUR, 2007, p. 73).

Mas, como sabemos, as críticas à memorização da escola de outrora, taxada muitas vezes de tradicional estavam vinculadas mais aos castigos e ao uso da palmatória do que às formas de aprendizagem e de fixação dos saberes. Assim, lembra Cortez de Souza (2000, p. 93): “A aversão que todos tinham em relação à memorização mecânica estava associada também à sua emblemática relação com o uso da palmatória. Não há memória de alunos daquele tempo que não relate um terrível encontro com a fêrula.”

Ela também enfatiza as relações professor-aluno, reforça uma aprendizagem sustentada por uma *dialética* entre o mestre e o discípulo, inspirada nos clássicos gregos. No método Pestalozzi a intuição penetra todo o ensino e o autor queria vê-la desenvolvida desde as cantigas de ninar até aos cantos nacionais. (ROSA, 1993, p. 234).

Assim, observei nas pesquisas de campo que as severidades da tradição religiosa cristã, aliadas à necessidade do aprendizado, enfatizavam a técnica da arguição, própria daquela herança pedagógica que tinha na memorização seu ponto forte. Isso fica evidenciado no momento do “dar a lição”, uma repetição do que ouviu, leu e/ou escreveu seguidas vezes, na mesma “cantilena,” como se dizia.

Como relembra Paschoal Lemme, no seu tempo: “A atenção à leitura e estudo dessa enfadonha memorização era frequentemente ativada pelo “método pedagógico” muito eficiente dos piparotes nas orelhas ou dos ‘suaves’ golpes de vara na cabeça”. (LEMME, 1988, p. 97)

No bojo dessas críticas a reformas vinham embutidas a valorização da escrita e da pronúncia corretas, vistas naquele momento como importante instrumento de unidade nacional, de fortalecimento da língua pátria e da imagem do País. José Murilo de Carvalho (1990, p.11) analisa em seu livro *Formação das Almas*, que o objetivo da educação pública seria o de “penetrar nas almas” a nascente República brasileira.

Ressalvo, aqui, que as questões de implementação de políticas e reformas, seja na Educação, quer seja em outras áreas, está sempre vinculada aos interesses do Estado/Nação. Assim, as reflexões de Anne-Marie Chartier sobre a história das práticas de leitura e escrita na França da III República (1875-1940), tiveram como projeto para a escola primária, além do “ler-escrever-contar” também, “construir uma consciência nacional” e também laica, por meio da utilização da leitura e legitimada via escolaridade:

[...] O Ministério da Instrução Pública dispunha de meios de informações (pesquisas, relatórios, inspeções) bem estabelecidos sob o Império autoritário, tanto por vontade de controle político como por preocupação de eficácia pedagógica. A imprensa profissional [...] fazia eco aos debates em curso: *memória livresca versus método intuitivo*, aprendizagem “por rotina” *versus* por princípio, conflitos entre métodos de leitura (antiga soletração, leitura sem soletração). [...] Mas, também das práticas da tradição e da inovação. (CHARTIER, 2007, p. 68-69; grifos nossos).

O Projeto para a Instrução Pública elaborado por Rui Barbosa, do mesmo modo, trazia no seu bojo preocupações de forte colorido político-ideológico, de construção de uma “consciência nacional”, de forjar a identidade de um País que se pretendia moderno, por isso, letrado. “Nos dois casos, o debate repousava sobre a singularidade das práticas escolares no cotejo às demais práticas culturais e sobre a constituição de uma retórica laica” a ser

legitimada via escolarização. Enfatiza ainda, Diana Vidal: “aqui, a discussão sobre a memória e memorização toma outro rumo” (VIDAL, 2005, p. 11; 116).

As críticas dirigidas à memorização pretendiam perfilhá-la em oposição às lições *de coisas*, de Norman Calkins, também aqui uma “herança” externa, transformada em norma. Entretanto, segundo Frade, um dos princípios do método intuitivo é o de que “as idéias adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, a fim de produzir o julgamento” (VALDEMARIN, apud FRADE, 2004, p. 8).

A *Revista Pedagógica* editada nesse período alimentava os debates sobre a importância da leitura e da escrita, lembrando, no exemplo a seguir, a importância do empenho do professor. A revista, de distribuição gratuita entre os professores, tinha como um dos seus focos principais a divulgação do método intuitivo e a propagação de formas e alternativas que facilitasse a sua aplicação nas escolas, principalmente nas Escolas Normais, que formavam professoras.

A Revista, nas suas edições trazia a propaganda e a referência de vários livros e autores sobre a aplicação do método por meio de leitoras, exercícios de aplicação, guias práticos, preceitos e regras. Numa das inúmeras edições, essa de 1890, traz um exemplo que ilustra com uma leitura indicada por um dos autores mais utilizados na época; trata-se de orientações aos mestres, nesse sentido, no caso, para o curso de gramática de “F.C.” (Felisberto Carvalho):

- Professor. – Diga-me você Pedro, que nome tem o lugar em que se reúnem os meninos para que o professor lhes ensine tudo isso?
- Pedro. – Chama-se uma escola.
- Sim; estaes na escola. E... então para quê? Diga você, José.
- José. – Pr’aprendê.
- Professor. – Não se diz assim; diga pa-ra a-pren-der (demorando-se na pronúncia de cada syllaba).
- José. – Para aprender.
- Professor. – Sim; mas aprender o que?
- José. – A lê, a contá.
- Professor. – Não é assim que se diz. Diga ler, contar.

- José – Ler, contar.
- Professor. – Assim, mas é somente isso?
- José. – Não senhô; a escrevê também.
- Professor – Repita essas palavras. Pronunciando-as bem. Diga: senhor, - escrever”. (Revista Pedagógica, nº3, dez. 1890, pp. 183-184 apud. VIDAL, 2005, p. 161),

O exemplo em questão é denotativo da importância que a leitura e a pronúncia corretas assumiram naquele momento, ambas vistas como indicativo de ilustração e de um distintivo social. Segundo Diana Vidal (2005, p. 160-161), “a homogeneização da fala se articulava, ainda, com a afirmação do nacional [...], o controle da oralidade visava a constituir um padrão de língua nacional. O investimento, aqui, não se dirigia apenas aos egressos da escravidão; almejava também abranger o contingente crescente de imigrantes que chegavam ao Brasil [...], responsável pelo número crescente de estrangeiros no espaço urbano.”

Do mesmo modo também a escrita, que era vista como uma diferenciação nas identidades dos sujeitos. Nesse sentido, aprender a assinar o próprio nome por si só, já possibilitava a visibilidade social e concedia sentimento de autonomia pessoal diante do seu grupo social, por aquilo que se entendia como um exercício do ser cidadão. O senhor Pedro, lembra-se do empenho do seu mestre e Padrinho para que seus alunos aprendessem a escrever corretamente e adquirissem uma “boa caligrafia” tão importante naqueles idos de 1937-38, como consta nos seus preciosos cadernos. Relembrando seu professor, ela narra:

O Benevides dava Português, Matemática, História do Brasil, Ciências. O Português ele dava ditado e ele corrigia. Tinha ortografia também, os meninos que escreviam feio, ele mandava fazer mais, novamente. Ele mesmo escrevia com letra desenhada. Chamava caligrafia e o ditado, de ortografia. Escrever rápido igual meu padrinho, com boa caligrafia, eu nunca vi... (Entrevista, 2006).

Assinar os próprios papéis, ter um título de eleitor com sua própria assinatura significava dar vida e existência a si próprio e estabelecer vínculos de semelhança com os seus pares, com as suas circunstâncias sociais e de sobrevivência. Assim, escrever uma carta,

um bilhete, um recado, concedia a quem o fazia uma imagem de civilidade e imprimia distinção aos relacionamentos sociais e aos negócios, principalmente numa sociedade e num contexto em que o principal meio de comunicação a distancia era a escrita.

Do mesmo modo como o senhor João Rocha – outro dos meus entrevistados e que foi colega do senhor Pedro dos Santos, ex-aluno do mestre Benevides, na escola da Casa Branca de Bela Lorena – na barra do rio “Carinhanha,” confirma as práticas de leitura, escrita, das contas; revelando como essas aprendizagens eram significativas para sertanejos como eles, naquele contexto:

[..] Fazia conta, conta de tabuada, ensinava escrever... Me lembro que ele ainda ensinava si, lê, mê, nê, em vez de esse, ele, eme, ene, erre... Ele dizia que a pronúncia iria mudar e já no final do ano ele mudou a pronúncia... Ensinou a pronunciar diferente... Tinha mapa geral para ensinar sobre a geografia... Ensinava a ler escrever e as quatro operações, somar, multiplicar, dividir e diminuir, os termos, eram esses... Então era só isso mesmo. No final do ano ele ensinava a escrever carta familiar e carta comercial, porque o curso dele era muito puxado... Nós que fizemos o segundo ano com ele em Carinhanha já estudamos mapas, geografia, história... Não havia as cadeiras de história e geografia porque a aula era uma só... Não havia isso de hoje é matemática, amanhã é português, eram vários assuntos no mesmo período. (Entrevista, 2008).

