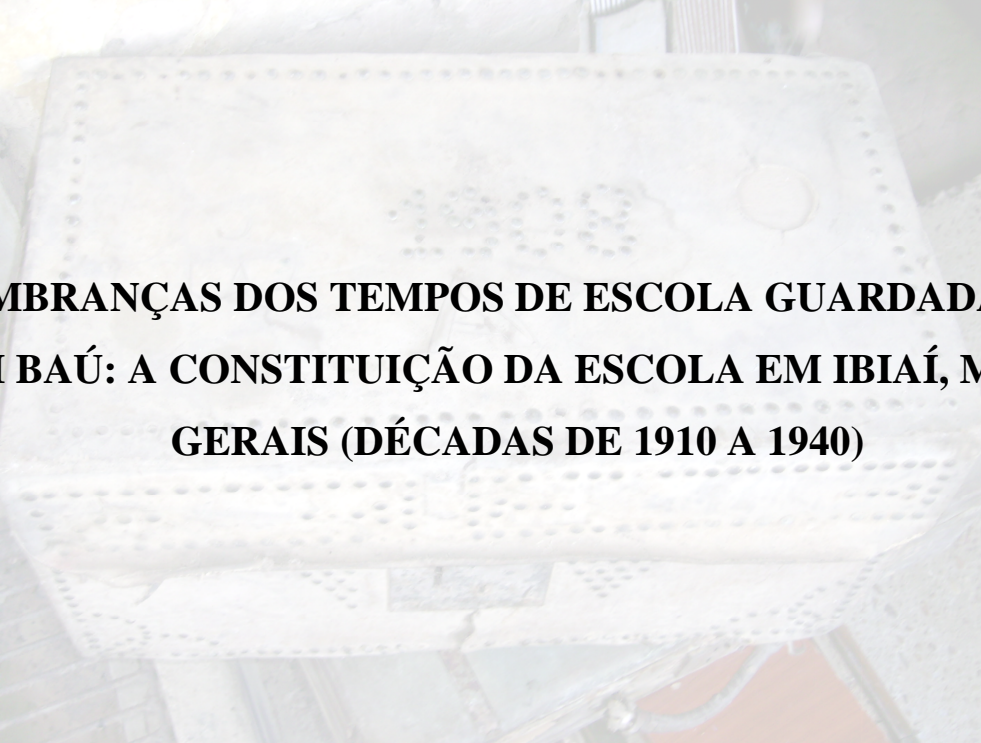


Universidade São Francisco

Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner



**LEMBRANÇAS DOS TEMPOS DE ESCOLA GUARDADAS EM
UM BAÚ: A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA EM IBIAÍ, MINAS
GERAIS (DÉCADAS DE 1910 A 1940)**

Itatiba
2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner

**LEMBRANÇAS DOS TEMPOS DE ESCOLA GUARDADAS EM
UM BAÚ: A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA EM IBIAÍ, MINAS
GERAIS (DÉCADAS DE 1910 A 1940)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva

Universidade São Francisco
Itatiba
2010

37(81)(091) K65L Kirchner, Cássia Aparecida Sales Magalhães.
Lembranças dos tempos de escola guardadas em um baú: a constituição da escola em Ibiaí, Minas Gerais (décadas de 1910 a 1940) / Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner. -- Itatiba, 2010.
138 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.
Orientação de: Vivian Batista da Silva.

1. Educação - História. 2. Ibiaí (MG). 3. Cultura da escola. 4. Memórias da educação. 5. Acervos pessoais.
I. Silva, Vivian Batista da. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

*Ao Renato, Daniel,
Maria Clara e Júlia,
dedico.*

Agradecimentos

O desenvolvimento deste trabalho foi, com certeza, um retorno às Gerais de Minas Gerais e, nesse retorno, fui presenteada por muitos re-encontros e encontros. Re-encontros ocorridos nas viagens feitas à minha cidade, Ibiaí, MG. Re-encontros trazidos pelos relatos, pelos guardados do baú, pelas visitas aos entrevistados e ao Rio São Francisco. Também existiram encontros. Encontro com outros conhecimentos, desafios, novos amigos. Para agradecer a todos que contribuíram durante esse período é preciso re-cordar, o que é muito propício, pois, a palavra “*recordar*” deriva do latim (*cor, cordis*), e quer dizer: *coração*. *Recordar* é voltar-se para o que se centra e, uma vez centrado, se conserva no *coração*.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por ter-me concedido auxílio financeiro para a realização do mestrado, o que me possibilitou participar em eventos que muito contribuíram para o desenvolvimento da dissertação.

A Vivian Batista da Silva que, de maneira clara e cuidadosa, conduziu a orientação deste trabalho. Somente quem observa o momento que o outro está vivendo, sabe pedir no peso e na medida certa, para que o trabalho prossiga. Neste período de convivência não tive apenas o aprendizado acadêmico, mas também lições de vida. Agradeço imensamente.

A Rita de Cássia Gallego, pela atenção e interesse por este estudo desde nossos primeiros encontros. Agradeço tanto pelas dicas dadas durante os congressos e eventos, quanto pela leitura atenciosa do relatório de qualificação. As contribuições apresentadas no exame foram fundamentais para a reestruturação da dissertação.

Ao Cleber Santos Vieira agradeço pela leitura cuidadosa do relatório de qualificação e por ter alcançado todo o significado que o Rio São Francisco tem neste trabalho. As contribuições dadas no exame contribuíram para ampliar o foco dado principalmente às personagens estudadas.

A Regina Célia Grandó agradeço pelas aulas da graduação do curso de pedagogia, repletas de ânimo e entusiasmo, e pela compreensão e apoio dispensados nos últimos encaminhamentos para a qualificação e defesa.

A **Maria Ângela Borges Salvadori**, pelas primeiras idéias sobre a pesquisa e pelas ricas aulas e conversas durante os cafés, que foram muito importantes para meu amadurecimento teórico.

A **Maria de Fátima Bueno** e **João**, por terem ouvido minhas idéias e confirmado a possibilidade do estudo a partir do baú de guardados, assim como pelas primeiras indicações de leitura.

A **José Dujardis**, pelo incentivo em continuar investindo em minha formação.

Aos professores **Maria Terezinha de Jesus**, a fada que mora na imaginação de cada aluno; a **Santana Muniz**, pelos recitais de poesia e as conversas sobre bons livros, **Márcia Janice**, por ter-me iniciado nas reflexões sobre educação; **André Botelho**, por ter me lembrado o quanto estudar e aprofundar conhecimentos pode ser prazeroso desde que se faça uma boa escolha. Professores que marcaram meus “tempos de escola”.

As colegas da Escola Municipal Professor **Fernando Amos Siriani**, **Valdelene**, por ter possibilitado meu ingresso no mestrado adaptando meus horários de trabalho; **Ananete** e **Marisa**, por “cuidarem da escola” quando precisei me ausentar para participar dos congressos e eventos. A **Viviane Negretti**, querida amiga, pelo incentivo nos períodos mais difíceis. Agradeço aos funcionários, professores e alunos que, de alguma forma, contribuíram para minhas reflexões através de conversas ou da vivência em sala de aula e direção da escola.

A **Vera Regina Pereira**, amiga dos tempos de Petrópolis. Os anos de distância se acumulam, mas assim que cada novo reencontro acontece, parece que nunca saímos uma do lado da outra. Obrigada por ter-me hospedado durante o IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino Americana (CIELA), realizado na cidade do Rio de Janeiro.

A **Renata Bernardo** e **Cátia Alvisi**, pela companhia nas idas aos eventos e congressos. Agradeço pelas longas conversas que contribuíram para meu crescimento pessoal, intelectual e profissional, preferencialmente as conversas durante as viagens e jantares ao sabor de cada região.

Agradeço a **Amélia** do Couto Moreno (*in memoriam*), **Aparecida** de Sales Pinheiro, **Aureliano** Pereira Lima (“Seo” Aurélio), **Camélia** do Couto Moreno, **Davina** Muniz Magalhães, **Floriz** Bráulio Pinheiro, **Hilda** Sales Pinheiro, **José** Azevedo Pinheiro, **Maria de Lourdes** Sales

Pinheiro, **Palmira** do Couto Moreno, **Thereza** do Couto Moreno, por terem cedido suas memórias para esta pesquisa.

A Leudina de Sales Pinheiro, minha avó, por “não ter assimilado a cultura do descartável” (BOSI, 2004) e mantido o baú, possibilitando assim este estudo.

Aos meus pais, em especial minha mãe **Áurea**, pela disponibilidade dispensada durante a pesquisa. Desde a primeira pergunta ao telefone: “*Mamãe, vovó ainda guarda aquele baú com as coisas de vovó Ambrosina?*”, passando pela dedicação que me ofereceu em conferir e solucionar as dúvidas que surgiam durante a escrita, pois que pela distância não tinha como conferir pessoalmente, até a última fala neste mês de janeiro de 2010: “*Não desiste de seu trabalho não, você vai conseguir*”. Obrigada, esse trabalho é nosso.

Aos meus irmãos **Gláucia** e **Cássio**, por me ouvirem com paciência quando surgia a necessidade em falar ininterruptamente sobre o trabalho, e eles ouviam.

A minha irmã Cláudia, pelas tantas vezes que ofereceu atenção aos meus filhos, tomando pra ela a tarefa que eu não conseguia cumprir no momento. Não tenho meios de agradecer todo companheirismo e amizade. **Ao meu cunhado Rony**, por acompanhar e incentivar, durante o período de estudo e pela tradução do resumo para o inglês.

Aos meus filhos, Daniel, Maria Clara e Júlia, pela paciência e compreensão, abrindo mão da minha companhia nos passeios e por deixarem para outro dia a leitura da história na hora de dormir, em adiar este ou aquele filme, sempre “muito legal”, e assim respeitarem o espaço e tempo que necessitei para o estudo.

E, ao Renato, pelas leituras compartilhadas, pela ajuda em questões técnicas, por cuidar de tudo, pelo companheirismo, pelo amor.

*“O real não está na saída nem na chegada;
Ele se dispõe pra gente é no meio da travessia”.*
(João Guimarães Rosa)

O presente trabalho resulta de uma pesquisa que teve como objetivo compreender o processo de escolarização da cidade de Ibiaí, localizada na região norte de Minas Gerais, investigando experiências de famílias que estiveram diretamente ligadas aos processos de constituição da escola nesta cidade. No decorrer das décadas essas experiências de vida foram materializadas em fotografias, diários, cadernos de alunos, planos de aula e documentos escolares que, intencionalmente ou não, foram transformadas em lembranças ao serem depositadas em um baú. Este baú foi passado de uma geração para outra, construindo um acervo que permite analisar suas diferentes vivências, tempos, crenças e emoções. A *cultura escolar* constitui-se como conceito nuclear para o desenvolvimento da investigação, baseando-se nos estudos desenvolvidos por Antonio Viñao Frago (2008), Dominique Julia (2001), André Chervel (1990) e Jean-Claude Forquin (1993). Também foram utilizadas as contribuições trazidas pelos estudos sobre memória desenvolvidos por Ecléa Bosi (2007), Maurice Halbwachs (1990), Michel Pollack (1989) e Paul Thompson (2002). O *corpus* documental foi composto por documentos selecionados do acervo depositado no baú e relacionados à escola, a saber: cadernos escolares, livros de matrícula, termos de instalação da escola, livros de atas de inspeção, atas de exame dos alunos e planos de aula. O período temporal está diretamente ligado às datas encontradas nestes documentos guardados pela professora Ambrosina César Azevedo, percorrendo as décadas de 1910 a 1940. O estudo evidenciou aspectos particulares da cultura escolar da Escola Mista de Ibiaí, demonstrando que ao mesmo tempo em que era constituída por normas estabelecidas externamente pela legislação vigente, também eram construídos ensinamentos e condutas peculiares a cultura escolar desta localidade. Nesse sentido, o baú, tomado como objeto de estudo, apresentou marcas da construção da cultura escolar em Ibiaí, demonstrando que o modo de pensar e viver da comunidade pesquisada contribuiu de forma significativa para a manutenção desta escola mesmo em condições adversas. Entre elas, falta de prédio próprio, precariedade de materiais e pagamento irregular de salários. Do mesmo modo, fica aparente tanto nos relatos orais quanto nos indícios dos materiais analisados a identificação com os movimentos nacionalistas, os ideais de progresso, a instrução e higienização presentes no ideário daquele período.

Palavras-chave: História da escola; Cultura escolar; Memórias da educação; Acervos pessoais; Baú.

This survey is the result of a study that aims to understand the process of teaching in Ibiai-MG, investigating the experiences of families who were directly linked to social processes of the city. Over the decades these life experiences have been materialized in daily schedules of students, lesson plans, photographs and school documents and turned into memories. Intentionally or not, these memories were deposited in a chest, that was passed from one generation to another, thus setting up a collection that allows us to analyze their different experiences, ages, beliefs and emotions. This research starts on studies of the concepts of school culture proposed by Antonio Viñao Frago (2008), Dominique Julia (2001), André Chervel (1990) and Jean-Claude Forquin (1993). And so as the concepts of memory, based on the work of Ecléa Bosi (2007), Maurice Halbwachs (1990), Michel Pollack (1989), Paul Thompson (2002). It is expected that this work shows particular aspects of the school culture from this city, because at the same time it was made up of rules established externally by the legislation, were also present teachings and procedure peculiar to this locality. In this sense, the chest, taken as an object of study, brings marks of the construction of the school culture in Ibiai, according to the experiences of persons who experienced the process. The research had a documentary corpus composed of documents related to the school (notebooks, registration books, books of the records of inspection, minutes of examination of students and lesson plans). The time period is directly connected to the first and to the last dates found in the documents reviewed, covering the decades from 1910 to 1940. The present investigation showed that the way of thinking and living of the surveyed community had a significant contribution to the maintenance of this school, even in adverse conditions, whereas there were several factors that hindered the daily work of the first decades of the twentieth century. Like heterogeneous and numerous class-rooms, lack of appropriate material and payment of back wages. However, it is perceived that both, the oral reports and what was recorded in the materials studied, shows the search for an identification with the nationalist movements, the ideas of progress, education and hygiene present in the ideology of that period.

Key-words: School history; School culture; Education memory; Personal collections; Chest.