Habilidades indispensáveis naqueles sertões de outrora. Quase questão de sobrevivência para aqueles desejosos de “possuir” algo de seu: uma terrinha, animais, negócios. Escrever cartas, bilhetes, enviar versos escritos e assinados de “próprio punho”, como se diz, significava compartilhar das diferentes formas de intercâmbios sociais e sociabilidades que naquele contexto estavam disponibilizados para as pessoas, não todas, é verdade. Daí as diferenciações.

Assim, saber a tabuada de cor era pré-requisito para aprender as contas, realizar as operações, que a resolução dos problemas não dispensava. Constituíam-se mesmo num passaporte, uma identidade, “fulano sabe as tabuadas, as contas”... Um indício de que ele se candidatava a ser alguém próspero, com alguma visibilidade e dignidade no seu grupo de

referencia – o lugar, a cidade, a região, enfim, nos seus percursos. E, também, porque não? Nos seus relacionamentos sociais e de sociabilidade.

O trecho abaixo apresenta as orientações dirigidas aos professores para realização da leitura expressiva, pelos inspetores escolares Mariano de Oliveira, Theodoro de Moraes e Carneiro Jr., autores do manual *Como ensinar leitura e linguagem nos diversos anos do preliminar* (1918), que deveria ser antecedida de uma preparação que constava na execução de sete passos para a efetivação daquela que os autores denominavam da “única e verdadeira leitura”:

- narrar à classe (*sem ler*) o enredo da lição;
- mandar um aluno reproduzir o exposto com o auxílio da *memória*;
- pedir um aluno para ler um pequeno trecho;
- efetuar a leitura expressiva;
- aconselhar aos alunos seu estudo em casa;
- no dia seguinte, pedir para um aluno ler expressivamente;
- Pedir para outro aluno que reproduza o conteúdo sem ler. (*Ou seja, de cor, de memória*, grifos nossos). (CARNEIRO JÚNIOR et al., 1918, p. 13-15 apud VIDAL, 2005, p. 18).

Os grifos que registrei apontam para a confirmação da importância da memorização e do “auxílio da memória” nos processos de aprendizagem considerados pertinentes e desejáveis naquele momento. Era uma exigência na qual estava inscrito também o professor, que deveria “narrar (sem ler)” para a classe todo o texto da leitura chamada de expressiva.

Como relembra o senhor Ismael, citando os autores que, segundo ele, compunham as coletâneas de manuscritos utilizadas nas “declamações” e “recitações” nas escolas pelos professores, como forma de ensinar a leitura e a pronúncia corretas:

Tinha que obedecer à pontuação, à entonação adequada à frase, e depois tinha que interpretar, explicando o significado de cada palavra, No terceiro ano o livro adotado era uma coletânea manuscrita com trechos ou poesias dos melhores autores da literatura portuguesa e brasileira, como: Amadeu Amaral, Bulhão Pato Ribeiro, Álvares de Azevedo, Olavo Bilac, Castro Alves, Coelho Neto, etc. (Entrevista, 2008).

Esse exemplo da prática da chamada leitura expressiva, tal como acontecia com os excertos e poesias para declamação, deveriam ser decorados pelos alunos por meio de repetidas leituras e “ensaios de cor”, (na maioria das vezes, “tomados” em casa, geralmente pela mãe), até que fixasse completa e correntemente todo o texto e vir preparado para a solicitação do/da professor/a de ir à frente e “reproduzir o conteúdo sem ler”, como indica a orientação dos autores, que por serem inspetores de ensino, tinham a função também de fiscalizarem as práticas cotidianas dos professores.

Explicitado, portanto está que a prática da memorização continuava sendo prescrita e o professor deveria ser o melhor exemplo para os seus alunos trazendo o texto da leitura de “cor e salteado”, apresentando também uma escrita correta e elegante. Os autores como Felisberto Carvalho e Thomaz Galhardo atravessaram as décadas e chegam ao final do século XX, até 1990 eram adotados nas escolas. Do mesmo modo, a palmatória, embora proibida desde o Governo Imperial, continuava sendo utilizada no sertão até os anos 1950-60.

Isso posto, considero que essas questões ligadas à utilização e implantação de novos métodos nem sempre alcançam o esperado pelas políticas governamentais porque ignoram o *habitus* das práticas humanas, ou seja, os modos de incorporação dos discursos e do funcionamento da realidade social em suas relações da “interioridade” com a “exterioridade”. (BOURDIEU, 1996). A internalização de teorias e métodos exige um processo de elaboração e maturação da aprendizagem, no qual não desprezamos o que já memorizamos. O mesmo ocorre com aqueles que se dedicam a ensinar outrem: ensinam o que sabem, o que aprenderam e como aprenderam. A atividade da prática é a ponte estendida entre o memorizado e o novo, que acessa os caminhos do entendimento, da compreensão. Construindo um amálgama dos novos conhecimentos ressignificados aos já internalizados.

Por isso é que, apesar das críticas em diferentes épocas, chegamos aos anos 1920-30-40, sob o fogo cruzado desses debates. Entra em cena, nesse período no Brasil, o movimento da Escola Nova, que se assenta nos princípios da escola democrática voltada para a formação do cidadão, fundamentados pelas contribuições do pedagogo e filósofo John Dewey.⁴⁵

O educador brasileiro Anísio Teixeira⁴⁶ foi seu discípulo, traduziu várias de suas obras e é considerado seu principal interlocutor no Brasil. A Escola Nova defende, então, o surgimento de uma nova escola na qual a experiência do aluno é valorizada, considerando seu “lado ativo” no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Franco Cambi (1999, p.549), a pedagogia de Dewey é “inspirada no pragmatismo [...] e intimamente entrelaçada com as pesquisas das ciências experimentais [...] e empenhada em construir uma filosofia da educação que assume um papel muito importante também no campo social e político”.

O método de ensino sugere aproximações com as idéias dos pedagogos Pestalozzi e Rousseau, ao defender que a aprendizagem “deve seguir a lei implícita na natureza da própria criança”; como o primeiro, defende a importância da arte no processo criativo e imaginativo da criança e o papel da educação artística para desenvolver essas faculdades. (CAMBI, 1999).

Enquanto que os modos do aprender e do educar envolvem a aquisição de saberes por aquele que busca uma aprendizagem, que seja significativa para ele enquanto ser aprendiz – o aluno, o educando, o estudante, o aprendiz. Ensina Paul Ricoeur (2007): “é na dialética professor-aluno” que se inscreve os preceitos de uma autêntica Paidéia – que instrui e educa

⁴⁵ John Dewey (1859-1952 – EUA)- pedagogo e filósofo americano, dentre as muitas obras que publicou, Democracia e Educação. (EUA-1916); São Paulo: Nacional, 1959;; suas idéias inauguram o movimento escolanovista, ou da Escola Nova, como é mais conhecido. Sobre ele, entre as inúmeras obras no campo da história e da filosofia da educação, utilizo aqui a de CAMBI, Franco – História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: UNESP, 1999.

⁴⁶ Anísio Spíndola Teixeira (1900-1971-BR)- um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação - ABE (1924); um dos autores do conhecido “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”- 1932; ocupou vários cargos na Administração educacional do País. Sobre ele, cf. dentre muitos: Monarcha, Carlos (org.) – Anísio Teixeira: a obra de uma vida. R.J. DP&A, 2001; Mendonça, Ana Waleska- Anísio Teixeira e a Universidade de Educação. Rio de Janeiro Ed. EFRJ, 2002; Nunes, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. Rio de Janeiro, PUC-RIO, Departamento de Educação, 1991. Tese de Doutorado. Dentre suas principais obras: Educação Não é Privilégio; Educação no Brasil; Educação é um Direito. A Ed./UFRJ, em 1999, reeditou estas e outras obras do educador.

homens para viverem em uma dada sociedade, pautada por conhecimentos úteis e por virtudes desejáveis, dos quais necessita para sua sobrevivência.

Desses preceitos da Paidéia, os homens não podem prescindir tão pouco esquecê-los. Daí o cultivo da memória cantado em versos e em prosa, pelos poetas e filósofos: mestres e seus discípulos. A memória considerada em seus aportes de conteúdos emocionais, afetivos constitutivos de cada sujeito, de cada ser humano, próprio dele; nesse caso, do “ser” do aluno.

Por significativa que deve ter sido para o senhor Ismael, ele é o único dos narradores que se lembrou espontaneamente de “*lições de coisas*”. Mesmo o senhor Pedro que também foi professor por vários anos, conviveu com o mestre Benevides, tem ainda hoje o livro que também ele utilizou – “*Aritmética Elucidativa*”, mas não fez a referência, na primeira entrevista ou ligação entre o *intuitivo* inscrito na capa do livro e “*lições de coisa*”.