Lista das fotografias

Foto1. 2008. Baú de Guardados. Ibiaí, Minas Gerais	19
Foto 2. 1931. Escola construída por José Antonio Barbosa Cabelludo para receber a 2ª Escola Mista de Ibiaí, MG	57
Foto 3. (Sem data). Menino observando o Rio São Francisco	63
Foto 4. (sem data). José Antonio Barbosa Cabelludo, esposa Amália e afilhados	83
Foto 5. (sem data). Ignácio do Couto Moreno, esposa Elisa e filhos	83
Foto 6. (sem data). Manoel Pinheiro do Couto, esposa Maria José de Salles e filhos	83
Foto 7. 1915. Praça de Ibiaí, MG	85
Foto 8. (sem data). A foto retrata embarcações utilizadas no Rio São Francisco	88
Foto 9. (sem data). Banda de música Santa Cecília, Ibiaí, MG	90

Lista das ilustrações

- Ilustração 1. 1941. Reprodução do “Boletim E”, enviado a Secretaria da Educação e Departamento Estadual de Estatística 97
- Ilustração 2. 1936. Reprodução da capa e contra-capa de um caderno escolar utilizado pela aluna Leudina de Sales Pinheiro 113
- Ilustração 3. 1916. Reprodução de uma atividade de caligrafia do caderno de exames da aluna Maria José Salles, 4º ano 115
- Ilustração 4. 1916. Reprodução do termo de aprovação dos exames escolares da aluna Maria José Salles, 4º ano. 116
- Ilustração 5. 1918. Reprodução de desenho feito no caderno da aluna Maria José Salles após o uso escolar. 116

Lista de tabelas

Tabela 1. Levantamento dos termos de instalação da Escola Mista de Ibiaí no período de 1919 a 1924 registrados no 1º livro	73
Tabela 2. Levantamento dos termos de instalação da Escola Mista de Ibiaí no período de 1925 a 1953 registrados 2º livro.	74
Tabela 3. Análise de registros do livro de matrícula da Escola Mista de Ibiaí (Livro 1)	78
Tabela 4. Análise de registros do livro matrícula da Escola Mista de Ibiaí (Livro 2)	78
Tabela 5. Levantamento de profissões dos pais ou tutores de alunos. Escola Mista de Ibiaí nos anos de 1923 a 1932	102
Tabela 6. Levantamento de profissões dos pais ou tutores de alunos. Escola Mista de Ibiaí nos anos de 1933 a 1946	103
Tabela 7. Levantamento sobre quantidade de alunos pobres. Escola Mista de Ibiaí. Livro de matrícula dos anos de 1923 a 1932	104
Tabela 8. Levantamento sobre quantidade de alunos pobres. Escola Mista de Ibiaí. Livro de matrícula dos anos de 1933 a 1946	104

Sumário

Apresentação	15
Introdução	22
Capítulo 1 – A escola e sua organização	42
1.1. Caminhos e descaminhos das reformas em Minas Gerais	42
1.2. Desenhando a Escola Mista de Extrema (Ibiaí)	49
1.3. Estar à margem: ser inspetor, ser professora no sertão mineiro	58
1.4. A questão dos métodos, dos tempos e espaços escolares	64
1.5. Matriculados, aprovados e classificados	72
Capítulo 2 – A escola e suas personagens	81
2.1. José Antônio Barbosa Cabelludo – o idealista	86
2.2. Abrosina César Azevedo – a professora	94
2.3. Leudina de Sales Barbosa – a aluna	100
Capítulo 3 – A escola e sua materialidade	108
3.1. Cultura escolar e cultura material escolar	108
3.2. Explorando o baú, rastreando vestígios	113
3.3. Cadernos escolares da aluna Leudina de Sales Pinheiro	118
3.4. Representações da cultura escolar nos cadernos de alunos	119
Considerações finais	125
Bibliografia	129
Anexos	135
Anexo A – Árvore genealógica	135
Anexo B – Mapas de Minas Gerais	136
Anexo C – Mapa da navegação no Rio São Francisco	137
Anexo D – Uma lenda do Velho Chico: O rio dorme	138

Apresentação

Eu sei. Sempre sei, realmente. Só o que eu quis, todo o tempo, o que eu pejei para achar, era uma só coisa – a inteira – cujo significado e vislumbrado dela eu vejo que sempre tive. (...) E o caminho nosso era retornar por essas gerais de Goiás – como lá alguns falam. O retorno para estes gerais de Minas Gerais (BISILLIAT e GUIMARÃES ROSA, 1987, p. 6).

Cresci visitando o rio São Francisco. Algumas vezes ele também deixava seu leito e vinha me visitar, chegava até a soleira da porta da casa de minha avó. Meus tios diziam que dava para pescar surubim da janela da cozinha e o almoço estava garantido. Era o tempo das águas, período em que chovia dias seguidos após um longo tempo de seca. Durante as cheias, o rio entrava lentamente pelas ruas da cidade. Meu avô costumava colocar uma estaca de madeira para marcar o nível da água; à tarde ele voltava para conferir o quanto o rio tinha subido. Lembro-me que ia com ele e ficávamos olhando com respeito o rio passando devagar. Mesmo manso, trazia nas suas águas grandes árvores arrancadas dos barrancos. Conta-se que a maior cheia aconteceu em 1979, quando choveu quarenta dias e quarenta noites seguidos. A cidade de Ibiaí ficou isolada entre o São Francisco e seus afluentes – os rios Jequitaiá e das Velhas, ao sul, e os riachos Canabrava e Pacuí, ao norte –, que também transbordaram. Foi um período difícil.

Sempre ouvi histórias sobre a bondade do rio em permitir que as pessoas plantassem em suas margens. Mas que o rio também leva plantações inteiras em anos de fúria. Ainda criança, não conseguia entender porque os lavradores se contentavam em dizer: “... se Deus permitir, a colheita vai ser boa...” Perguntava-me: “Por que não plantam em terras mais afastadas?” Depois aprendi que, se Deus não permitisse e viesse a cheia, no ano seguinte, após um ano de escassez, a terra ficaria mais fértil e a colheita seria generosa. Assim, também passei a acreditar que, se o rio leva num ano, oferece em dobro no seguinte.

Quando ouvia o apito do vapor Benjamin Guimarães, meu avô me levava para vê-lo passar. Uma vez ele me levou para conhecer a embarcação por dentro. Mostrou-me a caldeira e explicou como funcionava. O vapor Benjamin Guimarães é o último deste modelo ainda em atividade, construído em 1913, navegou no rio Mississipi, Estados Unidos, e foi trazido para o Brasil nos anos 20. Após navegar no rio Amazonas, foi adquirido pela empresa Julio Mourão Guimarães, recebendo então o nome de Benjamim Guimarães. Assim como outros navios propelidos por máquina a vapor, passou a ser chamado pelos ribeirinhos apenas de “vapor” ou “gaiolas”, embarcações que durante décadas navegaram e simbolizaram a navegação no São Francisco,

marcando importante ciclo na vida da região transportando pessoas, mercadorias e animais no trecho navegável do rio desde o norte baiano até Pirapora, Minas Gerais. Gostava muito de ler debaixo de um pé de jatobá, que ficava na margem do rio. Lia até o entardecer. Não me lembro de ter visto um pôr do sol tão bonito em outro lugar. Li de Monteiro Lobato a Jorge Amado; nunca li tanto e com tanto prazer. Os livros eram da biblioteca municipal, que ficava dentro da prefeitura e era organizada pela minha tia-avó. Seu nome é Maria de Lourdes Sales, mas todos os sobrinhos e sobrinhos-netos chamavam-na de Dindinha. Os livros provinham, em sua grande maioria, das doações de pessoas de outras cidades, principalmente de Belo Horizonte. Assim, passei minha infância e juventude dividindo o tempo entre leituras, escola e atividades da igreja. Era o que consideravam uma boa aluna, menos em matemática, principalmente depois que fiquei de castigo por não saber a resposta de 7×6 . Eu gostava tanto da professora... Continuei gostando dela e menos da matemática. Mas as melhores lembranças são dos recitais de poesia organizados pela professora Santana. Na sétima série, recitamos “Os direitos do homem”, de Thiago de Mello, no dia 7 de Setembro. Foi inesquecível! Também me lembro com saudades dos teatros e do jornal *Espaço Aberto*, proposto pelo professor Zezinho, que lecionava OSPB¹. O jornal era datilografado; eu fazia as charges; depois eram reproduzidas as cópias. Quando este jornal foi censurado pela diretora, mudou de nome para *O Democrático*. Já eram sinais de minha adolescência.

A igreja, além de espaço religioso, também era espaço cultural, pois não havia teatros ou clubes na minha cidade. Entre outras atividades, as que aconteciam com regularidade eram: as coroações de Nossa Senhora, durante todo o mês de maio; a via-sacra encenada, durante a Semana Santa; as procissões com seus andores enfeitados e as filas intermináveis, nas festas religiosas do Divino Espírito Santo, Santa Terezinha e Nossa Senhora do Rosário. Os fiéis, que pagavam promessa, acompanhavam as procissões de joelhos. As rezadeiras puxavam o terço e cantavam músicas tristes e melancólicas. Estabelecimentos comerciais, como bares, fechavam as portas enquanto a procissão passava. Durante os longos períodos de seca, era comum as mulheres, em procissão, levarem copos de água até o cruzeiro em frente à igreja e pedir chuva. Mas o sol continuava ardendo num céu azul intenso sem nuvens, que ia de um horizonte ao outro,

¹ Organização Social e Política do Brasil (OSPB). A disciplina integrava a grade curricular das diretrizes educacionais de 1961. Ao estabelecer a OSPB enquanto disciplina escolar, o Conselho Federal de Educação (CFE) demonstrava a importância em discutir e informar sobre a instrução cívica presente na história da educação brasileira desde o início da república. Em 1993, foi oficialmente suprimida dos programas de ensino pela lei nº 8.663, de 14 de junho.

formando quase uma linha reta na planície sem-fim. Além disso, ainda é possível lembrar dos toques de sino, sendo um toque para cada situação: enterro, casamento ou missa. Do mesmo modo, relembro das músicas do bumba-meu-boi, da folia de reis, da dança de São Gonçalo, da mordomia do Espírito Santo, tradição mantida por meu avô, e a festa da padroeira Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Tanta coisa... mas naquela época parecia ser cotidiano: vida religiosa, vida escolar, vida familiar, era uma coisa só.

O tempo passou e deixei o rio, minha cidade, minha família... Descobri novas paisagens, diferentes relevos, as quatro estações. Diferentes estas do tempo das águas e do tempo da seca. Afastei-me de minha terra e as histórias ouvidas outrora ficaram para trás... Porém, o que eu não ouvira nas antigas histórias é que, mesmo distante, o rio continuaria passando dentro de mim...² Mudei-me para Belo Horizonte após concluir o magistério. Acreditava (ingenuamente), que descobriria o mundo. Não poderia conquistar uma vida melhor ficando em minha cidade e, assim, como muitos da minha geração e mesmo de gerações anteriores e posteriores, deixei Ibiaí para estudar, trabalhar e não voltar. Sempre garanti motivos para isso. Morei no Rio de Janeiro e, atualmente, moro em São Paulo. A vida se molda, ganha novos formatos e é preciso acreditar que se está sempre “em casa”. Entretanto, o sentimento de não-pertença aos novos espaços pode não machucar, mas é constante e com o tempo fica quase imperceptível até que, num momento qualquer, algo faz com que o sentimento de pertença venha à tona e ganhe novos formatos e contornos. De fato, “as histórias de vida estão povoadas de coisas perdidas que se daria tudo para encontrar: elas sustentam nossa identidade, perdê-las é perder um pedaço da alma” (BOSI, 2004, p. 27).

Tantas vezes reencontramos as coisas perdidas no passado através de um cheiro, sabor, música ou lugar. Instantaneamente, vemo-nos de novo na cozinha da avó sentindo o cheiro do bolo ao sair do forno ou retomamos a dor vivida em certo momento ouvindo uma música. Lembranças marcantes, que trazemos ocultadas em nós, emergem sem pedir licença ou permissão. Do mesmo modo, em conversas familiares ou com amigos tentamos resgatar datas e fatos e eles nos escapam. “A verdade é que a memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas pelo contrário, num progresso do passado ao presente. É no passado que nos colocamos de saída” (BOSI, 2004, p. 280). Contudo, “é do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde” (BOSI, 2004, p. 179).

² Caetano Veloso. *Onde eu nasci passa um rio*. Álbum Domingo (com Gal Costa), Gravadora Universal, 1967.

Entretanto, foi durante a leitura do livro *Sinais, raízes de um paradigma indiciário*, de Carlo Ginzburg (1989), que me lembrei de um baú que ficava na casa de minha avó. Nele eram guardados, juntamente com lembranças de batizado e primeira comunhão, cadernos escritos a caneta-tinteiro, livros de folhas amareladas que eu não sabia direito o que eram, mas gostava de ler e imaginar, durante minha infância, quem teria escrito... Não me lembro de ser proibido explorar este baú, mas acredito que o fascinante era fazer isso sozinha, no silêncio da noite após todos dormirem. Era o meu encontro com aqueles tesouros. Nesse contexto de leitura de Ginzburg, o baú e seus guardados retornaram com uma nova conotação, retornaram como vestígios, indícios dos modos de educar desta cidade nas primeiras décadas do século XX. Delineava-se, portanto, a possibilidade de tornar ao baú como objeto de pesquisa, buscando entender a cultura da escola de Ibiaí e sua história através de seus guardados. Entretanto, (re)lembrar e (re)tomar tais guardados e histórias ultrapassam a pesquisa, sendo também a (re)construção de minha trajetória de vida.

Para confirmar a possibilidade desse estudo, foi preciso voltar Ibiaí, reencontrar o rio e os guardados do baú. O olhar apurou-se já durante a viagem. As diferenças da vegetação, da topografia, o modo de falar caro e próximo que, no entanto, já causa estranhamento, mas também saúda e dá boas-vindas. “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 2007, p. 55). Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à disposição, no conjunto de representações que povoam a consciência atual. Por mais nítida que pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que foi experimentada na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.



Foto 1. 2008. Baú de Guardados. Ibiaí, Minas Gerais.

O baú continua guardado na casa de Leudina de Sales Pinheiro, e foi lá que o reencontrei. Mas, desta vez, ao contrário de remexê-lo desautorizadamente, como fazia em minha infância, pedi permissão para revê-lo. O baú não estava mais dentro de casa, mas em um quartinho nos fundos da casa. Ao primeiro contato, revelou-se um dado de que não me lembrava e que é muito simbólico: em sua tampa está gravado 1908, provavelmente o ano que o baú foi feito. Portanto, se isso procede, no ano de 2008 completou cem anos.

Reabri-lo foi um misto de ansiedade e hesitação, momento de retomar saudades e conter as lágrimas. Como em minhas lembranças, encontrei fotos antigas, cadernos de planejamento e anotações da professora Ambrosina César Azevedo, minha trisavó, professora nesta cidade no período de 1925 a 1948, conforme consta nos livros de matrículas e atas de exame. Também encontravam-se cadernos de ponto (diário dos alunos), cadernos de alunos em maior número da aluna Leudina de Sales Pinheiro, correspondências e notas de compra de instrumentos para a banda de música Santa Cecília que havia na cidade neste período, também percebi que outros objetos não estavam mais ali. Assim como tantos outros materiais guardados, documentos que sobreviveram a um passado, não podem ser considerados o conjunto daquilo que existiu, mas fruto de uma escolha já efetuada por alguém (LE GOFF, 1996). Dada essa condição, o passado nunca poderia ser plenamente conhecido e compreendido, no máximo, podem ser compreendidos seus vestígios e suas dúvidas. Demonstrando insatisfação, Leudina conta que parte do que havia guardado no baú e de que nunca havia sido feito um levantamento preciso, aos poucos, foi sendo emprestado, e nem sempre os documentos eram devolvidos. Em meio a esse desabafo, fui compreendendo e buscando os fios soltos dessa história.

Inicialmente esse baú pertencera a professora Ambrosina César Azevedo. Através dos relatos e livros de matrícula, constata-se que a escola contava apenas com uma sala de aula e a professora, juntamente com o inspetor, eram responsáveis pela documentação escolar. Desse

modo, acredita-se que Ambrosina tivesse utilizado o mesmo baú como arquivo de documentos pessoais e escolares. Ainda de acordo com o relato de Leudina, após aposentar-se em 1948 e já com certa idade, Ambrosina adoecera e os filhos aconselharam-na a mudar-se para Pirapora, cidade próxima que tinha melhores recursos médicos para seu tratamento. Ao mudar-se de cidade, ela deixou o baú com sua filha Rosalva, casada com Juca Pinheiro, fato que oferece indícios sobre as correspondências e notas de compra de instrumentos para a banda de música. De fato, Juca Pinheiro fora músico e regente da banda Santa Cecília. Entretanto, as condições precárias que a cidade oferecia para trabalho e, conseqüentemente, as dificuldades para manter os filhos, levou Juca Pinheiro a mudar-se de cidade. Assim, Juca passou o baú para Geraldo, único neto de Ambrosina, que continuou morando em Ibiaí, sendo que todos os outros tinham se mudado para Pirapora, Belo Horizonte ou Rio de Janeiro. Mais tarde, no dia 29 de setembro de 1953, Geraldo casa-se com Leudina, desde então, o baú permaneceu sob a guarda dos dois. Assim como Ambrosina e Juca Pinheiro, estes também passaram a guardar nele objetos de que têm estima como fotos, cadernos escolares, diários, correspondências. A partir do relato de Leudina, evidenciou-se claramente o motivo de não considerar seu aquele baú: ela guardara, guardava e guarda memórias de gerações que partiram, mas que, de algum modo, tentaram, conscientemente ou não, manter resguardadas suas lembranças. Depois do falecimento do esposo, Leudina tomou para si a tarefa de preservar tais lembranças. Tarefa que parece, a cada dia, mais solitária. O sentimento de perda, vivido e relatado por Leudina, mostra-se agora muito mais claramente. Não são coisas velhas guardadas por capricho, mas “pedaços de vidas” que lhe foram confiados. A dor maior revela-se quando demonstra consciência de que o fim se aproxima e não reconhece um novo guardião, como ela mesma diz:

Tanto que eu aborreço com certas coisas. É isso... Se eu guardei, é deles, é do pai deles, deixa aí... Quando eu morrer, pode acabar com tudo, mas enquanto eu estiver aqui, não... Toda vida eu gostei de conservar as coisas; nunca fui de deixar assim, à toa, não (Leudina, 82 anos).

Já imersa nas memórias dos entrevistados, surgiram para mim novas perguntas: Por que, ao se mudarem, as pessoas não teriam levado seus guardados? Teria havido uma preocupação em deixar registros ou apenas uma lembrança familiar? O cuidado e respeito por aqueles que receberam o baú está relacionado apenas ao afeto às pessoas que haviam partido ou havia uma consciência da importância do que tinha sido guardado? O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da

sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser “manipulado”, ainda que em ou pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz, devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente.

Como a água da chuva que se infiltra rápida “sem” deixar vestígios na terra porosa das chapadas, assim ocorre com diversas memórias. Contudo, por entre as chapadas há as veredas, vales de chão argiloso onde aflora a água absorvida... Nas veredas, há sempre o buriti! De longe, avistam-se os buritis, e já sabe: lá se encontra água! As memórias a serem investigadas – e que ancoram a presente pesquisa – são como os buritis sinalizando um olho d’água, um possível oásis. Quiçá tais memórias possam tornar-se veredas, pois, como afirma Guimarães Rosa, as veredas são sempre belas!

Introdução

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo investigar a construção da escola em Ibiaí, cidade que fica ao norte de Minas Gerais, considerando o período compreendido entre 1910 e 1940, a partir de documentos guardados em um baú mantido pela família da professora Ambrosina César Azevedo. Busca-se compreender os modos pelos quais a escola começou a se organizar e se desenvolver nesse espaço, quais foram suas personagens, suas características e sua materialidade, investigando os sinais que podem ser apreendidos em um baú que vem sendo constituído e conservado em Ibiaí desde o início do século XX e que corresponde, portanto, a um valioso acervo histórico do processo de escolarização do lugar e das experiências aí levadas a efeito desde a década de 10 até a década de 40. Os documentos foram guardados por professores e alunos. São cadernos, anotações de aulas, registros de presença e notas, relatórios de inspeção, enfim, uma série de textos cuja investigação possibilita conhecer a escola numa perspectiva privilegiada, aquela registrada por pessoas muito próximas do cotidiano da instituição. Trata-se de reunir indícios que nos conduz à compreensão dos processos de constituição da instituição escolar em Ibiaí a partir de um baú, como se quer aqui, significa também colaborar com a produção historiográfica brasileira, na medida que permite compreender especificidades do processo de escolarização dessa comunidade, dando luz a uma experiência distante dos grandes centros urbanos e ainda pouco estudada.

A análise assim proposta demandou primeiramente conhecer os documentos guardados no baú, analisar, selecionar, descartar, retomar, tecer conexões. Tarefa árdua, considerando que estes guardados traziam inúmeras possibilidades de estudo, muito variadas por sinal. Ali encontravam-se documentos diretamente ligados à organização da escola, como um livro com atas de exames da Escola Mista do Distrito Extrema (Ibiaí)³, no período de 1919 a 1924; neste mesmo livro estão os termos de abertura e relatórios das visitas do inspetor de ensino. Outro livro, sendo este para matrícula de alunos da Escola Mista do Distrito Extrema (Ibiaí), compreendendo o período de 1923 a 1932 e que não foi utilizado até o fim, parece ter sido substituído, pois outro similar, dá

³ A cidade passa por mudanças em seu nome que serão detalhadas durante o trabalho. Desse modo, por vezes será mencionada Extrema (Ibiaí) ou Borda do Rio (Ibiaí) quando essa referência for mais apropriada ao contexto.

continuidade ao período de 1933 a 1946. Livros de ponto (diário dos alunos) referentes ao período de 1922 a 1946. Dos documentos produzidos pela professora estavam guardadas cartas ao Secretário do Interior pedindo material didático para a aula pública de Ibiaí; um caderno de plano de aulas de 1932; caderno de excursões escolares de 1925 e 1926; um encadernado que traz no cabeçalho “Livro de Ponto do Pessoal” e que provavelmente servia para outros fins, uma vez que a professora o utiliza para seus apontamentos. Entre dados sobre história do Brasil, geografia e língua pátria encontram-se rascunhos de cartas, requerimentos e procurações. Outros documentos foram produzidos por alunos que frequentaram essa escola como cadernos escolares e folhas avulsas de provas de Leudina de Sales Pinheiro⁴ e de suas irmãs referentes aos anos de 1915 a 1969. E mais: parte do livro de leitura para o 3º e 4º anos: *Vida escolar*, de Maria Salomé Pena, publicado em 1938, pela Companhia Editora Nacional. O livro traz a carta de agradecimento e cumprimentos à autora do patricio e admirador Gustavo Capanema. Um livro de *Geometria prática popular*, pois, como apresentado na própria capa, destina-se ao “uso das escolas primarias e normaes, dos lyceus e collegios dos cursos de adultos, e em geral dos artistas e operários em qualquer ramo de industria”, sendo autor o Barão de Macahubas, Dr. Abílio César Borges. Não traz o ano de publicação, mas as cartas constantes do início do livro datam de 1878 e 1879. Dois exemplares do livro de leitura intermediária para o 1º ano: *Os três amigos*, de Célia Rabelo, publicado em 1944, pela Companhia da Editora Nacional. Dois exemplares da *Revista do Ensino* (Orgão Oficial da Diretoria da Instrução, Belo Horizonte, MG), sendo os números 23 e 25, respectivamente, de outubro de 1927 e janeiro de 1928. Além dos documentos diretamente relacionados à escola, também estavam guardadas correspondências, fotos, diários, notas comerciais, livros de oração, alguns em latim, lembrancinhas de batizado e de outros sacramentos cristãos⁵. Esse baú de lembranças em muito se aproxima de outros arquivos privados que oferecem informações sobre o cotidiano, as formas de ver o mundo através dos fatos comuns da experiência humana, demonstrando hábitos, costumes, imagens de pessoas próximas, objetos de devoção (MIGNOT, 2002).

⁴ Leudina de Sales Pinheiro é citada em diversas passagens deste trabalho, fazendo referência a diferentes períodos de sua vida. Como aluna, através de seus cadernos e lembrança dos tempos de escola, e, atualmente, como guardiã do baú. Após o casamento, passa a assinar Leudina de Sales Barbosa, mas optou-se por manter o uso do sobrenome Sales Pinheiro em todo o trabalho.

⁵ Sinal sagrado instituído por Jesus Cristo para distribuição da salvação divina àqueles que, recebendo-o, fazem uma profissão de fé. São sete: o batismo, a confirmação ou crisma, a eucaristia, a confissão ou penitência, a ordem, o matrimônio e a extrema-unção.

Entre tantos e variados registros, interessa-nos nesse momento, aqueles que levam a pensar sobre a constituição da escola e que se tornaram o *corpus* documental do presente estudo, a saber: termos de instalação, atas de exames, termos de inspeção, matrícula e ponto diário de alunos, cadernos de planos de aula, rascunhos de correspondências e anotações pessoais, cadernos escolares, assim como os relatos orais dos antigos alunos da escola. Os documentos assim selecionados percorrem as décadas de 1910 a 1940, contudo, o baú guarda documentos anteriores e posteriores como, por exemplo, uma carta de alforria de 1880 e muitas fotos como as de um desfile cívico do ano de 1972.

A atração exercida pelas fotos fez com que fossem trazidas para o trabalho de modo ilustrativo, ou seja, ao ter tão próximos personagens e cenários inevitavelmente é desencadeada a necessidade de visualizá-los, dar-lhes fisionomia. Parte dessa atração pode ser relacionada a um dos fenômenos mencionados por Le Goff (1996) ao tratar de manifestações importantes da memória coletiva no século XIX e no início do século XX. O primeiro, trata-se da construção de monumentos aos mortos logo após a Primeira Guerra Mundial, em que era proclamado sobre um cadáver sem nome a coesão da nação em torno da memória comum. O segundo é a fotografia, que revoluciona a memória: multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica. O grande número de fotos no baú demonstra a preocupação com as datas festivas, a religiosidade, a apresentação da banda de música e, principalmente, a família.

O período estudado

Essa atração pelos fragmentos do passado, evidenciada quando do exame do baú, pode ser relacionada à alegoria da artesã que tece uma colcha de retalhos⁶, ao escolher, combinar e alinhar, deseja ao final do trabalho conseguir beleza e harmonia, mas o fundamental é que tal trabalho, mesmo utilizando uma técnica passada de uma geração a outra, um modo comum de

⁶ O filme *Colcha de retalhos* (1995) apresenta uma trama particularmente feminina e sensível acerca do comportamento de mulheres de idades e raças diferentes, que, ao confeccionarem uma colcha de retalhos conjuntamente, retomam lembranças do passado e, sem que haja intenção, a colcha traz o colorido dessas lembranças.

fazer, produzirá diferentes resultados, em diferentes situações. O historiador, ao lidar com vestígios, não tem por alvo recolher os grandes feitos, o tecido pronto. Busca aquilo que foi deixado de lado, os retalhos, aparentemente sem importância nem sentido, pontas e fios com os quais a história oficial não sabia o que fazer. De forma semelhante, Gagnebin (2001) traz a figura do trapeiro, do *Lumpensammeler* ou do *chiffonnier*, do catador de sucata de lixo, esse personagem das grandes cidades modernas que recolhe os cacos, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder. Mas como confiar que o anônimo, o sofrimento comum do dia-a-dia, os ofícios sem glória poderiam resultar em produto para o tecido da história? Essa tarefa paradoxal consiste, então, na escolha sensível e fiel do historiador ao passado e seus personagens, mesmo quando não são conhecidos nem seu nome nem seu sentido (GAGNEBIN, 2001).

Se o que se quer é investigar o baú para conhecer o processo de escolarização em Ibiaí, entre as décadas de 10 a 40 do século XX, convém assinalar aspectos importantes da história do país nesse período, o que ajuda a compreender de forma mais acurada o significado das iniciativas educacionais durante o período. Entre 1910 e 1929 o país vivenciou um clima de ebulição ideológica e inquietação política marcado por revoluções e incursões armadas, reivindicações operárias, manifestos feministas, anarquistas e socialistas, pressões da burguesia empresarial, a Semana de Arte Moderna, o desencadeamento do movimento revolucionário que, em 1930, levou Getúlio Vargas ao poder. Do mesmo modo, foi um período fértil no desenvolvimento e estruturação de idéias voltadas para a educação. Os entusiastas acreditavam que a educação seria capaz de regenerar o homem brasileiro e, por consequência, a própria sociedade. No imaginário republicano, a escola possibilitaria a instauração de uma nova ordem. As décadas iniciais do século XX foram muitas vezes associadas com um movimento caracterizado como o de *entusiasmo pela educação* (NAGLE, 2001).

Nagle (2001) assinala contradições nesse movimento ao apontar que as reformas da instrução pública primária ficaram circunscritas apenas aos estados mais representativos durante a Primeira República – Minas Gerais e São Paulo. Em vários outros estados da federação não houve um movimento de reforma educacional tão significativo. Marta Maria Chagas de Carvalho (2003) tece considerações às colocações feitas por Nagle e evidencia o caráter político do programa de constituição da nacionalidade brasileira, identificando o grande valor dado à escola no imaginário republicano, já que a instituição nesse período foi representada como signo de um

progresso tão almejado. No entender da autora, a concretização de muitas idéias sobre a construção de um sistema ideal de ensino ocorreu de modo lento e gradual, de acordo com as especificidades de cada região do país. A constituição desse modelo ideal pode ser percebido em várias partes do mundo, não impedindo que os saberes a partir dos quais o sistema se difundiu possam ter sido interpretados em diferentes momentos e espaços. Esse movimento de construção de um modelo escolar no país não foi um ato isolado, mas integrou um movimento mundial mais amplo, tratado por alguns pesquisadores como “difusão mundial da escola” (NÓVOA, SCHRIEWER, 2000). Desse modo, dentro de cada sistema nacional havia diferenças relacionadas à posição geográfica, às condições sociais, à cultura, aos trajetos escolares, fato que permite pensar que o ensino escolar assumiu particularidades de acordo com os lugares e tempos nos quais se desenvolveu. Assim, cada escola pôde adaptar-se ao modelo de *escolarização de massas* de acordo com suas realidades (SILVA, 2005). No Brasil, esse processo intensifica-se a partir da década de 1930, que também é conhecido como o de *democratização das oportunidades escolares*, associando-se ao gradativo aumento do número de escolas e de matrículas. A instituição passou a ser cada vez mais acessível, passando a atender inclusive camadas mais pobres da população, até então completamente afastadas das salas de aula (BEISIEGEL, 1983).

Grande parte dos estudos em história da educação brasileira investigou práticas, instituições e processos escolares constituídos nos estados mais desenvolvidos do país, como é o caso de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Em artigo sobre as potencialidades dos estudos comparados em educação, Denice Catani (2000) parte de um balanço dos trabalhos feitos na área e assinala a necessidade de se realizar estudos sobre a escola em lugares ainda pouco conhecidos e distantes das capitais. O conjunto desses esforços poderia, no entender da autora, conduzir a uma análise mais acurada sobre a história da escola no país, atentando-se para características comuns aos diferentes lugares, bem como para as experiências específicas a cada espaço. A tendência em estudar apenas experiências de grandes capitais do país limitou o conhecimento de toda a situação da educação brasileira, o que veio a acontecer apenas em estudos mais recentes que voltaram o olhar para os estados menos desenvolvidos, havendo inclusive um grande empenho dos pesquisadores em minimizar tal lacuna. Contudo, persistem dificuldades em relação ao acesso, conservação e sistematização das fontes, assim como a necessidade em conhecer melhor as peculiaridades dos processos regionais, resultantes das condições nas quais se desenvolveram sistemas de ensino estaduais muito heterogêneos após a instalação da República.

Entretanto, faz-se necessário evitar as tendências de fragmentação dos estudos histórico-educacionais (CATANI, 2000).