Mas, na segunda entrevista, indagado sobre o assunto ele explanou didaticamente sobre o método, inclusive citando exemplos, de objetos e coisas, lembrou-se dos livros adotados, já incorporando às informações de ex-aluno, também aquelas da sua experiência como professor particular e público por várias décadas, no município de Arinos (MG).

Platão já ensinava que a memória é a representação de uma coisa ausente que se faz presente. Ou seja, o sentimento, o conteúdo afetivo “liga” a imagem ausente e a traz para nossa lembrança no presente. Contrapõe-se, desse modo, às idéias de Aristóteles que considera que a memória é do passado. Identifico e optei por encaminhar minhas reflexões pelas “mãos” de Ricoeur (2007, p. 502): “Todo o fazer-memória resume-se assim no reconhecimento [...]: o pequeno milagre da memória. Memória feliz!”

Assim, mestre Benevides era “um carrasco”, nas representações do entrevistado senhor Joaquim Borges, e um “negro muito amável, educado, para o senhor Ismael, “que chamava seus alunos por “seu fulano,” para outros – os senhores João Rocha, Assuero e

Ismael Carneiro. Para o senhor Pedro dos Santos, “um pai, muito inteligente, todo mundo gostava do meu padrinho! Aqui em Arinos todos sentiram muito sua morte”...

Sobre a escola de Dona Ana, a ex-aluna Jacinta Ornelas afirmou: “não lembro de palmatória na escola de dona Ana”. Ou não gostaria de se lembrar? Uma vez que as entrevistadas Vitalina Santana e Nazaré Santiago, também ex-alunas da professora Ana Pereira, dão detalhes dessa prática e reconhecem que passaram pela experiência dos “bolos” nas rodadas dos “argumentos” ou “debates”. Entretanto, como Riobaldo em relação ao mestre Lucas, ambas reconhecem: “ninguém guardava mágoa dela, era muito boa, inteligente...” (Entrevistas, 2008).

A Dona Vitalina estudou com a professora em 1925 e a Dona Nazaré, entre 1944 e 1946, portanto uma antes e a outra depois da época em que estudou dona Jacinta (1932-34). Preferiu ela, apagar os seus rastros, silenciar sobre o que lhe desagrada lembrar? Ou se trata de uma lacuna? Desafios para o estudo da Memória... E da memorização, das formas do aprender, da hermenêutica da aquisição da aprendizagem. Também do esquecimento, como pontua Paul Ricoeur (2007, p. 424): “o esquecimento convida a uma releitura das duas problemáticas” [...].

Por outro lado, Terezinha Nunes et al. (2001, p. 55), argumentam que até poucas décadas atrás os “trabalhos anteriores voltados para os processos de aquisição da leitura e da escrita eram predominantemente pedagógicos, discutindo os métodos de ensino mais que a aprendizagem”. Nesse sentido, a relação entre a oralidade e a escrita representada na aquisição da linguagem pela criança no seu processo de letramento e de construção do conhecimento, assume centralidade nos estudos sobre aprendizagem no campo da pedagogia.

Mas, não é só! Temos muitos desafios nesse campo. Como lembra Bourdieu, as práticas cotidianas são inscrições que se forjam no processo de interface entre nossas experiências externas (exterioridade) e nossas representações (interioridade). Busco antever

os interesses e as injunções que permeavam esses debates sobre os métodos, as formas de ensinar e do educar. Ou seja, do professor e educador.

Philippe Perrenoud (1997, p. 42), discutindo sobre as práticas docentes e suas interfaces com as reformas educativas/educacionais, chama a atenção dos reformadores para a importância que o *habitus* dos professores exerce no sucesso ou não das inovações, considerando que pesquisas apontam para os indícios de que: “o movimento das idéias pedagógicas [...] pouca ou nenhuma incidência teve sobre as práticas” e sobre os modos de ordenamento de saberes, que ele internaliza para exercer o seu ofício de ensinar, evidentemente sobre aquilo que ele também aprendeu e como aprendeu, e, principalmente, do modo como ele acredita que sabe ensinar.

Como já me referi antes sobre o *habitus*. Assim, tanto as estratégias do fazer, a formação do *habitus*, as formas do aprender e do ensinar, estão imbricadas nessa relação entre aquele que ensina e aquele que aprende entrelaçados não só pelas teorias e métodos de aprendizagem, mas sem dúvidas pelos vínculos afetivos, emocionais, enfim os significados mais profundos para uns e para outros. Como ensina Ricoeur, na dialética professor-aluno, que se inscreve os verdadeiros sentidos do ensinar e do educar, nos quais também se inscreve a memória – a perenidade dos saberes para a vida e para viver no mundo.

CONCLUSÃO

È “por amor ao mundo que devemos educar nossas crianças”, como no dizer de H. Arendt (1992), pelos processos educativos que lhes possibilitamos nos caminhos desse mundo é que deixamos registrado o nosso amor, nosso compromisso às futuras gerações e ao mundo, à sociedade em que vivemos. As memórias dos velhos mestres do sertão mineiro trazem o signo desse amor ao mundo, do amor aos mais “novos” descendentes da humanidade, do querer bem aos filhos para melhor viver no mundo, vasto mundo, mais vastos eram os seus corações, lembrando o que já disse o poeta Carlos Drumond.

Vastos e despovoados eram os sertões, mas o significado do educar ecoava como um aprendizado ancestral inscrito nas representações dos adultos, pais e professores, como as lendas e mitos do lugar. Embora, quem sabe, sem jamais terem ouvido ou lido as palavras do grande educador brasileiro, mas tal como ele, reconheciam a essencialidade da tarefa escolar. “Nenhum problema é mais essencial do que a escola, pois ela efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro” (TEIXEIRA, 1994, p. 111). Assim, Anísio Teixeira defendia a relevância social da escola, nos anos de 1930, “anos de clarividência”, no dizer do seu contemporâneo Darcy Ribeiro, décadas depois (In: TEIXEIRA, 1994, p. 8).

Assim, seja por amor à humanidade, seja por uma questão de consciência nacional, a educação e a escola, enquanto um *locus* de realização das utopias, tanto de representação subjetiva como coletiva, são, principalmente, uma obrigação das gerações adultas em relação às mais jovens, seja na esfera dos assuntos privados – dos pais, da família – seja na esfera do público – da nação, de um país, do Estado.

Como também pontua Simone Weil, a obrigação tal como o direito são “necessidades vitais da alma humana”. (WEIL, 2001, p. 7). Estão inscritos na própria condição de ser dos homens e da existência da sociedade, que se deseja perene. No seu ponto de vista, a autora citada enfatiza ainda que se o homem estivesse sozinho no mundo, ele não teria direitos, mas ainda assim, teria obrigações: de sobreviver, de modificar sua realidade, de construir um mundo melhor, enfim de propiciar a si mesmo as condições de sobrevivência e dignidade.

Por outro lado, as teses de uma educação renovada que privilegiasse a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, centralizado nos seus interesses e motivações, ao que indicam as vozes que colhi das narrativas, certamente não estariam chegando até aqueles educadores de longínquos recantos brasileiros, assim como chegou para muitos dos seus colegas dos grandes centros urbanos.

Entretanto, eles desenvolveram, cada qual com os artefatos de que dispunha, as formas de ensinar e de educar apropriadas para a compreensão inscrita na cultura local. Do mesmo modo, os pais, as famílias também estavam imbuídas ou de um amor às suas crianças, ao mundo, ou de suas obrigações, necessidade da alma, de “espírito cristão”, ou de uma perspectiva de ascensão social. Enfim, muitos são os ângulos que nosso olhar atravessa e nossas análises poderiam direcionar.

E, não só. Os diálogos das fontes com as heranças culturais brasileiras marcadas, por exemplo, pelo *habitus* jesuítico apontam no sentido de que os mestres da região estudada não estavam a sós nas representações que construíram sobre as formas e modos do ensinar e do civilizar. Eram contemporâneos do seu próprio tempo e lugar. Partilhavam de um consenso coletivo e, como é sabido, não se circunscrevia àquele lugar.

A literatura educacional em diferentes épocas, contextos e países registra formas de ensinar e educar em que os recursos coercitivos estavam presentes e em muitos casos eram considerados a alternativa mais apropriada. No caso brasileiro, o romance literário traz seus

exemplos como os de Raul Pompéia e José Lins do Rego, só para citar alguns, de que a palmatória, os castigos e a severidade faziam parte de uma postura internalizada como “natural”, como “usual,” como disse o senhor Joaquim Borges Carneiro: ”naquele tempo, era usual, era o que se praticava”.