Nesse sentido, o estudo da história da escola em Ibiaí pode contribuir para a história da educação no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais. Há uma fértil produção de trabalhos desenvolvidos no âmbito da história e historiografia da educação em muitas regiões do estado, como os trabalhos de Luciano Mendes de Faria Filho (2000, 2004), Cynthia Greive Veiga (2002, 2008), Ana Maria Casasanta Peixoto (2003), Décio Gatti Júnior (2002, 2005), entre outros pesquisadores que trabalham em grupos de pesquisa distribuídos nas Universidades de Minas Gerais e que apresentam uma participação significativa em congressos e publicações direcionados aos temas de interesse da história da educação⁷. Contudo, a região norte-mineira pouco configura em pesquisas da área. Recentemente, um grupo de professores da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), coordenado pela professora Sarah Jane Alves Durães, criou o Grupo de Estudos e Pesquisas: História, Educação e Sociedade (GHES) no intuito de consolidar pesquisas relacionadas à História da Educação desenvolvidas por alunos e docentes.

Levando-se em conta a grande extensão do estado de Minas Gerais, o presente trabalho permite tecer indagações sobre a constituição do campo educacional nesse estado. Em que medida a escola se constituiu em Minas Gerais? Como a instituição se concretizou nas diferentes cidades, mais especificamente em Ibiaí? Como sugere Denice Catani (2000) em texto mencionado anteriormente, um esforço como esse significa atentar para as proximidades das propostas educacionais, estabelecendo vizinhanças de propósitos e experiências. Por outro lado, trata-se de reconhecer também as distâncias e particularidades das histórias das escolas mineiras.

Localização geográfica, histórica e política de Ibiaí

A partir disso, é importante visualizar a localização da cidade em foco na presente pesquisa. Ibiaí localiza-se ao norte do estado de Minas Gerais⁸, no trecho navegável do Médio São

⁷ Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Grupo multidisciplinar de pesquisa em fundamentos da prática educativa (FUPE), da Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ).

⁸ O anexo B, página 136, traz os mapas do estado de Minas Gerais, suas regiões e a cidade de Ibiaí.

Francisco. Mais do que a Minas Gerais, Ibiaí pertence aos Gerais. O sertão-gerais nada mais tem a ver com a geografia de Minas em suas múltiplas diferenças geográficas e culturais. Forma-se por extensas chapadas⁹ que se encontram com a linha do horizonte, diferente das áreas montanhosas encontradas ao sul do estado. “O sertão está em toda parte”, afirma Riobaldo diversas vezes em *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. “O sertão aceita todos os nomes: aqui é o gerais, lá é o chapadão, lá acolá é a caatinga” (GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 374). Em grande parte de Minas (sobretudo Noroeste) aparecem os campos gerais ou, simplesmente, gerais. Neste cenário do semi-árido, de poucas chuvas e vegetação de cerrado, de arvorezinhas tortas e baixas, marcadas pela seca, encontra-se Ibiaí. Felicidade tem em estar à margem do São Francisco: “Rio é só o São Francisco. O rio do Chico. O resto pequeno é vereda. E algum ribeirão” (GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 68). O Rio São Francisco¹⁰ tem influência direta na vida dos ribeirinhos, pois além de minimizar as consequências dos longos períodos sem chuva, ao longo da história exerceu grande influência nas narrativas, na linguagem, na culinária, no folclore, na religiosidade e no modo de viver do homem barranqueiro diante da seca, da cheia e da vazante.

Os históricos que trazem as primeiras menções à cidade¹¹ relacionam sua origem à passagem do bandeirante Matias Cardoso de Almeida, que seguia de São Paulo para o Nordeste para combater índios naquela região. Ele permaneceu no local em 1692, à espera da frota que o acompanhou para a batalha da qual, conta-se, foi vencedor. Contudo, os “causos” do povo ribeirinho mencionam que mesmo antes da descoberta do ouro o território norte-mineiro era povoado por fazendas, principalmente às margens do Rio São Francisco. Na margem direita do rio passava a Estrada Real da Bahia, que ligava a capital da colônia aos núcleos de mineração do centro de Minas Gerais. No mapa da comarca do Serro Frio, de 1778, consta a Fazenda da Extrema, ponto de pouso de tropas, boiadas e viajantes, entre os arraiais de São Romão e Barra

⁹ Planaltos, esplanada no alto de um monte ou serra, com vegetação rasa sem arvoredos.

¹⁰ O anexo D, página 138, traz um conto sobre as credices do povo barranqueiro.

¹¹ Parte das fontes utilizadas para fazer o levantamento do histórico foi cedida pela Secretaria Municipal de Educação de Ibiaí, em forma de Sinopse, sendo que a data está relacionada à gestão municipal de 2001-2004. Mas o material que apresentou maior detalhamento e variedade de informações foi conseguido com Maria de Lourdes Sales Pinheiro, entre os materiais encontram-se textos de Ranulfo Macedo, ex-prefeito e dedicado escritor dos fatos e acontecimentos da cidade. Relatórios descritivos do município conseguidos no período em que ela trabalhava na biblioteca da prefeitura, trechos da pesquisa (em andamento) sobre a história da cidade desenvolvida por Aparecido Pereira Cardoso e livros que fazem referência à cidade ou região neste período, citados nas referências bibliográficas deste trabalho.

do Rio das Velhas. Nesta fazenda foi construída uma pequena capela em louvor à Nossa Senhora da Imaculada Conceição, no ano de 1762, por iniciativa do “mestre de campo”, do qual não se conhece o nome, do mesmo modo não pode ser afirmado que ele era o proprietário da fazenda. O que se sabe é que, em torno dessa capela, lavradores, vaqueiros e proprietários de fazendas próximas construíram suas casas, dando início ao povoado. Extrema (Ibiaí) passou a distrito em 1833, sendo desmembrado do território de Barra do Rio das Velhas, passando a pertencer ao território de Vila de Montes Claros de Formigas. Por volta de 1840, por decreto da Assembléia Provincial, passou a pertencer ao território de Vila Risonha de São Romão, por este ser mais próximo de Extrema (Ibiaí), e ter acesso mais cômodo para esta localidade pelo Rio São Francisco. Após seis anos, Extrema (Ibiaí) volta a ser destituída deste e incorporada ao território de Pedra dos Angicos e Barra do Rio das Velhas, mas dois anos após volta a integrar o território de Vila Risonha, atualmente São Romão. As transferências seguem e em 1850, volta a pertencer à Vila de Montes Claros de Formigas. Com a criação do distrito de Guaicuí, em 1861, Extrema (Ibiaí) foi incorporada ao seu território, permanecendo assim até que este distrito fosse suprimido em 1873 e Extrema (Ibiaí) voltou a pertencer à Vila de Montes Claros de Formigas. Em 1911, com a criação do distrito de Inconfidência – atual Coração de Jesus –, Extrema (Ibiaí) passa a integrá-lo, inicialmente com o nome de Conceição de Extrema, provavelmente uma homenagem à santa padroeira, Nossa Senhora da Imaculada Conceição. As sucessivas mudanças de pertencimento a diferentes territórios, possivelmente, dificultou a sua consolidação econômica e política. Os históricos encontrados não apresentam muitas justificativas para essas mudanças, acreditasse que um dos motivos fosse o acesso ao Rio São Francisco, sendo um dos principais pontos de escoamento de produtos produzidos na região e também de recebimento de mercadorias¹². Tal hipótese é aventada pelos relatos de que haviam estudos para a construção de uma via férrea nos idos de 1989, ligando Montes Claros a Extrema (Ibiaí), esse projeto seria financiado por uma sociedade anônima formada por comerciantes, contudo não foi concretizado. Do mesmo modo, conta-se que, por época da mudança da capital mineira, Guaicuí foi indicada para construção da nova capital, por volta de 1893. Mas o Congresso Mineiro optou pelo Curral d’El Rei, atual Belo Horizonte, justificando que foram feitos estudos por uma comissão técnica que apontava a localidade como ideal para instalar a nova capital, justamente pelo povoado ter fácil acesso ao Rio das Velhas por Sabará, interligando o estado mineiro ao da Bahia e

¹² O anexo C, página 137, traz o Mapa das navegações no São Francisco.

Pernambuco pelo Rio São Francisco. A escolha por Curral d'El Rei fortaleceu a crença de que a região norte-mineira estava exposta a um certo pragmatismo. Já as pessoas mais politizadas acreditavam que a falta de incentivo político estava relacionado ao chamado “Motim do Sertão ou Conjuração do São Francisco”, ocorrido no ano de 1736, em Vila Risonha de São Romão. O movimento fora liderado por Maria da Cruz e seu filho, descendentes da família de Januário Cardoso, que, pelo poder político e financeiro que tinham, ficaram conhecidos como os “donos do São Francisco” e se rebelaram contra as autoridades da metrópole. O movimento foi sufocado e, a partir desse momento, a região não recebeu mais incentivo do governo, levando muitas cidades da região ao declínio e esquecimento.

A escolarização em Ibiaí

O histórico disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Ibiaí (2001) traz a informação de que o ensino primário pode ter se iniciado no final do século XIX. Porém, não foram localizados documentos nos arquivos da cidade que comprovassem os dados, sendo necessária uma pesquisa mais apurada em outros arquivos que possuam documentos do período. Desse modo, optou-se em trabalhar com os dados apresentados nos documentos do baú e entrevistas realizadas. Os relatos das pessoas entrevistadas revelam que a escola teve como professores: José Maurício Álvaro Prates, Carlota Porto e, partindo da análise dos documentos encontrados no baú, encontra-se também Amélia Pinheiro Barbosa, como professora nos anos de 1919 e 1920. Em 1921, não há registro de funcionamento da escola, reiniciando em 1922, com a professora Alzira Batista de Oliveira, que permanece até 1924. O ano de 1925 inicia tendo como professora Ambrosina César Azevedo, que fica no cargo até sua aposentadoria em 1948. Período em que assumem as professoras Jordelina Antonio Celestino e Elzina Celestino de Oliveira. Até que Ambrosina assumisse a cadeira da Escola Mista de Ibiaí, a escola passou por diversos professores, fato comum naquele período, uma vez que os professores permaneciam em escolas mais distantes até conseguirem uma cadeira em suas cidades de origem ou em vilas com mais recursos.

A esse respeito o trabalho apresentado na 31ª reunião da ANPED por Cynthia Greive Veiga (2008), sob o título “O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia”, relata que a implantação da escola pública elementar no território mineiro passou por inúmeras dificuldades como: rotatividade dos governos; ausência de condições de fiscalização; desinteresse dos pais pela escola; falta de escolas; precárias condições de funcionamento das aulas; falta de mobília, material didático e livros; professores despreparados; métodos pedagógicos inadequados; indolência e pobreza da população. Mesmo sendo os documentos pesquisados no presente trabalho de um período posterior ao tratado no trabalho anteriormente citado, a partir de 1910, acredita-se que as dificuldades elencadas pela autora estivessem presentes também na escola de Ibiaí. Tal afirmação pode ser feita com base em indícios como as cartas solicitando materiais, pagamento de salários atrasados e ao número inicial de alunos presente nos termos de abertura e o reduzido número de alunos que compareciam aos exames finais.

A cultura escolar

Os indícios encontrados no baú são valiosos e sua análise articula-se a um movimento historiográfico mais amplo, que se distingue de uma escrita tradicional da história e problematiza a educação em diferentes tempos e espaços, contemplando uma maior diversidade de temas, sujeitos e fontes documentais. Essa nova abordagem na maneira de interrogar as fontes ressaltando a materialidade do “saber-fazer” e do “como fazer” consolidou um território profícuo para a pesquisa da *cultura escolar* (FARIA FILHO, GONÇALVES, VIDAL, PAULILO, 2004). O termo *cultura escolar* constitui-se como conceito norteador para o desenvolvimento do presente trabalho e é compreendido aqui como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001). Tais normas e práticas podem variar de acordo com o período e o contexto. A materialidade contida nos documentos guardados no baú expressa de forma rica e singular a *cultura escolar* da escola em Ibiaí, pois, ao mesmo tempo em que a instituição externamente era regida por normas

estabelecidas pelos dirigentes e governantes através do estabelecimento do calendário escolar e programa a ser seguido, internamente, a escola, no seu fazer diário, construía uma cultura própria. Como sugere Julia (2001), essa cultura era constituída por rituais que caracterizavam tanto a socialização dos conhecimentos acumulados quanto a produção de novos conhecimentos, valores e comportamentos. Pertencendo a este espaço institucionalizado, esses conhecimentos, saberes e valores passavam por um processo de didatização, acreditando que, sendo submetidos à ciência pedagógica, podiam ser mais facilmente transmitidos.

O conceito de *cultura escolar* é usado em variados campos disciplinares, estando presente principalmente na antropologia, história, sociologia e filosofia. Tal conceito vem sendo utilizado com enfoques distintos na produção da pesquisa sobre a constituição da prática escolar, favorecendo o diálogo com diversos autores. Entre as definições de *cultura escolar* mais utilizadas, ao lado da proposta por Dominique Julia (2001), encontram-se outras apresentadas por Antonio Viñao Frago (1998), André Chervel (1990) e Jean-Claude Forquin (1993). Cada autor adota o conceito sob a ótica orientadora de suas perspectivas, contudo, as práticas cotidianas, os acontecimentos silenciosos ou mesmo silenciados, os registros não-oficiais perpassam grande parte dos trabalhos desenvolvidos e priorizam a observação de seu funcionamento *interno*, buscando dessa maneira abrir sua *caixa preta* e compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001). Criticando as explicações que posicionam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores como, por exemplo, os formados pelas universidades, Chervel (1990) questiona a visão da escola como lugar destinado apenas à transmissão de saberes construídos fora dela, lugar de rotina e inércia. Desse modo, aspectos que ressaltam as ações dos sujeitos buscando identificar tanto as ações passivas de reprodução, quanto relações de conflitos, transgressões e resistências são relevantes na constituição deste conceito. Por estarem constantemente sendo transmitidas, construídas e exercidas relações de poder e de comunicação, Viñao Frago (1998) identifica a *cultura escolar* com as continuidades e persistências. Utiliza-o, por exemplo, para justificar os motivos da não-aceitação de reformas educativas propostas pelos reformadores e gestores por parte dos professores. Neste caso, por exemplo, a categoria *cultura escolar* aparece como resistência às mudanças. Também destaca que os tempos e espaços escolares não podem ser considerados como dimensões neutras, pois impõem sua materialidade através da aprendizagem sensorial e motora. Segundo o mesmo autor, “*cultura escolar* recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a

professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, engloba tudo o que acontece no interior da escola” (FARIA FILHO, 2004).

Assim como Chervel (1990), tratando questões sobre a construção das disciplinas escolares com estudos sobre currículo, Jean-Claude Forquin (1993) caracteriza a *cultura escolar* como derivada ou seletiva. Ao considerá-la seletiva, afirma que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Forquin (1993) defende que a relação entre educação e cultura poderia ser melhor compreendida através da metáfora da *bricolage* do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva (FORQUIN, 1993). De acordo com o autor, a *cultura escolar* pode ser derivada quando tange sua relação com a cultura de criação ou invenção das ciências-fonte. Assim, ocorre continuamente um processo de re-interpretação e re-avaliação, no qual, sob a influência de fatores sociais, políticos e ideológicos, é feita a seleção de conteúdos considerados indispensáveis para a continuidade da sociedade e que são mantidos no currículo escolar. Considera, portanto, que a *transposição didática* ou *rotinização acadêmica* dificultam a compreensão das especificidades do funcionamento escolar, como práticas internas às salas de aula, rituais e rotinas (FARIA FILHO, 2004).

As concepções apresentadas acima, mesmo contendo algumas diferenças entre si, consideram a instituição escolar como constituinte do universo de uma cultura própria e sedimentada historicamente, do mesmo modo que a compreendem como produtora dos documentos dessa cultura. Empreender uma análise da *cultura escolar* remete a duas linhas diferentes de investigação, embora complementares, ou seja, a utilização de material da ação escolar e as relações que sustentam essa mesma ação. Por ser este um espaço destinado ao ato de educar, seja este adaptado, construído ou improvisado, ao ser “declarado” como escola já determina padrões de comportamento e condutas. A partir dessa determinação são geradas estruturas e subestruturas educacionais instituindo práticas educativas e estabelecendo metas a serem cumpridas. Esses mecanismos de promoção e validação das aprendizagens delineiam os programas e currículos que, por sua vez, refletem o “intercâmbio” de poderes entre sociedade e escola. Do mesmo modo, a própria organização, o conjunto de instrumentos, mobiliário e utensílios permite uma leitura das formas de uso e apropriação deste espaço, sinalizando as práticas de ensino e aprendizagem. Nesse movimento as pessoas apreendem uma cultura e são, por sua vez, produtoras de culturas. Colaboram, assim, na construção de uma cultura específica

que, conseqüentemente, gera documentos e testemunhos no transcorrer do tempo. A materialidade histórica produzida por estes documentos possibilita o reconhecimento de suas especificidades, fazendo com que essa cultura específica não seja vista apenas como prolongamento das culturas em conflito na sociedade, mas como produtora de uma cultura própria que estabelece relação com as demais culturas. Nessa perspectiva, o conceito *cultura escolar* apresenta-se fundamentalmente como conteúdo histórico, contribuindo de forma significativa para a compreensão dos documentos guardados no baú, identificando os modos de organização da própria escola, suas personagens e a sua materialidade. Portanto, para compreender a *cultura escolar* de determinada escola, é indispensável e fundamental analisar materiais, leis, organização do espaço, mas também a vida dos personagens que produziram e vivenciaram essa cultura.

As contribuições da história oral

A compreensão das práticas e negociações estabelecidas por normas e regras pode ser “facilitada” pela aproximação dos atores que construíram e participaram dessa história. Ou seja, questões relacionadas à própria construção e compreensão dos documentos guardados no baú poderiam ser compreendidas através das entrevistas feitas com as pessoas que ali guardaram suas lembranças. Assim, decidiu-se lançar mão da metodologia da história oral como um dos recursos disponíveis à pesquisa e acreditar que esta seria uma história construída em torno de pessoas. A história que comumente nos é apresentada não atende ao chamado que aqui se inscreve. Para falar de identidade é preciso revolver as lembranças, decifrar o não dito, olhar além do aparente. “A história, que se apóia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios.” (BOSI, 2003, p 15). Deste modo, a memória oral torna-se um instrumento precioso para reconstituição da crônica do cotidiano. Bosi (2003, p 13) retoma a crônica como na Idade Média, ou seja, como narrativa de acontecimentos breves, episódios familiares, cenas protagonizadas por anônimos, sendo sua raiz *chonos = tempo*. Contudo, a crônica passou a ser considerada durante um período, como gênero literário menor,

voltada para episódios curtos, com fins gloriosos, desviando o foco da vida cotidiana para os grandes feitos históricos.

Tal movimento pode ser observado na história tida como oficial, onde ficam registradas as conquistas dos vencedores e a luta dos vencidos ganham o anonimato. A partir dos anos setenta, entram em crise as grandes teorias da história e com estas o sentido da história política abrindo espaço para que, o pontual, descontínuo e aparentemente fragmentário voltem a recompor as possibilidades de estudo e pesquisa do panorama histórico. Este fenômeno historiográfico tem como precursores: Carlo Ginzburg, Carlo Ponti, Jacques Revel, Giovanni Levi, dentre outros. Dentro desta nova concepção de objeto, a história pode ser analisada em seu cotidiano, no estudo das famílias, na vida privada, nos temas marginais, nos pequenos episódios que escapam aos processos gerais da sociedade. A narrativa passa a ser utilizada para demonstrar que os sujeitos não estão cristalizados em seus modelos culturais, sociais ou mentalidades coletivas.

Através das entrevistas, buscou-se compreender os motivos que levaram à construção do baú. Por que e como alguns documentos foram guardados? Todos foram mantidos? Será que alguns foram perdidos? E as respostas poderiam ser dadas por pessoas que acompanharam e contribuíram com a composição do baú. Assim, fizeram gentilmente o relato oral de suas memórias 12 antigos alunos da Escola Mista de Ibiáí. São pessoas com idade entre 60 e 90 anos, sendo 9 mulheres e 3 homens. Dos 12 entrevistados, 8 foram alunos da mesma professora, Ambrosina Cesar Azevedo, durante toda sua formação, ou seja, o antigo primário. Já os demais entrevistados também tiveram outros professores e formação além do primário.

Ao utilizar a metodologia da história oral deve-se ter presente que toda fonte histórica que envolve a percepção humana é subjetiva, contudo, apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade. É preciso transpor as camadas de memória, cavar fundo sem suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Alcançar tal verdade demanda esforço e respeito àquele que se dispõe a rememorar, sendo preciso por vezes mudar o caminho escolhido. Assim ocorreu a optar em desenvolver entrevistas semi-abertas. Estratégia que não foi feliz com todos os entrevistados. Em alguns casos, bastava apresentar o antigo caderno escolar para que emergissem as memórias da infância. Em outros, a expectativa de que ficasse registrada a história do município, história de personalidades consideradas importantes falava mais alto, pois mesmo sendo colocadas perguntas claras e objetivas, o depoente não alcançava a própria memória. Assim, foi preciso respeitar o tempo de cada um e, por vezes, o gravador era desligado para dar

espaço às conversas debaixo da sombra de árvores, varandas, bancos da praça e junto à porta da igreja. Somente após essa aproximação, as falas ensaiadas e a preocupação com um relato linear foram dando espaço às cenas do cotidiano, aos sabores das comidas servidas nas festas, aos ritmos das músicas religiosas cantadas nas procissões, às marchinhas dos bailes e às brincadeiras da infância. Desse modo, não houve uma preocupação com uma rígida linearidade nas entrevistas. Não por falta de método, mas por respeito ao ritmo individual de cada depoente. Nesse particular, podemos ler em Thompson (2002) que: “Uma atitude superior, dominadora, não contribui de modo algum para uma boa entrevista. O historiador oral tem que ser um bom ouvinte, e o informante um auxiliar ativo” (p. 43). A subjetividade dos relatos contempla toda história de vida, as experiências familiares dos entrevistados, a escola, as diferentes vivências, crenças, emoções, datas marcantes como casamento, batizado, morte de familiares e amigos. Ao fazer seu relato, cada indivíduo busca retomar sua vida e seus projetos, suas crenças e atitudes, valores e ideais. Contudo, apesar da diversidade presente nas falas, muitos pontos evocados nas diferentes entrevistas acabaram sendo convergentes, evidenciando que “a memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos” (THOMPSON, 2002, P. 17).

Entre as memórias, os fatos recorrentes, com maior ou menor ênfase de acordo com cada narrador, estão relacionados às celebrações na igreja, à escola, às festas e à professora Ambrosina César Azevedo, sempre mencionada como boa professora. Durante as entrevistas evidencia-se o respeito que os alunos tinham pela professora, respeito presente também nas relações estabelecidas com os demais moradores da cidade. Durante os relatos, demonstra-se que a professora era vista como “portadora” de conhecimentos, pessoa idônea e mulher correta. Da mesma maneira, em todos os relatos aparece com muita ênfase a pessoa de José Cabelludo, descrito como um comerciante originário da cidade de Januária e que havia se mudado para a Vila de Extrema (Ibiaí). Ali instalou um comércio que tinha grande importância, não só local, mas também regional. De fato, não somente a população barranqueira do Rio São Francisco vendia o que produzia e comprava os mantimentos de que necessitava com ele, pois ao seu comércio afluíam também moradores de fazendas mais remotas do leito do grande rio. E assim iam sendo delineados as primeiras personagens desta história: Ambrosina César Azevedo, professora, dona do baú, e José Antonio Barbosa Cabelludo, comerciante, inspetor escolar, benfeitor da cidade. A cada entrevista, a presença e as contribuições de ambos na história da escola iam se confirmando.

No transcorrer das entrevistas, as pessoas demonstram satisfação pela vida que levavam, revelando um cotidiano em que estão presentes a educação, a religiosidade, o trabalho e as relações familiares. Mesmo quando mencionam dificuldades, principalmente as doenças, destacando-se entre elas a maleita (malária), transparece uma certa harmonia e equilíbrio. Ecléa Bosi (2007) comenta esse possível saudosismo da seguinte forma:

A criança sofre, o adolescente sofre. De onde nos vêm, então, a saudade e a ternura pelos anos juvenis? Talvez porque nossa fraqueza fosse uma força latente e em nós houvesse o germe de uma plenitude a se realizar. Não havia ainda o constrangimento dos limites, nosso diálogo com os seres era aberto, infinito. A percepção era uma aventura; como um animal descuidado, brincávamos fora da jaula do estereótipo. E assim foi o primeiro encontro da criança com o mar, com o girassol, com a asa na luz. Ficou no adulto a nostalgia dos sentidos novos (BOSI, 2007, p. 83).

Uma questão fundamental acerca da *memória coletiva*, enquanto fato social é a ancoragem que ela possibilita a cada sujeito em particular, interligando diversas memórias que fazem parte do grupo detentor daquela memória determinada (HALBWACHS, 1990). Adentrando os territórios da memória, um novo questionamento surgiu: seria o baú um *lugar de memória*? Poderíamos dizer que sim, considerando a afirmação de Ana Chrystina Venancio Mignot: “Arquivos pessoais, assim como a produção historiográfica, a escrita memorilística e os depoimentos orais são ‘lugares de memória’” (2002, p. 51). Na medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse tornar-se prova em não se sabe qual tribunal da história (NORA, 1993).

Após o encantamento da descoberta, surgiram os desafios e dilemas, encontros e desencontros da exploração do baú. A cada caderno aberto, papel desdobrado e foto encontrada novas personagens iam se apresentando à pesquisa: Leudina de Sales Pinheiro, a aluna e atual guardiã do baú; Manoel Pinheiro do Couto, farmacêutico que anotava religiosamente os acontecimentos da cidade em seus diários, sua esposa Maria José de Salles e seus filhos. Ignácio do Couto Moreno, sócio de José Cabelludo sua esposa Elisa, seus filhos. Os músicos da Banda Santa Cecília... Contudo, não seria possível trabalhar com todos e foi necessário fazer escolhas. José Cabelludo, o idealista; Ambrosina, a professora e Leudina, a aluna receberam a tarefa de conduzir a tessitura da trama, de serem o fio condutor dos causos e lembranças sem desconsiderar

o fato de que muitos outros compõem os demais fios com suas lembranças e registros deixados em cadernos, nos livros de matrícula, nas atas dos exames e outros documentos pesquisados.

Modos de produção do estudo

O documento é monumento. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1994, p. 548). Já foi mencionado anteriormente o fato de que os guardados do baú correspondiam a uma grande variedade de documentos, com inúmeras possibilidades. Por vezes, parecia possível ouvir o convite: siga por aqui, sou o herói que procura. Como se fosse fácil enveredar por uma narrativa heróica de bons atos! Entretanto, ao interrogar suas fontes, o historiador interroga, ao mesmo tempo, a própria relação estabelecida entre sua pesquisa e a sociedade a que pertence. Considerar a história como uma operação, será tentar, de um modo necessariamente limitado, compreendê-la a partir da relação entre um lugar e procedimentos de análise. Partindo dessa perspectiva, a operação histórica refere-se à combinação de um lugar social e de práticas “científicas” (CERTEAU, 2000).

Subitamente o convite ao devaneio concretiza-se em possíveis vestígios:

Decifrar ou ler as pistas dos animais são metáforas. Sentimo-nos tentados a tomá-las ao pé da letra, (...) uma pegada indica um animal que passou. Em comparação com a concretude da pegada, da pista materialmente entendida, o pictograma já representa um incalculável passo à frente no caminho da abstração intelectual. (...) Mas, por trás desse paradigma indiciário, vislumbra-se talvez o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que perscruta as pistas da presa (GINZBURG, 1989, p. 152).

Assim como o caçador, que nem sempre encontra pegadas num único sentido, indicando exatamente a direção tomada pelo animal, o historiador percebe-se sem rumo. Analisar, organizar, catalogar... Não há o primeiro nem o último, nem o anterior ou posterior, há um circularidade de processos aparentemente parciais e interrompidos. Cartas, livros de matrícula, cadernos, atas... Para o que apontam? O que dizem? Que pistas trazem? Existem pistas?

Desse modo, em meio a dúvidas, busca-se construir caminhos possíveis. Contudo, as incertezas sempre permanecem. Mas pode um “paradigma indiciário” ser rigoroso? A orientação

quantitativa e antiantropocêntrica da natureza trouxe um desagradável dilema para as ciências humanas: assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes ou assumir um estatuto científico forte para alcançar resultados de pouca relevância. Advém, portanto, a dúvida de que tal tipo de rigor, não é apenas inatingível, como também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana. Assim, o rigor flexível do paradigma indiciário, se é possível nos expressar dessa maneira, mostra-se inextinguível. Não há como seguir apenas regras de pesquisa preexistentes, pois tornam-se necessários faro, golpe de vista, intuição (GINZBURG, 1989).

De volta ao baú, de volta aos cadernos, atas, cartas, fotos... O que podem dizer cadernos frágeis com e em suas páginas amareladas?

(...) a história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, construir em conjunto (LE GOFF, 1994, p. 546).

Assim, cada material encontrado no baú tem uma história singular, que só se dilui num grande e pesado conjunto e materiais sem forma e aparente sentido, quando olhado a distância e com estranhamento. Retomando os passos metodológicos do detetive, Ginszburg (1989) compara-os ao trabalho do médico e do historiador. Esta tarefa de rastrear o detalhe, em busca do diagnóstico, da resolução do mistério, apresenta-se em uma área que precisa investigar os indícios, traços, sinais, signos. Ao propor este procedimento metodológico, o autor ressalta que o propósito não é impedir a visão do todo, mas enxergar algo novo e emergente.

A proposta de investigação sobre a constituição da escola em Ibiaí, a partir do baú de guardados, demandou empreendimentos que foram realizados ao longo do mestrado com o apoio e financiamento da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Durante o período inicial da pesquisa foi preciso estabelecer uma compreensão maior sobre o objeto e suas potencialidades. Para isso foi desenvolvido um estudo em que o foco voltou-se para as questões da memória, sendo desenvolvidas entrevistas, transcrição e análise do material. Esse trabalho resultou no texto intitulado: *Entre veredas: memórias docentes no sertão mineiro*, apresentado no XIV Encontro de Iniciação Científica – VII Encontro de Pós-Graduação – III Encontro de Extensão Universitária, 2008, São Paulo. Em parceria com a orientadora da dissertação, Profa. Dra. Vivian Batista da Silva, o mesmo trabalho com questões mais

aprofundadas, foi apresentado no V Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado, em 2008, na cidade de Aracaju. Outra etapa da pesquisa demandou um esforço maior na análise e descrição dos materiais guardados no baú, requerendo uma leitura mais pontual sobre a cultura escolar e cultura material escolar. Nesse período foram produzidos os textos: *O caderno de alunos e professores como produto da cultura escolar* e *Representações discentes e docentes em Grande Sertão: Veredas*, ambos apresentados no V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, realizado, em 2009, na cidade de Montes Claros. Durante o IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Anpedinha), em 2009, na cidade de São Carlos, foram apresentados os resultados deste trabalho em forma de pôster e, como comunicação individual, no XV Encontro de Iniciação Científica – VIII Encontro de Pós-Graduação – IV Encontro de Extensão Universitária – Seminários de EHC (II ciclo), ano de 2009, em Campinas. Outra participação, a qual muito contribuiu para ampliar a compreensão das questões norteadoras do presente estudo, foi a participação do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino Americana (CIHELA), na cidade do Rio de Janeiro, sediado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no segundo semestre de 2009. Na ocasião, foi apresentado um trabalho como forma preliminar dos resultados da pesquisa. Todas estas participações tiveram os textos publicados nos anais dos eventos, formando um conjunto de ensaios dos quais a presente dissertação foi sendo paulatinamente gerada.