Paschoal Lemme (1988) também relembra em suas “Memórias” o que foi a escola que vivenciou a seu tempo e a escola que defendeu tempos depois, como escolanovista que foi. A referência a ele no transcurso das narrativas não foi casual. Como um dos representantes do movimento da Escola Nova, entendo as suas Memórias como um balanço do processo de escolarização no Brasil. Na sua obra estão rememoradas muitas lembranças sobre o mestre, o professor, suas práticas, e, principalmente, a importância e o significado da escola naqueles períodos do início do século XX e nas primeiras quatro décadas. E, reconhece que aquela didática “produzia bons resultados”.

O balanço que ele faz nos seus trabalhos, quero crer que guarda similaridades com o que também busco vislumbrar nas narrativas. Considero assim, que, em que pesem os rigores, a coerção, as exigências, “as disputas”, tudo o mais que se poderia aqui enumerar de negativo ou de positivo, ainda assim os dados da pesquisa indicam para a constatação de que a escola não só exerceu um papel central no processo de sociabilidade daquelas gerações, mas foi importante tê-lo vivenciado. Tanto nos sertões como em São Paulo.

Hoje, consideradas na distância do tempo e ressignificadas pelas experiências posteriormente vividas, foi sim muito importante ter estudado, ter sido educado, “burilado” em suas socializações. Naquele contexto, aquela escola “dava uma boa base”, avalia, hoje, meio século depois, o senhor Joaquim Borges. Embora reconheça que a palmatória fosse desnecessária e até piorasse para aqueles com dificuldades de aprendizagem, mas a exigência também, se não “ninguém ia querer estudar”.

A pesquisa revela que, apesar da severidade, exigências e até constrangimentos físicos e psíquico-emocionais, a maioria dos alunos admirava e estimava seus mestres e guarda deles lembranças e boas referências de exemplo de vida. Tanto a professora Ana Pereira, como o professor Benevides são relembrados como referências de positividade. Homenagens têm sido encaminhadas para ambos. Em Arinos, como mencionamos há uma rua “Rua Professor Benevides” e também uma escola pública, que leva seu nome.

O centenário da professora Ana Pereira, em 2006, foi lembrado por meio de uma série de atividades nas escolas públicas da cidade de Formoso, em que os alunos da escola realizaram pesquisas sobre a história de vida da professora, com uma sessão solene que contou com participação de autoridades locais, seguida de uma exposição com fotos e objetos, dentre outros. Também na festa da Padroeira, essa exposição foi mostrada na barraca “cultural” organizada pelo historiador Xiko Mendes e Marilene Ornelas, filhos de ex-alunos da professora, que se tornaram seus amigos e guardiões de seus pertences e memórias.

A digressão é para referendar, ao lado das narrativas, uma das minhas hipóteses inicialmente enunciadas. Isto porque, como eu supunha, as práticas educativas/pedagógicas, nas décadas de 1924-1944, naquela região, foram guiadas por valores e princípios éticos e morais forjados na própria coletividade, como um *construto* da cultura local. E que os professores-mestres representavam uma referência com significado e relevância social naquela coletividade, não só com o apoio das famílias, como uma expectativa delas.

Por isso, ao professor e à professora era concedido o *status* de “segundo pai” e de “segunda mãe”, que percebi nas falas dos narradores João Rocha e Assuero, por exemplo. Por esse entendimento, como num pacto social não-escrito, mas inscrito; assim, ele/ela também se investiam de autoridade para regular seus educandos, tanto dentro como nos espaços fora da escola. O exemplo do professor Benevides regulando os horários de banho de rio dos meninos e das meninas, em Bela Lorena, é bastante elucidativo.

Por outro lado também se investiam da tarefa de cuidar: o lanche da “sua própria cozinha” para aquele que necessitasse, o xaropinho para o outro. Inventar jogos de petecas nas tardes domingueiras, para espairer a “molecada” sem alternativas de lazer, como fazia o professor Benevides. Ou mesmo ensinar modos elegantes para os rapazes se comportarem nos bailes. Essa representação apresentou-se clara para mim, nos versos atribuídos ao mestre transcritos nos “cadernos do Pedrinho”.

Quanto às influências da Igreja Católica, é um fato marcado pela presença da Companhia de Jesus e de outras congregações religiosas que contribuíram com o processo educacional desde o início da colonização, perpassando os séculos da história da sociedade brasileira. No caso da comunidade em estudo, a fé católica se fez presente desde a fundação, com a presença dos seus oragos e capelas, novenas e as festas do padroeiro e da padroeira, ainda hoje, uma tradição mantida naqueles lugares.

O primeiro mestre de que se tem notícia que por lá andou, João Pessoa, era escultor-santeiro e decorou a capela São João Batista. Job Carneiro que foi mestre escola, “nos intervalos”, foi seminarista na Escolas Dom Bosco, dos padres salesianos de Cachoeira do Campo. A religiosidade foi e ainda é, de certo modo, um traço cultural do lugar, onde continua ainda predominando a influência do catolicismo.

Henri Marrou, apud Monteiro (2006, p. 11), por exemplo, enfatiza que “a educação antiga é, antes de mais, uma educação moral, uma formação do caráter e da personalidade”. Ou seja, as formas de regulação estão presentes e inscritas na história da humanidade e a educação, em diferentes sociedades, sempre foi considerada como obrigação e direito da família, concepção que sempre contou com o apoio e incentivo das religiões e não só do cristianismo. Assim, as práticas educativas são decorrentes da influência da tradição ancestral própria das raízes educacionais continuadas ao longo do tempo, evidenciada também nas escolares e familiares, legitimadas pela cultura local. Ficaram evidenciadas pelas estreitas

vinculações entre as práticas jesuíticas e aquelas adotadas nas escolas dos mestres desse estudo. Expressas tanto nas narrativas como nas orientações pedagógicas veiculadas em suportes materiais, como cartilhas, livros de leituras, “dizeres” nos cadernos para os alunos copiarem (cadernos do Pedrinho, 1937-38).

Nesse sentido, contudo, vale ressaltar que não se evidenciou nas narrativas influências ou “ecos” dos discursos escolanovistas de forma mais clara e direta. Entendo que essa continua sendo uma suposição a ser ainda melhor explorada. O que me foi possível apreender que os discursos de uma educação renovada e de uma abordagem voltada para a preocupação com a aprendizagem da criança foram veiculados por meio dos autores das cartilhas e livros de leituras, que eram encaminhados às escolas pelo próprio Estado.

Frade (2004) e Maciel (2003), cujas análises tratam desse tema, que apresentei no capítulo IV, mostram em seus estudos as articulações entre a Secretaria do Interior e depois Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, com a Editora Francisco Alves, que editava e enviava as cartilhas e livros para as escolas. Essa articulação foi evidenciada pela pesquisas no Arquivo Público Mineiro (APM), pelos ofícios de solicitações das escolas, com despachos favoráveis, para o envio também para as escolas rurais.

Os estudos mencionados, e de outros, também apontam que os autores das cartilhas e livros “disputavam” as vantagens pedagógicas dos métodos de ensino veiculados em suas obras. Desse modo, acredito que aquelas orientações e sugestões de usos dirigidas aos professores é que certamente, forjavam as práticas e os modos de ensinar e os sentidos do educar daqueles mestres.

Como esclarecem as entrevistas dos senhores Pedro dos Santos e Ismael, que foram também professores, sobre a utilização dos métodos de ensino veiculados nas cartilhas e livros. Seu Ismael, lembrando o método de silabação da cartilha de Galhardo, afirma: "eu mesmo utilizei esse método com meus alunos, quando dei aulas". Do mesmo modo, o senhor

Pedro, que me mostrou o livro do Felisberto de Carvalho, por ele utilizado durante muitos anos. O livro “Arytmética Elucidativa” de autoria de um dos mestres que formou gerações de outros professores na região, como foi o caso do professor Benevides (ex-aluno do professor Nelson Monção, em Januária), tem inscrito na capa que se trata do método intuitivo.

Esses indícios permitem deduzir que uma pedagogia que privilegiasse a participação democrática dos alunos, como pregava a Escola Nova, não estivesse presente ou não fora absorvida pelas práticas educacionais na região. Tenho suspeitas até de que nem mesmo nos dias atuais. Entrevistei pessoas na região que admitem que a palmatória ainda seja um objeto que consta dos itens que “enfeitam” as mesas ou paredes de escolas na zona rural.

Algumas famílias ainda a possuem em casa, relíquia que o pai mandou fazer e entregou ao professor com a orientação expressa de fazer “bom uso” sempre que fosse preciso. O senhor Ademar Furtado, 58 anos, residente na Fazenda Lages, município de Formoso, concedeu-me entrevista em 2005 e na oportunidade mostrou-me um exemplar. Ele e sua mãe, dona Valdivina Lucinda, 75 anos, confirmaram que ele e os irmãos estudaram numa escola particular rural, organizada pelo grupo de pais nos anos de 1960, onde o professor usava aquela palmatória que seu pai fez e lhe entregou, com o consentimento e até recomendação dos demais pais. O professor realizava as rodadas de “debate” toda semana. Aplicava castigos também: ficar de pé, de joelhos, escrever uma frase de fundo “educativo” várias vezes, inclusive como tarefa para casa, como forma dos pais serem informados.