Estrutura e desenvolvimento da dissertação

As reflexões para as quais tentamos apontar até o momento estão organizadas em três capítulos e que compõem a dissertação intitulada *Lembranças dos tempos de escola guardadas em um baú: a constituição da escola em Ibiaí, Minas Gerais (décadas de 1910 a 1940)*. No primeiro capítulo, denominado *A escola e sua organização*, são apresentadas as iniciativas para a constituição da escola, considerando tanto as iniciativas locais quanto as iniciativas originadas pelo movimento de expansão do sistema público de ensino alavancado pelo Estado. O objetivo é evidenciar em que medida a escola influenciou e foi influenciada por estas relações, determinando *normas* e *práticas* para sua organização. Para tal, foi preciso investigar seu funcionamento interno, a organização de horários, matrículas, calendários, avaliações, os

conhecimentos transmitidos aos alunos, entre outros, considerando-os aspectos constitutivos da *cultura escolar*.

No segundo capítulo, *A escola e suas personagens*, atenta-se especificamente para as experiências de professores, alunos e outras pessoas que participaram do cotidiano da escola em Ibiaí, quando de sua criação e início de seu desenvolvimento. O intuito é conhecer as exigências impostas a cada um dos personagens que foi se revelando durante as investigações, suas contribuições, papéis e relações estabelecidas quando da concretização do ensino primário na região. Nesse sentido, serão analisados os cadernos da aluna Leudina de Sales Pinheiro, os documentos produzidos pela professora Ambrosina César Azevedo, atas com referência ao inspetor escolar José Cabelludo. Especialmente neste capítulo foram de grande importância as entrevistas realizadas com os ex-alunos da Escola Mista de Ibiaí.

No terceiro capítulo, *A escola e sua materialidade*, são analisados os documentos guardados no baú, considerando as representações apresentadas acerca dos livros de matrícula e seus sentidos, as atas dos exames e inspeção, termos de visita, os cadernos de alunos, os planos de aula e excursões escolares. O objetivo é evidenciar os modos pelos quais foram elaborados os saberes docentes e discentes e os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Encerrando, a modo de *considerações finais*, são apontadas algumas questões sobre o processo de escolarização e modernização da escola investigada e que foram visualizadas no decorrer do estudo, bem como são feitas algumas considerações acerca das contribuições e limites do presente estudo.

Capítulo 1

A escola e sua organização

As primeiras décadas do século XX foram cenário para significativas mudanças nas propostas educacionais. Estudos voltados para as especificidades da infância contribuíram para a mudança de concepção desse período da vida e, por conseguinte ampliaram a compreensão acerca da aprendizagem e dos métodos pedagógicos. Essas inovações chegaram ao Brasil logo após a transição do Império para a República em meio às iniciativas de modernização e ordenamento das cidades. Nesse capítulo são apresentadas as iniciativas para a constituição da Escola Mista de Ibiáí considerando tanto as iniciativas locais quanto as iniciativas originadas pelo movimento de expansão do sistema público de ensino alavancado pelo Estado. O objetivo é evidenciar em que medida a escola influenciou e foi influenciada por estas relações, determinando *normas e práticas* para sua organização considerando-os aspectos constitutivos da *cultura escolar*.

1.1. Caminhos e descaminhos das reformas em Minas Gerais

O período estabelecido para o estudo, a partir dos documentos selecionados do baú, é perpassado por importantes reformas no ensino em Minas Gerais iniciadas com a Reforma João Pinheiro Lei nº 439 de 28/09/1906, que trata do ensino primário e normal, essa reforma foi seguida pelos decretos nº 1947, de 30/09/1906, que estabelece as instruções metodológicas e os programas oficiais para o ensino primário no estado. Logo após foram emitidos o decreto nº 1960, de 16/12/1906, que regulamentava o ensino primário e o ensino normal, o decreto nº 1969, de 03/01/1907, que aprovou o regimento interno dos grupos escolares¹³ e escolas isoladas¹⁴ do

¹³ Ao iniciar uma busca pela renovação da escola primária, além de uma nova pedagogia se fazia necessário a construção novos espaços e novos tempos, conferindo-lhe uma materialidade física própria. Essa necessidade foi materializada através de prédios imponentes que organizavam não apenas o espaço escolar, mas demonstravam a ação modernizadora do Estado.

¹⁴ A escola “isolada” era composta por grupos de alunos em idades diferentes, com capacidades cognitivas e níveis de instrução em um mesmo espaço. O espaço geralmente era adaptado, utilizando por vezes a casa do professor, cedida ou alugada para finalidade educativa.

Estado. Este último decreto estabeleceu também encaminhamentos sobre prédio escolar, pessoal, trabalhos escolares, matrícula, livros de escrituração, exames e promoções, biblioteca, museu e caixa escolar, entre outras medidas de organização institucional da escola. Já o decreto nº 1982, de 18/02/1907, trouxe regulamentações sobre o regime interno da escola normal da capital do estado. Outras iniciativas de âmbito oficial, estruturaram o ensino mineiro, como é o caso da Reforma Wenceslau Brás, de 31/05/1910, tratando sobre a reorganização das escolas normais. O Decreto 3191, de 09/06/1911, sob a Presidência de Bueno Brandão, regulamentou as competências do Presidente do Estado e da Secretaria do Interior nos aspectos relacionados à administração e fiscalização do ensino público, bem como a inspeção do ensino particular. Em nível federal também houve uma sucessão de regulamentos, decretos e leis na área, tais como a Reforma do Ensino Normal, pelo decreto nº 3738, de 05/11/1912; a Reforma Carlos Maximiliano de 18/03/1915. Através do decreto de nº 4524, de 21/02/1916, foi unificado o ensino nas Escolas Normais e finalmente merece destaque as Reformas do Ensino primário e Normal elaboradas por Francisco Campos em 1927 e 1928, respectivamente (PEIXOTO, 1983).

Entre as legislações apresentadas, duas foram particularmente significativas no campo da educação em Minas Gerais: a Reforma João Pinheiro, em 1906, e a Reforma Francisco Campos, em 1927¹⁵. A primeira reforma citada previu que o Estado empregaria “*os esforços possíveis para a difusão do ensino em todos os núcleos de população*” (Art. 4º), sendo “*adotadas medidas adequadas para que a instrução primária se torne realmente obrigatória*” (Art. 5º). Os artigos mencionados demonstram que muito havia a ser feito para a garantia do ensino, visto que ainda havia um alto índice de analfabetismo e a obrigatoriedade não era tão facilmente garantida, tanto em relação à oferta de vagas a toda população, quanto à permanência das crianças na escola, sobretudo aquelas que pertenciam às camadas mais pobres. A necessidade em instituir um sistema de controle político e social promoveu um movimento de ordenação dos espaços segundo princípios racionais em que o principal objetivo era formar bons cidadãos. Nesses utópicos lugares de transformação social encontrava-se a escola. Com efeito, foi principalmente pela Reforma proposta pelo Governo de João Pinheiro, em 1906, que a instrução pública recebeu maior evidência no estado de Minas Gerais. Entre as propostas dessa Reforma estava a formação

¹⁵ A Reforma Francisco Campos consubstancia-se nos seguintes documentos: Regulamento do Ensino Primário (Decreto-lei nº 7.970, de 15 de outubro de 1927), Regulamento do Ensino Normal (Decreto-lei nº 5.162, de 20 de janeiro de 1928), Programas de Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.094, de 20 de janeiro de 1928).

do professorado e a criação dos Grupos Escolares. Na verdade, essa determinação retomava o que já havia sido proposto na Lei nº 41, de 1892, em seu art. 331, a qual propôs que em dez anos o ensino primário teria prédio próprio e mobiliado. Para isso, foi apresentado um programa de construção de prédios escolares e compra de mobílias para as escolas. Contudo, passou-se o período de dois anos e o programa em nada avançou. O então Presidente Affonso Augusto Moreira Penna, diante da situação, propôs ao Congresso Mineiro que fossem destinadas verbas para pagamento dos aluguéis das “casas escolares”¹⁶ (GONÇALVES, 2006). Entre as inovações compreendidas na Reforma João Pinheiro também se destacava: a instauração do cargo de Inspetor Escolar como garantia do cumprimento das orientações estabelecidas; a introdução de disciplinas relacionadas às atividades agrícolas; mudanças no currículo das Escolas Normais, adoção dos *grupos escolares* como espaços educativos apropriados em detrimento do modelo das *escolas isoladas*. Também eram estabelecidas orientações referentes ao funcionamento interno da escola como os critérios para matrícula, exames, quantidade de alunos por classe, assim como organização do espaço, mobiliário adequado e noções de higiene baseadas nas inovações médicas e *higienistas*¹⁷ da época.

Nessa perspectiva, as reformas então propostas no nível legal propunham uma mudança de uma escola chamada de antiga, cujo trabalho do professor se restringia a ensinar a escrita e a leitura a partir do método individual, instalada em locais improvisados. Esse modelo de ensino deveria ceder lugar à *escola graduada*¹⁸, pública, laica e destinada a todos. Para tanto, buscava-se um novo método de ensino, o método intuitivo, tendo por base o sistema simultâneo de ensino. Por meio deste,

¹⁶ Ao verificar que a construção dos grupos escolares demandaria um tempo maior que o imaginado a princípio, foi preciso que o Estado destinasse recursos para o aluguel de casas onde funcionassem provisoriamente as escolas até a construção de prédios apropriados.

¹⁷ O higienismo é uma doutrina que nasceu com o liberalismo, na primeira metade do século XIX, quando os governantes começam a dar maior atenção à saúde dos habitantes das cidades. Considerava-se que a doença era um fenômeno social que abarcava todos os aspectos da vida humana. A necessidade de manter determinadas condições de salubridade no ambiente da cidade mediante a instalação de adução e tratamento da água, esgotos, iluminação nas ruas, e assim poder controlar as epidemias foram dando forma a esta corrente.

¹⁸ Rita de Cássia Gallego (2008, p. 207) aponta que no caso paulista, Rosa de Fátima de Souza (1998, p. 184-185) considera que o programa de ensino prescrito em 1892 estabeleceu o ensino concêntrico e distribuição de matérias em cursos anuais subdivididos em séries. No entanto, Abreu (2006, p. 17) associa a “invenção” da escola graduada no Brasil à Reforma Couto Ferraz, em 1854, para o município da corte. Mesmo com restrições em associar a divisão em graus com a criação da escola graduada em relação à lei de 1885 e 1887, a autora considera a medida imprescindível no processo de instauração da escola graduada dentro do modelo dos grupos escolares, ao se considerar os fatores de graduação do conhecimento e espaço próprio, possibilitando a implementação do ensino simultâneo e a efetiva seriação.

seriam superadas a centralização do ensino na figura do professor, a repetição e a memorização, em nome de uma nova concepção de aquisição do conhecimento, em que o aprendizado ocorreria por meio de procedimentos naturais mediante a interação estabelecida entre o aluno e os objetos que lhe seriam apresentados. Todo o detalhamento na organização escolar apresentado na Reforma de 1906, tão assinalada no presente trabalho, foi um comumente tomado como marco na educação mineira, demonstrando a tentativa de aproximação do ensino primário e formação dada na escola normal. Convém lembrar também que a Reforma estabeleceu, no contexto escolar, os princípios da recém-inaugurada República. Apesar de o ideário republicano configurar os discursos dos atores envolvidos com a educação nesse período, Vago (2002, p. 79) alerta para o fato de que:

Esse processo de afirmação social da escola, não ocorre de forma harmônica, mas em meio a tensões estabelecidas com outras práticas culturais e atores sociais. No caso mineiro, se a produção da necessidade da escola para civilizar as populações pobres e colocar os Estado nas trilhas da modernidade foi intensa, isso não significou imediata adesão da população (VAGO, 2002, p. 79).

Enveredar por uma análise mais ideológica é um risco atrativo, sobretudo ao investigar a reorganização dos espaços destinados à instrução a partir do advento dos *grupos escolares*, considerados ícones que materializaram os anseios dos reformadores. Ao fazer tal análise, deve-se considerar o fato de que “o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos” (FRAGO, 2001, p. 26). Ou seja, os reformadores acreditavam que ao substituir as *escolas isoladas* pelos *grupos escolares* estariam rompendo com o passado monarquista, considerando que este período pouco havia contribuído para a educação no país. À medida que os *grupos escolares* fossem expandidos e a Reforma consolidada, acreditava-se na época que as *escolas isoladas* seriam uma exceção condenada a desaparecer. No entanto, a expansão dos *grupos escolares* não seguiu a dinâmica esperada. A construção dos novos prédios demandava alto investimento de recursos públicos que nem todos os municípios dispunham, sendo que o próprio Estado também tinha suas limitações financeiras. Mesmo em Belo Horizonte, após a implantação dos *grupos escolares*, estes não atendiam a toda população e as *escolas isoladas* continuaram em funcionamento. Apesar de não terem sido construídos em todo o território mineiro, o advento dos *grupos escolares* estabeleceu *normas* diferenciadas para execução do trabalho pedagógico, levando seus atores a estabelecerem novas *práticas* construídas a partir destas normas e instituindo desse modo uma nova *cultura escolar*.

Entende-se, portanto, que, após a reformam de ensino em 1906, a instrução primária em Minas experimentou um processo de racionalização que afetou desde a definição, a divisão e o controle dos espaços e dos tempos escolares até os processos e os métodos de ensino, estabelecendo indistintamente normas disciplinares sobre os agentes escolares. A racionalização da instituição escolar pretendia alcançar não apenas professores e alunos, mas, através de seu trabalho cada vez mais amplo e complexo, a escola atingia igualmente o conjunto social. Seguindo um ritmo mais lento do que o esperado, a Reforma foi sendo implantada de acordo com as dificuldades e limitações de cada região. Durante o governo de Fernando Mello Vianna (1924 a 1926) foram ampliadas as reformas educacionais do Estado e, em 1925, o então Secretário de Negócios do Interior, Sandoval Soares de Azevedo, fez reformulações no ensino primário e normal. Logo após, em 1927, no âmbito de um programa de mudanças políticas propostas a partir do diagnóstico e dando atenção a soluções propostas pela facção oligárquica mineira, o então governador, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (1926 a 1930), implantou a Reforma Francisco Campos, que ficou conhecida como uma das mais significativas para o Estado. Integrando em seu “programa de governo que, segundo seus contemporâneos, ‘rompe com a rotina e mesmo com a prudência’” (PEIXOTO, 2003, p. 27), Antônio Carlos apresentou medidas vinculadas à superestrutura, contemplando reivindicações pleiteadas pela oposição como: voto secreto, voto feminino, justiça eleitoral e oferta de escolas. Com essas medidas o governo tentou recuperar a hegemonia ameaçada e reforçar sua base de sustentação. A estratégia adotada pelo governador pode ser confirmada por sua célebre frase: “Façamos a revolução antes que o povo a faça” (PEIXOTO, 2003, p. 28). A presença da educação neste plano de governo apresentou natureza político-ideológica, ou seja, acreditou-se que através da reformulação do ensino, seria possível formar uma geração de indivíduos que promovesse a reconstrução social onde não houvesse lutas e conflitos sociais. Tal como se pensou, a escola transformaria os indivíduos em cidadãos com amplas oportunidades de mobilidade social, a partir das suas qualidades inerentes e despertadas pelo processo educativo e pelo meio em que estivesse vivendo. Para efetivação desse propósito foi necessário estabelecer uma base comum com garantia de igualdade de oportunidades. Contudo, o caráter igualitário e distributivo presente no discurso da Reforma Francisco Campos possuiu igualmente um caráter estratégico, pois ao abrir ao indivíduo as portas da cidadania, também conferiu o direito ao voto, a preparação de mão-de-obra, divisão do trabalho, aceleração do processo de urbanização fomentados pelo desenvolvimento do capitalismo. Desse modo, mesmo

que o discurso oficial apresentasse a “necessidade imperativa e urgente de expandir a escola, ‘tornando-a presente e eficaz em todo o território do Estado, cuja área deve tender, o mais rapidamente que for possível a coincidir com a área geográfica...’, a ênfase da reforma se voltou para a modernização. Seu objetivo, consistiu em ‘fazer da escola um instrumento de educação...’, eliminando o abismo que a separa da comunidade e transformando-a numa eficiente colaboradora da família e da sociedade” (PEIXOTO, 2003, p. 31).

Cabe destacar, dentro da organização da reforma, os *métodos* que deveriam ter como foco do aprendizado o aluno, adotando os princípios da Escola Nova, considerando os preceitos de Dewey, Claparède e Decroly como elementos norteadores do trabalho. Os *programas de ensino* deveriam ser organizados de modo que os conteúdos das disciplinas fossem distribuídas de modo funcional, integrando o aluno ao meio, ao passo que o *professor* deveria atuar dentro das novas normas garantindo a execução dos programas e aplicação dos métodos. A atribuição dada ao professor demonstrou a posição autoritária adotada por Francisco Campos em relação à reforma. Justificando que a postura adotada devia-se à garantia da qualidade do ensino, as orientações tomaram a forma de decreto-lei, dispensando sua tramitação no Legislativo. Todo o processo relacionado à introdução de novos métodos, escolha de livros didáticos, organização de horários coube aos órgãos de direção de Ensino (Inspetoria-Geral de Instrução e Conselho Superior de Instrução). Os professores deviam seguir rigidamente as normas estabelecidas por esses órgãos e controladas pelos inspetores, a quem cabia, além de garantir a execução destas normas, dar assistência técnica e controle administrativo às escolas. Assim, a partir dos pontos apresentados sobre a Reforma João Pinheiro e Francisco Campos, é possível visualizar o ideal de escola pretendido pelo estado mineiro e suas relações com o projeto educacional delineado para todo o país.

Vitoriosa a Revolução de 1930, pode-se dizer que foi encerrado o ciclo da Primeira República e com ela a vigência da Constituição Republicana de 1891. Getúlio Vargas assumiu como chefe de Governo Revolucionário Provisório e o período é comumente denominado entre os historiadores como sendo o da Segunda República no Brasil. Nesse período foi criado o Ministério da Educação e Saúde pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, antiga reivindicação dos educadores brasileiros influenciada pelo movimento de renovação do ensino que já vinha ocorrendo desde as primeiras décadas do século XX. Para ministro foi nomeado Francisco Campos, responsável pela Reforma de 1927 em Minas Gerais, já mencionada aqui, e

também pelas seguintes iniciativas: criação do Conselho Nacional de Educação, como “Órgão consultivo do Ministro da Educação e Saúde nos assuntos relativos ao ensino” (decreto nº 19.850/31); instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras (decreto nº 19.851) e organização da Universidade do Rio de Janeiro (decreto nº 19.852). Apesar de terem sido tomadas medidas importantes no que se refere à organização do ensino nacional, o governo federal continuou praticamente alheio aos problemas do ensino popular. Buscando contribuir para a mudança dessa situação, educadores já engajados em movimentos reformadores ligados à Associação Brasileira de Educação (ABE)¹⁹, convocaram uma Conferência Nacional na tentativa de pressionar o governo federal. Realizada no Rio de Janeiro em dezembro de 1931 e tendo como tema geral: *As grandes diretrizes da educação popular*, a Quarta Conferência Nacional teve a presença de Getúlio Vargas, que em seu discurso convocou os educadores presentes para encontrarem uma “fórmula feliz” e o governo adotaria a proposta como “o sentido pedagógico” da Revolução de 1930. Os membros da Associação Brasileira de Educação apresentaram duas iniciativas: a primeira firmou um Convênio Estatístico entre o governo federal e os estados, estabelecendo normas para padronização dos levantamentos sobre as condições do ensino em todo o país e contribuindo para estudos mais aprofundados acerca do ensino. A segunda iniciativa atenderia à solicitação de Getúlio Vargas na elaboração de um documento esquematizando as diretrizes de uma “verdadeira” política nacional do ensino, tal como eles queriam. A elaboração desse documento provocou sérias divergências internas à ABE, separando os educadores católicos dos outros, sobretudo quando o tema dos debates se referia à prioridade de manutenção do ensino nas mãos do Estado. Dois grupos antagônicos se formaram na ocasião, de um lado os chamados “católicos”, defensores da Igreja na manutenção e organização do ensino, de outro lado os chamados “pioneiros”, defensores do ensino leigo, mantido pelo Estado e destinado a todos. Não obstante esses impasses, presentes em boa parte das discussões sobre educação no período, o documento escrito em 1931 teve como principal redator um dos “pioneiros” mais famosos, Fernando de Azevedo. Esse texto foi aprovado pelo plenário e divulgado pela imprensa não especializada, em março de 1932 sob o título o de *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

¹⁹ Em 1924, formou-se, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE), congregando um grupo de intelectuais que ficaram conhecidos como Renovadores da Educação. Entre eles estavam: São eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casasanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Süsskind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Cecília Meireles, entre outros.

Anos depois, com o Estado Novo²⁰, outros rumos foram impostos aos projetos e debates educacionais, frutos das intervenções do governo autoritário (PEIXOTO, 1983; CARVALHO, 2003; LEME, 2005).

1.2. Desenhando a Escola Mista de Extrema (Ibiaí)

A organização da escola foi, portanto, um esforço que mobilizou iniciativas oficiais em nível nacional durante as primeiras décadas do século XX. As medidas mencionadas até aqui evidenciam a importância que se atribuiu à instituição no período. Convém agora compreender as nuances do desenvolvimento do ensino em Ibiaí, tomando como referência documentos e relatos sobre uma das primeiras escolas da cidade da qual se tem notícia, que era uma Escola Mista, destinada aos meninos e meninas. Os textos guardados no baú que aqui se toma como objeto de estudo sinalizam as formas pelas quais as leis foram concretizadas, seguidas e fiscalizadas pelo inspetor local. Através dos documentos analisados, não foi possível estabelecer a data precisa da criação da Escola Mista de Ibiaí. Entre as fontes a que tivemos acesso a mais antiga trata-se do livro destinado às atas de exames com o Termo de Instalação, lavrado pelo inspetor escolar distrital, José da Silva Lacerda, em 26 de novembro de 1919, seguido pela ata de exames dos alunos, lavrada na mesma data e assinada pelo referido inspetor, pelo examinador José Maurício da Silva e pela professora Amélia Pinheiro Barbosa. Desse modo, cabem as perguntas: tendo Amélia se mudado para Extrema (Ibiaí) com sua família, no ano de 1907, poderia ela ter exercido o magistério nessa escola em anos anteriores? Antes da cadeira dessa escola ser ocupada por Amélia, teria sido ocupada por outros professores? Conforme os dados no histórico conseguido na Secretaria Municipal de Educação de Ibiaí (2001) e confirmado durante as entrevistas com ex-alunos da escola, antes de Amélia tinham sido professores José Maurício Álvaro Prates e Carlota Porto. Só não foi possível ter certeza do período em que eles lecionaram ou mesmo de quantos alunos tiveram ou quais matérias ensinaram.

²⁰ Em 30 de setembro de 1937, quando se aguardavam as eleições presidenciais marcadas para janeiro de 1938, a serem disputadas por José Américo de Almeida e Armando de Sales Oliveira, ambos apoiadores da revolução de 1930, foi denunciado, pelo governo de Getúlio, a existência de um suposto plano comunista para tomada do poder. Este plano ficou conhecido como Plano Cohen, e depois se descobriu ter sido forjado por um adepto do integralismo, o capitão Olímpio Mourão Filho, o mesmo que daria início à Revolução de 1964.

Desse modo, trabalhamos com a hipótese de que, no final do século XIX, Extrema (Ibiaí) já contava com uma escola, mesmo que funcionando precariamente. Através da documentação pesquisada, é possível observar que a localidade contava, até 1931, apenas com uma escola. Como mencionado anteriormente, Amélia Pinheiro Barbosa atuou como professora interina em 1919 e 1920, não constando no ano de 1919 o termo de instalação e nem no ano de 1920 a ata de exames. Assim como não há registros sobre atividades escolares no ano de 1921, pois a paginação foi conferida e está correta, descartando assim a possibilidade de terem-se soltado páginas relacionadas a esse período. Em 1º de julho de 1922 foi lavrado o termo de instalação da escola pelo inspetor escolar José da Silva Lacerda, tendo como professora Alzira Baptista de Oliveira. Chama atenção o número de 104 alunos matriculados, se os compararmos com os números apresentados em anos anteriores. A ata de exames deste ano apresenta José Antonio Barbosa Cabelludo como inspetor de alunos. Em 1923 e 1924, a professora Alzira Baptista de Oliveira consta no termo de instalação como professora efetiva e o número de alunos cai de 44 (em 1923) para 48 matriculados (em 1924). No ano de 1925, foi iniciado o termo de instalação, mas as páginas ficaram em branco. Na página seguinte encontra-se o início da ata de exames, tendo como professora Ambrosina César Azevedo. O mesmo livro, a partir deste ponto, não foi mais utilizado e tanto os Termos de Instalação, quanto as atas de exames passaram a ser registradas em outro livro, inclusive repetindo-se o Termo de Instalação da escola no ano de 1925, sendo professora Ambrosina. Não foram encontradas referências sobre a formação desses professores. Os ex-alunos entrevistados iniciaram a vida escolar já sob a regência da professora Ambrosina Sales Azevedo, sempre lembrada com respeito. A representação de “boa professora”, se fez presente nos relatos dos entrevistados e pode ser compreendida como afetuosa, porém rígida:

Ela era firme, boa professora... boa mesmo. Sabe que quando o aluno não fazia, ficava pra trás, ela deixava, ele ficava depois, depois pra dar conta, né? Mas veja um negócio, se parecia castigo mas não era, pois ela dava almoço. Às vezes nem ia ter almoço daquele jeito em casa, né? Era tudo muito pobre. Depois do almoço ela ensinava, e ensinava tudinho. Não deixava lá sozinho... o aluno sozinho. Ela ficava e ensinava. Sabe que eu acho que tinha uns que até gostava de ficar (risos)” (Aureliano, 85 anos).

Através dos relatos é possível tecer relações entre a educação idealizada no início da República e que vai sendo transformada em normas estabelecidas pelo legisladores como, por exemplo, algumas orientações presentes na Reforma Francisco Campos e relatos sobre o cotidiano da Escola Mista de Ibiaí. Acreditando que toda a rotina escolar poderia ser

“padronizada” garantindo a ordenação do ensino, o Regulamento do Ensino Primário (1927) estabeleceu a seguinte orientação em seu parágrafo primeiro sobre as escolas singulares:

Dez minutos antes do horário das aulas deverão os professores e estagiários estar presentes no edifício escolar, prontos para os trabalhos, dando-se o sinal convencionado para que os alunos tomem os seus lugares, proceder-se-á à chamada no princípio da aula e, em seguida à inspeção de higiene e saúde (REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO, 1927).

Saindo da “realidade idealizada” dos grandes centros e grupos escolares, a professora Ambrosina César de Azevedo sempre sobriamente vestida, esperava seus alunos à porta da escola que não recebeu nome de herói ou personalidade. Sempre foi a Escola Mista do distrito de Extrema, depois Escola Mista de Extrema, e durante as mudanças de nome da cidade passou por Escola Mista de Borda do Rio e, finalmente, Escola Mista de Ibiaí. O ritual de entrada assemelhou-se mais àquele versado por Cora Coralina (1985, p. 75-77), ao recordar sua escola primária, do que às orientações estabelecidas no Regulamento. Sem sinal para entrada ou para ocuparem seus lugares, havia o cumprimento respeitoso à professora, os meninos de um lado, as meninas do outro, de acordo com o ano que estavam cursando. Havia dezoito carteiras organizadas de centro, três dianteiras e três bancos traseiros. Mas, diferentemente da escola de Coralina, a chamada era feita, era preciso comprovar ao inspetor distrital que os alunos frequentavam a escola. Durante o recreio ou se houvesse alguma “emergência fisiológica”, o aluno era autorizado ir até a casa. Ao considerar o tamanho da cidade, a pontualidade nos horários não era problema, pois, ao contrário do apito das fábricas ou do relógio nas torres das igrejas, bastava ficar atento ao momento que a professora seguia em direção ao prédio e já era certo que estava na hora. A aula começava às onze da manhã e terminava às três horas da tarde.

A escola funcionou em mais de um local no período estudado, geralmente em casas alugadas. Nos relatos dos entrevistados, uma dessas residências destacou-se porque foi muito citada: localizada na praça²¹, era uma construção simples como a maioria das casas da cidade. Era formada por um grande salão e um quatinho menor, banheiro não havia. O piso era de terra batida e ao olhar para o telhado podia-se avistar as telhas e a claridade passando por entre elas, pois não era de uso da região, devido ao calor, colocar forro no teto das casas. Havia uma porta onde ficava preso um suporte para asteamento da bandeira nacional, três janelas grandes por onde os olhos infantis se distraíam. Essa casa em nada se aproximava das orientações contidas no

²¹ Havia uma Praça, a Praça da Igreja e três ruas. A rua da beira do rio, a rua do meio e a rua de fora. A praça e as ruas receberam nomes após a nomeação da cidade para município em 1964.

Regulamento do Ensino Primário de 1927, para os espaços destinados à sala de aula, segundo os quais: “As paredes das salas de aula e dos corredores serão pintadas de verde-claro, devendo ser evitado o branco puro, salvo o teto, e revestidos de matéria lisa, que permita lavagens frequentes e de fácil desinfecção (REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO, art. 146, 1927). A Escola Mista de Ibiaí configurou um espaço “não concreto” que não atendeu à legislação de sua época, mas ao mesmo tempo pode-se dizer que ela esteve à frente do período em que a escola primária ainda não era visualizada como *lugar* e a instrução poderia ocorrer em espaços improvisados como as casas cedidas pelos donos de fazenda ou mesmo a casa do professor. A Escola Mista de Ibiaí habitava um espaço intermediário entre uma e outra, retomando antigos modos de ser matada em funcionamento através da ajuda de moradores com melhores condições financeiras, preocupados com a educação dos filhos e sofrendo as influências de normas reformistas que levantaram o discurso que defendia a substituição de *velhos* valores por *novos*. Era atribuída à escola a responsabilidade em contribuir com a formação de um novo modelo de homem que atendessem aos anseios dos modelos de sociedade e economia “modernos” e mais próximos dos ideais da Segunda República brasileira. Portanto, se por um lado a legislação das primeiras décadas do século XX desenhava a escola primária com novos contornos, em belos prédios, com livros e mobiliários apropriados, por outro lado a Escola Mista do distrito de Ibiaí permanecia funcionando com uma cadeira de instrução em prédio alugado e com poucos equipamentos. Não são raros casos semelhantes, pois, concomitantemente ao modelo institucional dos grupos escolares, continuaram existindo outros modelos, como as escolas masculinas e femininas, mistas, isoladas e/ou avulsas (DURÃES, 2009).