Os exemplos apresentados nas narrativas, de que as formas de ensinar davam bons resultados, que “nessas escolas se aprendia”, como relatou antes os senhores Joaquim Borges e João Rocha, são recorrentes também nas minhas anotações do diário de campo. As falas apontam e estabelecem comparações com as escolas da cidade. Dona Valdivina Lucinda explicou-me que antes tinham levado os filhos para estudarem em Buritis, mas não deu certo; o que resolveu mesmo foi a escola que os pais organizaram na fazenda.

Em entrevista que realizei, em 2008, com a atual Secretária de Educação municipal de Formoso, ela falou dos dilemas com essas questões. Em reuniões realizadas por ela e suas auxiliares na zona rural, teve notícias de que a palmatória e os castigos ainda sejam praticados por algum professor, por insistência dos próprios pais, que argumentam que se os meninos não tiverem "receios" não respeitam e não vão querer estudar; é só para passarem vergonha dos colegas que querem tirar notas boas e prosperarem na escola.

Em visitas e viagens que realizei em várias escolas rurais da região, deparei-me com os dilemas apontados pela secretária. Um deles é a manutenção dessas escolas. Muitas estão abandonadas, com os prédios deteriorados, como é o caso do prédio escolar da fazenda Bela Lorena, desativada há dois anos com a remoção da professora regente para a cidade de Formoso.

Em virtude da política de municipalização adotada nas últimas décadas, os Estados repassam uma verba para as prefeituras manterem ônibus escolares para "recolherem" diariamente nas fazendas as crianças em idade escolar, para estudar na cidade. Algumas famílias não concordam com essa alternativa.

Entrevistei algumas mães nessa condição e elas alegaram a precariedade dos ônibus, a dificuldade de acesso, porque os pontos de ônibus estão localizados nas estradas de "rodagem" e passam pela manhã, muito cedo. Isso implica que uma criança de 6 para 7 anos tenha que sair lá de sua casa, dentro da fazenda ainda pela madrugada, e percorrer vários quilômetros até o ponto.

Por sua vez, o motorista apenas cumpre a sua tarefa de "despejar" os meninos nas portas das escolas e a responsabilidade pela entrada ou não da criança para dentro da escola e depois para a sala de aula fica no "vácuo" entre as esferas privada e pública. O que possibilita que os maiores falem às aulas sem que os pais saibam de imediato. Muitas vezes o aluno já está quase reprovado, ou já se reprovou, quando os pais descobrem as escapadas dos filhos.

Segundo a secretária a previsão era de que até 2005, as escolas rurais fossem todas desativadas, mas diante dessas dificuldades ainda estão em funcionamento quatro delas, em virtude das dificuldades de acesso às fazendas. Mas reconhece que o funcionamento das mesmas é precário. Primeiro, pela falta de profissionais que aceitem residir e dar aulas nesses lugares isolados. A maioria prefere também vir para cidade. Algumas famílias têm optado por se organizar e residir em Formoso durante o período letivo para que os filhos estudem.

Assim, a escolarização para essas populações continua sendo um grande desafio e a pesquisa lançou vários olhares e pistas a serem trilhadas nesse sentido. Muito ainda há o que se conhecer, analisar e contribuir para a compreensão desses processos e políticas em muitas regiões do Brasil. Mas, principalmente construir, hoje, referências positivas sobre pessoas que estão nas comunidades e delas fazem parte. A exemplo de dona Nazaré Santiago, do senhor Assuero Carneiro, dentre outros narradores, que possam dar sentido ao presente dessas comunidades construindo referências valorativas para o futuro das gerações sertanejas.

Acredito, assim, que o estudo vem contribuir para que outras pesquisas e estudos sejam elaborados e sirvam para sensibilizar autoridades, organizações e instituições em seus diferentes níveis, possibilitando patrocínio e apoio, que resultarão em maior visibilidade de segmentos sociais afastadas dos centros urbanos.

Assim, também sejam construídas possibilidades de geração de informações para referenciar seu passado em suas diferentes manifestações. Mantidas, hoje, apenas pela tradição de persistentes narradores descendentes de velhos e bravos pioneiros e que, aos poucos, estão desvanecendo-se tragados pelos meios de comunicação de massa e pelo processo migratório observado naquelas regiões nas últimas décadas, como também pelas contingências do tempo em seu devir.

Compreendo também que a escola e a escolaridade continuam representando uma referência de educabilidade e de civilidade para boa parte da população local, entendidas

também ainda como um projeto de ascensão social, embora com outros contornos imprimidos pela modernidade. As análises, enfim, pretenderam apontar na direção de releituras tridimensionais: passado, presente e futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny (org. da obra e direção da coleção). **O mito da infância feliz: antologia**. São Paulo: Summus, 1983.

ABREU, J. Capistrano de. **Capítulos de história colonial, 1500-1800**. 7. ed. rev. anotada e prefaciada por José Honório Rodrigues. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000. - (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 278-293.

ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Casas de escola: cultura e práticas escolares de mestres-professores do sertão mineiro. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 4., 2007, Juiz de Fora (MG). **Anais...** Juiz de Fora, jul. 2007.

_____. Gênero y memoria: recuerdos de maestras-profesoras del agreste Mineiro. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE HISTORIA ORAL, 15., 2008, Guadalajara/Jalisco/México. **Anais...** Guadalajara, México: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, 2008.

_____. História e Memória: 50 anos de história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UCG (1948-1999). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2000, Coimbra. **Anais...** Coimbra, 2000, p. 44.

_____. História oral e formação de professores em Goiás: memória das primeiras turmas do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 5. 2002, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: V EPECO, 2002. 1 CD-ROM (trabalho completo).

_____. História e Memória: um resgate da trajetória do curso de Pedagogia e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Católica de Goiás (1949-1969). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: 2002. 1 CD ROM (texto completo, ISBN85-89022-04-8), p. 136 e 137 (resumo).

_____. La vida escolar en los grand sertões (Brazil). In: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE HISTORIA ORAL, 7., 2007, Buenos Aires. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, 2007. 1 CD-ROM.

_____. Tempos e espaços de velhos pioneiros do sertão de Minas Gerais (século XIX). In: SEMINÁRIO SOBRE HISTÓRIAS REGIONAIS DE MINAS GERAIS, 2006, Belo Horizonte. Resumo... Belo Horizonte: ICAM, 2006.

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de M. (org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996..

AMBRÓSIO JÚNIOR, Manoel. **No meu rio tem mãe d'água**. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial, 1987.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Traducción de Eduardo L. Suárez. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ANDRADE, Mariza Guerra de. **A educação exilada – Colégio do Caraça**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. S. Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, Carla B. Z. Maluf de. A categoria professor na didática magna: reflexões iniciais. **Intermeio 3 – Revista do Mestrado em Educação - UFMS**. Campo Grande, v. 3, p. 27-39.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo; posfácio Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995, 2 v.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023**: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: numeração progressiva das seções de um documento escrito – apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 14724**: apresentação de trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, 2002.

AUDRIN, Frei José M. **Os sertanejos que eu conheci**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

AUGUSTI, Valéria. O caráter pedagógico-moral do romance moderno. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 51, p. 89-102, nov./2000.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARROSO, Maria Helenice. **Os cordelistas no DF**: dedilhando a viola, contando a história. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Professorinhas da nacionalização: a representação do professor rio-grandense na Revista do Ensino (1939-1942). **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p.135-142, jan./mar., 1994.

_____. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II – Século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.34-51.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 68-76

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas vol. I**. Magia e técnica, arte e política. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **O narrador**. S. Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores)

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BERTRAN, Paulo. Breve história do noroeste mineiro e do parque nacional grande sertão veredas. Jul. 1999. Disponível em: <http://www.paulobertran.com.br/bertran/ensaios.php>, acesso em 03.04.09.

BERTUCCI-MARTINS, Liane Maria. “Conselhos ao povo”, educação contra a influenza de 1918. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 59, p.103-115, abr. 2003.

BICCAS, Maurilane de Sousa. **O impresso como estratégia e formação**: *Revista do Ensino de Minas Gerais* (1924-1940). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BORTOLOTTI, Karen Fernanda da Silva. *O ratio studiorum* e a missão no Brasil. Disponível em: www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/.../ratio.htm. Acesso em 03/04/09.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Marisa Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, cap. II, p. 39-64.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. e SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, cap. VIII, p. 185-216.

BRAGA, Elizabeth dos S. O trabalho com a literatura: memórias e histórias. **Cadernos CEDES** (Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural), Campinas, SP, ano XX, nº. 50, p.84-102, abr./2000.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**, v. XXVII. Rio de Janeiro, 1959.

_____. Directoria Geral de Estatística – **Estatística da instrução** – estatística escolar. Rio de Janeiro, 1916, v. I.

BRASIL, Vanessa M. Passagem, travessia e mistério: o rio São Francisco na literatura brasileira. In: MENEZES, Albene Miriam F. (org.). **História em movimento**: temas e perguntas. Brasília, DF: Thesaurus, 1997. p. 161-171.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (orgs.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

BRUEHL, Elizabeth Young. **Por amor ao mundo**: a vida e a obra de Hannah Arendt. Tradução Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1997.

BURKE, Peter. A história cultural dos sonhos. In: _____. **Variedades de história cultural**. Tradução Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 39-65.

_____. História como memória social. In: _____. **Variedades de história cultural**. Tradução Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 67-89.

_____. Unidade e variedade na história cultural. In: _____. **Variedades de história cultural**. Tradução Alda Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, p. 231-267.

_____. Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro. In: _____ (org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: **A Escrita da História**: novas perspectivas. _____ (org.). Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p.327-348.

CALDAS, Fabíola Lins. Do sertão para floresta: história oral de um nordestino na Amazônia. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Caminhos da História**: coletânea de trabalhos apresentados no Simpósio Internacional Os Rumos da História. São Paulo: Xamã, 2006, p.175-182.

CAMARGO, Marilena A. J. Guedes de. **“Coisas velhas”**: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Editora UNESP 2000.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Pedro Humberto R.; LOUREIRO, Marcos Corrêa da S. (orgs.). Representações sociais e práticas educativas. Goiânia, GO: Editora da UCG, 2003.

CANEZIN, Maria Tereza. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação**. Goiânia: Ed. da UCG, 2001.

CARNEIRO, Miguel. **Formoso: dois séculos de história**. Goiânia: edição do autor, 2003.

CARRARA, Ângelo. Paisagens de um grande sertão: a margem esquerda do médio São Francisco nos séculos XVIII a XX. **Revista Ciência e Trópico**, nº21.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **República e imprensa**: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães, Uberabinha, MG: 1905-1922. Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

CARVALHO, Iricelma B. de. **O mestre-escola como preceptor particular da cultura letrada, em Itaberaí – Goiás**, nas três primeiras décadas do século XX. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

CARVALHO, José Murilo. **Formação das Almas**: o imaginário da república no Brasil. 3. ed. 16. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução Guy Reinaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ciência geográfica e ensino de Geografia. In: _____. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998, cap. 1, p.15-28.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da História**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, cap. II, p. 65-119.

_____. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARTIER, Ane-Marie **Um dispositivo sem autor**: cadernos e fichários na escola primária. Tradução: Marta Maria Chagas de Carvalho e Valdeniza Maria da Barra. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n. 3, p. 9-26, jan./jun., 2002.

_____. **Práticas de leitura e escrita** – história e atualidade. Tradução de Ana Maria de Oliveira Galvão et al. Belo Horizonte: CEALE/Autentica, 2007. Coleção linguagem e educação.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. Textos, impressão, leituras. In: **A Nova História Cultural**. HUNT, Lynn (org.). São Paulo, Martins Fontes, 2001.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 31-63.

COMENIUS Johan Ammus (1592-1670). **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 83-87, 89-93, 95-101, 103-108.

CORALINA, Cora. Vintém de cobre: meias confissões de aninha. Goiânia: UFG, 1983.

COSTA, Cléria Botelho da. Escola: espaço de memórias. In: MENEZES, Albene Miriam F. (org.). **História em movimento: temas e perguntas**. Brasília, DF: Thesaurus, 1997. p. 61-70.

_____. A palavra: Um desafio à modernidade. In: **Experiências e memória**. 2001, p. 35-41.

_____. Memórias Compartilhadas: os contadores de história. In: COSTA, C. B. e MAGALHÃES, N. A. (orgs.). **Contar história, fazer história**. Brasília: Paralelo 15, 2001, p. 73-84.

_____. Vocês recobradas. **Revista de História Oral**, Buenos Aires, ano 9, n. 22, 2006.

COUTINHO, Sérgio Ricardo. Os mercedários e conquista da Amazônia (sécs. XVII-XVIII). In: MENEZES, Albene Miriam F. (org.). **História em movimento: temas e perguntas**. Brasília, DF: Thesaurus, 1997. p. 48-59.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A desqualificação da família para educar. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 102, p. 46-63, nov. 1997.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Copiar para homenagear, guardar para lembrar: cultura escolar em álbuns de poesias e recordações. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.347-360.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: _____; OLIVEIRA, M. R.; TAILLE, Yves de La. **Piaget, Vygotsky e Wallon: tóricas psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: _____; OLIVEIRA, M. R.; TAILLE, Yves de La. **Piaget, Vygotsky e Wallon: tóricas psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 85-97.

DAVIS, Natalie Zenon. **Histórias de perdão e seus narradores na França do século XVI**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

DEMARTINI, Zeila B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMSON, Olga (org.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil).. São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

_____. Trabalhando relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, Alice B. da S. G. (org.). **Reflexões sobre a Pesquisa Sociológica**. São Paulo: CERV/FFLCH/USP, 1992. (Col. Textos, 3; 2. Série).

DIEHL, Astor A. **Cultura Historiográfica: memória, identidade e representação**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

D'INCAO, Maria Ângela (org.). **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

DINIZ, Eli. O significado da Revolução de 1930: conservação ou mudança? In: **História geral da civilização brasileira: O Brasil republicano**. São Paulo: DIFEL, 1986, tomo III, v. 3, cap. II, p. 87-94.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar. In: _____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, cap. 5, p. 75-106.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Editado por Michael Schröter, tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v.1.

ENCICLOPÉDIA EINAUDI. v. 1. Memória – história. [S.l.]; Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997. 464 p. Edição portuguesa.

FALCON, Francisco. **História Cultural: Uma nova visão sobre a sociedade e a cultura**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo, RS: UPF, 2000.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, Eliane M. T.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2000, p. 135-149.

_____. **Pesquisa em História da Educação: Perspectivas de análises, objetos e fontes**. Belo Horizonte, Edições HG, 1999.

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 77-95.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediupf, 1998

FERRARI, Pedro. *Ratio studiorum* (resenha). **Revista Espaço da Sophia**. Rio de Janeiro, ano 1, n. 9, dez. 2007. Disponível em: www.espacodasophia.com.br/.../pedro_ferrari_ratiodiorum.pdf, acesso em 05.04.2009.

FERREIRA, Antônio Gomes. Higiene e controle médico da infância e da escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 59, p. 9-21, abr. 2003.

FERREIRA, Marieta de M. História Oral: um inventário das diferenças. In: _____. (coord.). **Entre-Vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 1994.

_____; AMADO, Janaína. (orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

FERREIRA, Nilda T. e EIZIRIK, Marisa Faerman. Educação e imaginário social: revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.º. 61, p.5-13, jan./mar., 1994.

_____. A sociedade dos indivíduos (1939). In: _____. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schröter; tradução Vera Ribeiro; revisão técnica e notas Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, parte I, p. 3-30.

FONTANA, Roseli Aparecida C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais de iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES** (Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural), Campinas, SP, ano XX, n.º. 50, p.103-119, abr./2000.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. A abordagem histórico-cultural. In: _____. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997, cap. 5, p. 57-66.

FRADE, Isabel Cristina A. da S. Cartilha Analytica publicada pela Francisco Alves: aspectos da materialidade entre ordenamentos pedagógicos e editoriais. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1, 2004, Rio de Janeiro. Disponível em: www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/isabelcristina.pdf, acesso em 03/04/09.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DDP&A, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis** / Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 165-180.

_____. (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FURET, François. Da história-narrativa à história-problema. In: _____. **A oficina da História**. Tradução de Felipe Jarro, revista por Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, [19--].

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Estudo de práticas educativas a partir da obra de Lins do Rego. **Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 102, p. 108-119, nov. 1997.

GARCIA, Ledonias F. Bernardo Sayão: homem, história, memória e mito. **Estudos humanidades**, Goiânia, v. 29, p. 333-346, mar. 2002.

GARCIA, Walter E. (org.). **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Plano, 2001, v. 1.

GARRIDO, Joan del Alcázar I. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. In **Revista Brasileira de História**. Memória, história e Historiografia. São Paulo, ANPUH/Marco Zero SCT CNPq FINEP, set. 1992/ago.1993; v. 13, n. 25/26, 1993, p. 34-54.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHIRALDELLI JR., Paulo. A Primeira República (1889-1930). In: _____. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 15-25.

_____. A Segunda República (1930-1937). In: _____. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 27-79.

_____. O Estado Novo (1937-1945). In: _____. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 81-92.

_____. A Quarta República (1945-1964). In: _____. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003, p. 93-123.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Fernando Fleck e Frederico Caroti. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **Relações de força**: história, retórica, prova. Trad. Jonatas B. Neto. S. Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar**: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918). Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2006.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In: NOVAES, Adauto (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 95-124.

GONDRA, José Gonçalves. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 59, p. 25-37, abr. 2003.

GONZAGA, Olympio. **Memória histórica de Paracatu**. Paracatu: 1910.

GOUVÊA, Maria Cristina S. de. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 189-219.

GRUPO MEMÓRIA POPULAR. Memória popular: teoria, política, método. Tradução de Helen Hughes e Yara Aun Khoury. In: FENELON, Dea. Ribeiro et al. (orgs.). **Muitas Memórias, outras Histórias**. São Paulo: Olho d’água, 2004.

GUIA 4 RODAS. Disponível em: <http://mapas.viajeaqui.abril.com.br/guiarodoviario/mapa.aspx>, acesso em 03.04.2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.

_____. **A memória coletiva**. Tradução Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: FARIA FILHO, L.M.; LOPES, Eliane M.T.; VEIGA, Cyntia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2000, p. 19-42.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos** : o breve século XX : 1914-1991. 2. ed. 38. reimp. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre história**. Ensaios. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

_____ e RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. Tradução Celina C. Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. Trad. Jefferson L. Camargo. S. Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAEGER, Werner Wilhelm, 1888-1961. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira; adaptação do texto para edição brasileira Mônica Stahel M. da Silva; revisão do texto grego Gilson César C. de Souza. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KOSELLECK, Reinhart. Historia conceptual e historia social. In: _____. **Futuro passado: para uma semântica de los tiempos históricos**. Barcelona: Ediciones Paidós, [1993?], cap.

KHOURY, Yara Maria Aun. **Mesa Redonda, Oralidade e História Oral**. Mimeo. PUC/São Paulo, 1996, p. 4.

_____. Muitas memórias, outras histórias: cultura e o sujeito na história. In: FENELON, Dea Ribeiro et al. (orgs.). **Muitas memórias, outras Histórias**.. São Paulo: Olho d'água, 2004.

_____; VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo, PEIXOTO; Maria do Rosário da Cunha. **A Pesquisa em História**. São Paulo. Ática, 1991, p. 13

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOUKRY, Yara Maria Aun. **A Pesquisa em História**. São Paulo. Ática, 1991, p. 13

KUHLMANN JR., Moisés. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 182-193.

LAJOLO, Marisa. Regionalismo e história da literatura: quem é o vilão da história? In: FREITAS, Marcos Cezar de (org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2000.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1988.

LANG, Alice Beatriz da S. Gordo. História oral: uma visão entre outras. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Caminhos da História**: coletânea de trabalhos apresentados no Simpósio Internacional Os Rumos da História. São Paulo: Xamã, 2006, p.455-463.

LAVIERI, Maria Beatriz F. Discurso histórico: esquecido que se lembra, memória que se esquece. **Saeculum – de História**, João Pessoa, PB, n. 2, p. 53-57, jul.-dez./1996.

LE GOFF, Jacques. **ENCICLOPEDIA EINAUDI**, v. 1, Memória – História. Edição portuguesa. Porto, PT: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997.

_____. **A História Nova**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LEMME, Paschoal. **Memórias – infância, adolescência, mocidade**. São Paulo: Cortez: [Brasília, DF]: INEP, 1988, v. 1

LEMME, Paschoal. **Memórias**. Estudos e Reflexões sobre o problema da Educação e Ensino. Participação em Conferências e Congressos Nacionais e internacionais. **Documentos**. Brasília, v. 1, 2, 3 e 4, MEC/INEP, 1991.

LIMA FILHO, Manuel F. **O desencanto do Oeste**. Goiânia, GO: Editora da UCG, 2001.

LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. 18 ed. São Paulo: Nacional, 1990. (Atualidades Pedagógicas, v. 59).

MAGALHÃES, Nancy Alessio. Narradores: vozes e poderes de diferentes pensadores. In: COSTA, C. B. e MAGALHÃES, N. A. (orgs.). **Contar história, fazer história**. Brasília: Paralelo 15, 2001, p. 85-107.

MARTINS FILHO, Amílcar V. **Como escrever a história de sua cidade**. Belo Horizonte, MG: ICAM, 2006.

MATOS, O. A narrativa: metáfora e liberdade. In: COSTA, C. B.; MAGALHÃES, N. A. (orgs.). **Contar história, fazer história: história cultural e memória**. Brasília, Paralelo 15, 2001.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Os novos rumos da história oral. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Caminhos da História**: coletânea de trabalhos apresentados no Simpósio Internacional Os Rumos da História. São Paulo: Xamã, 2006, p. 443-450.

_____. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MELLO, Antônio de Oliveira. **A igreja de Paracatu nos caminhos da história**. Paracatu, MG: edição da Mitra Diocesana de Paracatu, 2005.

MENDES, Xiko. **Formoso de Minas no final do século XX – 130 anos!** Formoso, MG: Prefeitura Municipal de Formoso, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Por trás do balcão: os cadernos da coleção cívica da Casa Cruz. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 363-377.

MONARCHA, Carlos. **A Reinvenção da cidade e da multidão – Dimensões da modernidade brasileira: A Escola Nova**. São Paulo, Cortez, 1989.

MONROE, Paul. **História da educação**. Nova tradução e notas de Idel Becker. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1987. Atualidades pedagógicas; v. 34.

MONTEIRO, A. Reis. **História da educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.

MONTEIRO, Regina Maria. Civilização e cultura: paradigmas da nacionalidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 51, p. 50-64, nov./2000.

MONTENEGRO, Antônio T. **História Oral e Memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 1992. (Caminhos da História).

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada - a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC-NUP, 2000. (Teses NUP, 5).

MORAES, Marieta de. **História Oral**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

MOTA, Carlos Guilherme (org. e introdução). **Brasil em perspectiva**. São Paulo: DIFEL, 1985.

MUNIZ, Diva do C. Gontijo. Conventos e recolhimentos femininos coloniais: espaços de transgressão e disciplinarização. In: MENEZES, Albene Miriam F. (org.). **História em movimento: temas e perguntas**. Brasília, DF: Thesaurus, 1997. p. 30-45.

_____. Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892). Brasília: Editora UnB: FINATEC, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez., 1993.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**: teoria e prática. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 44).

OLIVEIRA, Éris Antônio. **Realidade e criação artística em Grande Sertão: Veredas**. Goiânia, GO: Editora da UCG, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensamento e linguagem. In: _____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997, cap. 3, p. 41-54.

OLIVEIRA, Maurides B. M. F. de. **Mito e sobrevivência no garimpo**: a cidade de Baliza. Goiás 1922-1960. São Paulo: PUC/SP, 1997 (tese de doutorado).

PAIVA, José Maria de. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. I – Séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 77-90.

PALMER, Joy A. 50 grandes educadores. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2005.

PEREIRA, Antônio Emílio. **Memorial Januária: terra, rios e gente**. Belo Horizonte: Mazza, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. (Perspectivas sociológicas).

PIRES, Luiz Ládgero. Caderno de psicopatologia geral: resumo dos assuntos apresentados em sala de aula. Goiânia: UCG, jul. 2003. 118 f.

PESAVENTO, Sandra J. et al. (orgs.). **Sensibilidades e sociabilidades**: perspectivas de pesquisa. Goiânia, GO: Editora da UCG, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTEL, Sidney Valadares. **O chão é o limite**: a festa do peão de boiadeiro e a domesticação do sertão. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

_____. **Memórias catrumanas**: recordações da vila de Nossa Senhora da Pena do Burity no Urucuia. Goiânia: Vieira, 2007.

PINTO, Maria Inez M. B. A cultura urbana sob o domínio do olhar. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Caminhos da História**: coletânea de trabalhos apresentados no Simpósio Internacional Os Rumos da História. São Paulo: Xamã, 2006, p.363-377.

_____. Ressonâncias da modernidade: linguagem radiofônica e a cultura urbana. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Caminhos da História**: coletânea de trabalhos apresentados no Simpósio Internacional Os Rumos da História. São Paulo: Xamã, 2006, p.379-395.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: _____ (org). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 11-22.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, a.10, 1992.

PORTELLI, Alessandro. O momento da minha vida: funções do tempo na história oral In: ALMEIDA, P. R.; FENELON, D.R.; KHOURY, Y.A.; MACIEL, L. A. (orgs.). **Muitas memórias, outras histórias**. São Paulo: Olho d'água, 2004.

_____. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto história**: revista do programa de estudos pós-graduados em história e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, v.15, abr. 1997, p. 13-50.

_____. O que faz a História Oral diferente. A pesquisa como experimento em igualdade. **Projeto história**: revista do programa de estudos pós-graduados em história e do Departamento de História da PUC-SP, São Paulo, v.14, 1997.

PORTO, Maria do Rosário S. Imaginário, cultura e escola rural. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, nº. 61, p.118-122, jan./mar., 1994.

PROUST, Marcel. **O tempo redescoberto**. Tradução Lúcia Miguel Pereira; ensaios críticos Olgária Chaim Féres Matos; rev. por Olgária Chaim Féres Matos. São Paulo: Globo, 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga R. de M. Von (org. e introdução). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). In: **ENCICLOPÉDIA ABERTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988, v. 5, cap. 2, p. 14-42.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.100-111.

REGO, Teresa Cristina. Algumas implicações da abordagem vygotskiana para a educação. In: _____. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, cap. 5, p. 102-118.

_____. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidade. Petrópolis: Vozes, 2003

REIS, José Carlos. O “descobrimento do Brasil”. In: _____. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 21-82.

RÊSES, Erlando da Silva. De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

_____. O “redescobrimento do Brasil”. In: _____. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p. 83-172.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: FARIA FILHO, L.M.; LOPES, Eliane M.T.; VEIGA, Cyntia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2000, p 79-94.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. (Coleção educação contemporânea).

RIBEIRO, Suzana L. Salgado. Deslocamento campo-cidade-campo:caminho para viver uma nova realidade. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Caminhos da História**: coletânea de trabalhos apresentados no Simpósio Internacional Os Rumos da História. São Paulo: Xamã, 2006, p.183-190.

RICOEUR, Paul. **A memória, história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 59, p. 39-55, abr. 2003.

ROCHA, João. **Um ensaio genealógico**. Os Carneiros de Januária. [S.l.]: edição particular, [1995].

RODRIGUES, Neuma Brilhante. “**O amor da pátria, o amor das letras**”: as origens da nação na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1839-1889). 2001. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Historia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília.

ROSA, Claudia B. da. História e narrativa: um ensaio hermenêutico nas confissões de Santo Agostinho. **Saeculum –de História**, João Pessoa, PB, nº. 2, p. 25-32, jul.-dez./1996.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, Maria da Glória de. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1993.

SANTOS, Luana Grazielle dos. O método da silabação em Cartilha da Infância (188?), de Thomaz Galhardo. Disponível em: www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss14_04. Acesso em 03/04/09.

_____. Um estudo sobre a Cartilha da Infância (188?), de Thomaz Galhardo. **Revista de iniciação científica da FFC**, v. 7, n. 3 p. 332-342, 2007.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.30-39.

_____. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José C.; _____; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação).

_____; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Perspectivas e abordagens metodológicas da pesquisa em história da educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.132-149.

SECCO, Carmem Lúcia T. R. **A magia das letras africanas: ensaios escolhidos sobre as literaturas de Angola e Moçambique e alguns outros diálogos**. Rio de Janeiro: ABE Graf/Barroso, 2003.

SENA, Ernesto Cerveira de. **Confrontos do progresso – Idéias e ações dos presidentes de província em Mato Grosso (1870-1889)**. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História – Instituto de Ciências Humanas – Universidade de Brasília, Brasília.

SETÚBAL, Maria Alice. Escola como espaço de encontro entre políticas nacionais e locais. **Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 102, p. 121-132, nov., 1997.

SILVA, Marcos Antônio da. **Normas para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos na UCG**. Goiânia, GO: Editora da UCG, 2002.

SILVA, Marcos A. da. (org.). **Repensando a história**. 2. ed. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1984.

SILVA, M. Alice Setúbal S.; GARCIA, M. Alice Lima; FERRARI, Sônia C. Miguel. **Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez/CENPEC, 1989.

SILVA, Marcos. Contemporaneidades: os rumos das histórias se fazendo. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Caminhos da História: coletânea de trabalhos apresentados no Simpósio Internacional Os Rumos da História**. São Paulo: Xamã, 2006, p.289-305.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathrin. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução Tomaz T. da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. 3.reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

SOUSA, Cyntia P. de (org.). **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUSA, Jesus Maria. Os jesuítas e a ratio studiorum: as raízes da formação de professores na Madeira. Universidade da Madeira. Disponível em: www.uma.pt/Jesussousa/.../31OsJesuitaseaRatioStudiorum.PDF. Acesso em 05/04/09.

SOUZA, Maria Cecília C. C. de. **Escola e memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, Universidade São Francisco, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima. **Tempos de civilização**: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910). São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, n. 51, p. 9-26, nov./2000.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara Bastos. História, memória e história da educação. In: _____ e _____ (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 416-427.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Edição organizada e comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____. **Educação é um direito**. Apresentação de Clarice Nunes; posfácio de Marlos B. Mendes da Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. **Educação no Brasil**. Apresentação Ana Waleska P.C. Mendonça. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999..

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto história**: revista do programa de estudos pós-graduados em história e do departamento de história da PUC-SP. São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

_____. Descobrimos a memória: questões sobre as relações da história e da recordação. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE HISTÓRIA ORAL: HISTÓRIA ORAL E ÉTICA, out. 1995, São Paulo. Texto mimeografado. Trad. Simone Gerales. São Paulo, PUC/SP, out. 1995.

VALADARES, Napoleão. **Urucuia**. Brasília: Thesaurus, 1990.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto. In: Cultura escolar: história, práticas e representações. **Cadernos CEDES**. Campinas, SP:, v. 52, p. 74-86, 2000.

VALDEZ, Diane. Lição, Palmatória e Tabuada: Imagens da Educação em Goiás do Século XIX. In: **Educativa**, vol. 4, nº1. Goiânia, Editora UCG, 2001.

VALLE, Lília do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 3. ed. Brasília: UNB, 1982, 1992, 1995.

VICENTINI, Albertina. **O regionalismo de Hugo de Carvalho Ramos**. Goiânia: Editora da UFG, 1997.

VIDAL, Diana G. e SOUZA, Maria Cecília C. C. de (orgs.). **A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção memória da educação).

_____ e FARIA FILHO, L. Mendes de. **As lentes da história – estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VILLELA, Heloisa de O. S. Construtores de uma pedagogia “à brasileira”: Felisberto de Carvalho e Francisco Alves, um encontro gerador. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, I, 2004, Rio de Janeiro. Disponível em: www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/heloisavillela.pdf. Acesso em 20/06/09.

_____. O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, L.M.; LOPES, Eliane M.T.; VEIGA, Cyntia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2000, p. 95-134.

VON SIMSON, Olga R. de Moraes (org.). **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas, UNICAMP/Centro de Memória, 1997.

WEIL, Simone. Exame crítico das idéias de revolução e de progresso. In: _____. **Opressão e liberdade**. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru: EDUSC, 2001, p.167-174.

_____. **O enraizamento**. Tradução de Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001. (Coleção mulher).

WHITAKER, Dulce C. Andreatta e VELÔSO, Thelma Maria S. (orgs.). **Oralidade e subjetividade**: os meandros infinitos da memória. Campina Grande, PB: EDUEP, 2005.

XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ASPECTOS culturais do Estado de Minas Gerais. Revista do Ensino. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, v. 10, n. 134-136, jan./mar. 1937, p. 119. (Arquivo Público Mineiro – APM).

MINAS GERAIS (Estado). Arquivo Público da Cidade de Paracatu. [Termos de instalação de escolas; termos de promoção de alunos; atas de promoções e exames; ofícios; relatórios mensais; livros de matrículas escolares; termo de inspeção escolar; atas escolares]. Paracatu, MG, 1921 a 1958.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Educação e Saúde Pública. [Apostila de classificação da professora Ana Pereira de Souza]. Belo Horizonte, abr. 1939 (APM). 1 f.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Educação e Saúde Pública. [Relatórios de inspeção escolar; ordens de serviços; requerimentos; recursos administrativos; sindicâncias; memoranduns; prestações de contas; diversas escolas]. Belo Horizonte, 1932 a 1943 (APM).

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. [Apostila de nomeação da professora Ana Pereira de Souza]. Belo Horizonte, out. 1924. Acervo particular. 1 f.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. [Requisição: cadeira mixta de Capão Redondo]. Capão Redondo, distrito de São Romão, MG, fev. 1925 (APM). 1 f.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Diretoria Geral de Instrução. [Ofício da professora de Capão Redondo ao Diretor Geral da Instrução]. Capão Redondo, distrito de São Romão, MG, fev. 1925 (APM). 1 f.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. [Requerimento de pagamento de despesa, do professor Benevides Doro de Quadros, da escola de Morrinhos do Paracatu; despacho do requerimento; recibo de prestação de serviços]. Belo Horizonte, dez. 1923 (APM). 3 f.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. [Requisição de materiais; despacho de requisição da professora Ana Pereira de Souza, da Escola Mixta de Formoso]. Belo Horizonte, set. 1925, 2 f. (APM).

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria do Interior. Diretoria Geral de Instrução. [Relatórios de inspeção escolar]. São Romão, mai. 1924. (APM).

O ENSINO no Brasil em 1933. Revista do Ensino. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, v. 10, n. 134-136, jan./mar. 1937, p. 122. (APM).

RESULTADOS gerais do convênio de estatísticas educacionais de 1931. Revista do Ensino. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, v. 11, n. 140-142, jul./set. 1937, p. 101. (APM)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)