O termo de visita, registrado em 1927 pelo Inspetor Regional de Ensino, Jason de Moraes, registrou que a escola possuía um quadro negro de 3m x 90cm, adquirido pela professora que na época ainda não tinha sido indenizada dessa despesa. Apresentou-se ao Secretário do Interior o pedido para que fosse expedida uma ordem no valor de 60\$,000 pela coletoria de Inconfidência, para pagamento de tal despesa. Mesmo diante das dificuldades para se adquirir o material, não se pode deixar de considerar que, ironicamente, o Regulamento do Ensino de 1927 considerou esse um recurso didático imprescindível, assinalando em seu art. 165 que:

o quadro-negro será fixo, medindo, no mínimo 2 metros por 1, sendo preferível o de vidro despolido em uma das faces e a outra pintada em negro. Poderá, entretanto, ser de ardósia, de madeira ou de tela americana. § 1º – A superfície do quadro negro, seja qual for a matéria escolhida, deverá ser despolida, de maneira a evitar que funcione como

espelho; § 2º – Para limpar o quadro-negro serão proscritos os processos atuais, adotando-se uma esponja umedecida. § 3º – São proibidas as ardósias individuais (REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO, 1927).

Apesar das orientações dadas sobre o uso da lousa e proibição do uso de ardósias individuais, considerando-se a dificuldade para compra de cadernos e outros materiais escolares, a lousa individual foi utilizada em Ibiaí até final da década de trinta pelos alunos do primeiro ano. Somente após o “treino” e aprendizado das primeiras letras os alunos, a partir do segundo ano, podiam utilizar o caderno. Esta *prática* transgridiu as *normas* estabelecidas no Regulamento do Ensino Primário, mas não foi registrada em nenhum momento nos relatórios de inspeção ou nos cadernos de planos da professora, pois apareceu somente nos relatos dos ex-alunos. No mesmo termo de visita constou: “Represento igualmente ao illustre titular pedindo o fornecimento de 22 carteiras a esta escola; o mobiliário existente é todo de propriedade particular do Sr. Coronel José Barbosa Cabelludo a cuja boa vontade deve-se não somente este como outros importantes serviços prestados a causa da instrução nesta localidade”. Dois anos após, em 1929, não tendo sido atendida a solicitação, o Inspetor Técnico de Ensino registrou novamente:

Quando em 27 de agosto de 1927 visitei esta escola a primeira vez notei que subsistia a falta de mobiliário e, como 2 anos depois, subsiste a mesma necessidade, represento ao illustre titular da Secretaria do Interior para mandar fornecer 20 carteiras a esta cadeira. A matrícula feita em janeiro deste anno foi de nº 65 alunos (TERMO DE INSPEÇÃO, 1927, Jason de Moraes, Inspetor Regional de Ensino).

Entretanto, a preocupação do Regulamento do Ensino Primário (1927), conforme apresentado em seu artigo 163, privilegiou as formas anatômicas da cadeira escolar e não sua distribuição e os meios pelos quais estas chegariam às escolas de regiões afastadas:

O banco-carteira deve obedecer aos seguintes requisitos: a) a profundidade do assento da cadeira, isto é, a distância entre a borda anterior e a linha de interseção do seu plano com o encosto, deve ser igual a $\frac{2}{3}$ do comprimento da coxa, de maneira a não interferir com as flexões dos joelhos (REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO, 1927).

As carteiras, que não interferiam nas flexões dos joelhos, não chegaram, mas, assim como tantas outras escolas isoladas ou singulares espalhadas pelo extenso território mineiro, eram influenciadas pelas mudanças reformistas. Quer fosse isso de forma mais direta através dos atestados de frequência, boletins, dados estatísticos que deviam ser enviados à Secretaria do

Interior²², quer fosse através do ideário de educação que ia se constituindo, consolidando e moldando-se a cada realidade. E, mesmo estando dentro de condições consideradas inadequadas para esses novos modelos, este era o lugar destinado à instrução nestas localidades, e assim como nos grupos escolares, ali também eram produzidos sujeitos escolares com papéis distintos, sendo produtores da escola e de sua cultura. A escassa presença do Estado, verificada pelo número restrito de visitas do inspetor de ensino, que passava dois anos ou mais sem visitar a escola, não afetou de forma decisiva a manutenção da escola em Ibiaí. É possível perceber que, mesmo com a ação diminuta de órgãos governamentais, em seu cotidiano, assim como em outras escolas, os sujeitos iam se estabelecendo, seguindo imposições formais dos regulamentos e programas prescritos, como também desenvolvendo uma relação complexa de astúcias com estas determinações. Apesar do governo do Estado criar estratégias de controle sobre o trabalho nas escolas, é possível perceber que no processo havia burlas e resistências. Do mesmo modo, por parte dos inspetores, a quem cabia o controle e fiscalização, havia flexibilidade ao considerarem a precariedade das instalações e as consequências destes no trabalho do professor. A importância em oferecer e manter a escola na cidade, atendendo a toda população, pode ser observada nos Termos de Visita do Inspetor Regional de Ensino, Jason de Moraes, nos feitos durante as visitas do ano de 1927 e depois em 1929. No primeiro termo, o inspetor faz elogios ao trabalho da professora e às contribuições do Sr. Coronel José Barbosa Cabelludo, que atua como inspetor escolar, discorrendo sobre sua boa vontade em prestar importantes serviços à causa da instrução nessa localidade e que, pensando em maiores benefícios à cidade, solicitou intervenção junto ao governo no sentido da criação de uma escola noturna. Justifica-se esse pedido pelo número de operários e lavradores existentes na cidade em idade maior a 15 anos. Não há registros de que o pedido tenha sido atendido. No segundo Termo de Inspeção, de 19/08/1929, o inspetor solicita que seja criada a 2ª cadeira mista distrital nesta localidade:

Ibiahy é importante distrito situado à margem direita do magestoso Rio São Francisco, pelo que muito merece os carinhos da administração do Estado, no departamento da instrução. Assim pensando e, como (?) de utilidade pública, proponho seja criada uma 2ª cadeira mista distrital, nesta localidade (TERMO DE INSPEÇÃO, 1927, Jason de Moraes, Inspetor Regional de Ensino).

²² Até 1930, a administração do sistema escolar mineiro ficava a cargo da Secretaria dos Negócios do Interior e da Justiça, que mantinha como órgão consultivo para assuntos relativos à educação o Conselho Superior de Instrução e como órgão executivo, a Inspeção Geral de Instrução.

Esse pedido foi atendido e a segunda Escola Mista de Ibiaí foi instalada em 1931, assumindo esta cadeira a sobrinha de José Cabelludo, Izaura do Couto Moreno, normalista recém-formada na Escola Normal Nossa Senhora das Dores, em Diamantina. Não foram encontrados registros da segunda escola, mas durante o período de funcionamento da escola a professora Izaura também assinou juntamente com Ambrosina as atas de exame da primeira escola. Os termos de visita nos oferecem indícios para duas questões. A primeira está relacionada ao tratamento *coronel*, dado a José Cabelludo, e a segunda deve-se ao fato da importância de se ter uma *normalista* assumindo uma escola na cidade. Quais leituras poderiam ser feitas a partir das representações acerca da figura do *coronel* e da *normalista* em meio à Primeira República? Apesar de José Cabelludo ter influência na organização social da cidade, nenhum dos entrevistados faz referência ao tratamento de *coronel*. Aparecendo essa expressão apenas nos termos de visita, em um rascunho redigido pela professora Ambrosina sobre o histórico de Ibiaí e nos Termos de Instalação da escola. Considerando que o coronelismo é datado historicamente, por ter surgido na confluência do federalismo implantado pela República e a conjuntura econômica estabelecida pela decadência de fazendeiros que tinham enfraquecido seu poder político, o coronelismo foi alimentado pela relação de forças estabelecidas entre proprietários rurais e o governo (CARVALHO, 1997).

A República, ao criar o governador de Estado, que era eleito pela engrenagem formada por partidos únicos, alimentou o aparecimento das oligarquias locais, representadas pelos coronéis. Sendo José Cabelludo o representante político mais diretamente ligado à escola nesse período em Ibiaí, tanto o inspetor regional, quanto a professora Ambrosina poderiam identificar nele características que atendiam àquelas presentes na representação social do coronel. A professora, ao rascunhar um histórico da cidade, seguindo a tendência histórica da época, deveria citar as personalidades importantes, portanto, a partir dos significados atribuídos ao termo *coronel* considera-o apropriado a José Cabelludo, já que ocupava um lugar central naquela sociedade. Partindo de outra perspectiva, acredita-se que o Inspetor técnico, ciente do poder exercido pelos coronéis em relação ao desenrolar dos processos administrativos, visto que o coronelismo instalou-se como sistema político nacional, funcionando à base de transações entre o governo e os coronéis, utiliza o termo como estratégia para conseguir junto à Secretaria do Interior a solicitação feita por José Cabelludo. No período era corriqueiro o governo estadual garantir o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos

cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora primária. E o coronel hipotecava seu apoio ao governo, sobretudo na forma de votos (CARVALHO, 1997).

O estudo demonstra que José Cabelludo integrava uma rede de sociabilidade ampla, envolvendo fazendeiros e comerciantes da região, religiosos, políticos, comandantes da companhia de navegação e donos das barcas que transportavam mercadorias pelo São Francisco. O *coronelismo* tinha como base os feudos políticos formados nos municípios e comandados por chefes locais, cuja autoridade era exercida também em nível econômico e social. O lugar de chefe local, ocupado por José Cabelludo, ficou registrado nas toadas cantadas pelos *remeiros*²³ e registrada por Lins (1983). Ao subir e descer o Rio São Francisco nas barcas, comprando e vendendo mercadorias de porto em porto, os remeiros em sua cantoria foram atribuindo adjetivos, uns de qualidade e outros pejorativos, às cidades, vilas e povoações, ribeirinhas, inclusive a Extrema:

Juazeiro da lordeza/ Petrolina dos missais/ Santana dos Cascais/ Casa Nova da carestia/
Sento Sé da nobreza/ Remanso da valentia/ Pilão Arcado da desgraça/ Xiquexique dos
Bundão/ Icatu cachaça podre/Barra só dá ladrão/ Morporá casa de palha/ Bom Jardim
da rica flor/ Urubu da Santa Cruz/ Triste do povo da Lapa/ Se não fosse o bom Jesus/
Carinhonha é bonitinha/ Malhada também é/ Passa Manga e Morrinho/ Paga imposto
em Jacaré/ Januária carreira grande/ Corrente meia carreira/ Bate o prego em Santa
Rita/ Pra cagar mole em Barreira/ São Francisco da Arrelia/ São Romão das feiteceiras/
Extrema dos Cabeludo/ Pirapora é da poeira (LINS, 1983, p. 85-86)²⁴.

Os contatos estabelecidos nessa rede auxiliavam José Cabelludo tanto em seus negócios particulares, quanto no trabalho que desenvolvia junto à igreja e à escola. As memórias analisadas não oferecem indícios a contento que denotem práticas de coronelismo. Seria mais apropriado considerar a atuação de José Cabelludo como *paternalista*, em que estabelecia uma relação protetora com aquelas pessoas ligadas diretamente a ele ou à sua família. Contudo, cabe a

²³ Durante muitas décadas, os barqueiros utilizaram jangadas e outros barcos relativamente leves no São Francisco para comerciarem em suas margens. A viagem rio acima era amiúde árdua e exigia grande dispêndio de energia até mesmo dos mais fortes, robustos e resistentes. Para remar rio acima, o barqueiro contava com o serviço braçal dos remeiros que alugavam-se nas barcas em troca de salários. Seus patrões, os barqueiros, faziam o comércio ambulante e transporte a frete ao longo da orla fluvial – em cidades, povoados, sítios e fazendas. A força de trabalho era contratada, via de regra, por *viagem redonda*, isto é, por jornada de ida ao porto de destino e retorno ao porto de origem (NEVES, 2004, p. 41).

²⁴ Grifo nosso. Wilson Lins intitula esta cantiga, tão costumeira aos remeiros, de “ABC da Carreira Grande”, isto é, *carreira grande* inclui o trecho navegável do Velho Chico entre Petrolina/Juazeiro, ao norte, e Pirapora, ao sul. A mesma distinção aparece no estudo de Zanoni Neves: “Os trabalhadores tinham outras expressões que identificavam itinerários: ‘carreira grande’ designava a viagem de Juazeiro a Januária; ‘meia carreira’, de Juazeiro a Santa Maria da Vitória no Rio Corrente; ‘carreira inteira’, de Juazeiro a Pirapora. Às vezes, utilizava-se esta última expressão para designar o itinerário de Juazeiro a Januária” (NEVES, 2004, p. 41).

ressalva de que as memórias coletadas para esse trabalho estão mais voltadas para a infância e o tempo de escola dos entrevistados, período que em não vivenciaram o “mundo adulto” das negociações e acordos.

A segunda questão voltada à professora normalista remete ao processo de institucionalização da formação dos professores, partindo da idéia de que seria possível produzir um modelo ideal de professor necessário para a efetiva qualidade da instrução pública. A partir de então são produzidas representações sobre aqueles que se formassem professores ou mesmo estudantes da escola normal. Todo esse imaginário em torno do professor normalista devia-se ao papel importante que cabia à formação do professor na escola normal nesse movimento de produção da Instrução Pública como fundamental para a nação brasileira. Ao ser autorizada a criação da Segunda Escola Mista de Ibiaí, José Cabelludo construiu prédio próprio, um salão amplo, com ornamentos na fachada para presentear a sobrinha normalista. Percebe-se aqui estreitamente a importância dada ao estabelecimento da escola como “lugar” para a formação docente, observando que “o edifício escolar devia ser configurado de um modo definido e próprio, independente de qualquer outro, em um espaço também adequado para tal fim” (VIÑAO FRAGO & ESCOLANO, 1998, p. 73). Isaura do Couto Moreno lecionou apenas três anos, pois, por ser acometida por uma séria moléstia, faleceu antes que fosse diagnosticado o problema. A morte da jovem abalou o tio José Cabelludo que, após o ocorrido, não concordou que as outras sobrinhas fossem complementar os estudos em outras cidades. A Primeira Escola Mista foi transferida para o novo prédio e a Segunda Escola Mista ficou fechada por um período.



Foto 2. 1931. Escola construída por José Antonio Barbosa Cabelludo para receber a 2ª Escola Mista de Ibiaí, MG

1.3. Estar à margem: ser inspetor, ser professora no sertão mineiro

Cargo público e remunerado criado pela Reforma João Pinheiro de 1906, a inspeção técnica era realizada por profissionais dedicados exclusivamente a essa atividade, ficando a inspeção administrativa a cargo dos inspetores escolares. Estes cargos não eram remunerados e, via de regra, eram ocupados por “pessoa idônea, sinceramente inspirada pelo patriotismo (...) de grande respeitabilidade intelectual e moral (...) homens de variada e sólida cultura intelectual e de severa conduta” (Minas Gerais, Secretaria do Interior, *Relatório do secretário ao presidente do estado*, 1910). Em Ibiaí, o cargo foi ocupado por José Antonio Barbosa Cabelludo, no período de 1923 a 1944. As regiões menos habitadas e de difícil acesso como a zona sertaneja de Minas Gerais, comumente considerada como lugar pouco civilizado “residência habitual do analfabetismo mais grosseiro e indisciplinado” (Minas Gerais, Secretaria do Interior, *Relatório do secretário ao presidente do estado*, 1911), era importante que o inspetor escolar estimulasse o professor pelo “sacrifício que era atuar em área tão difícil”. Estado de tradição reconhecidamente católica, não raro a figura do professor ideal nos discursos dos dirigentes mineiros girava em torno do professor abnegado, que enfrentasse a profissão como um sacerdócio. Além de conhecer os métodos de ensino e os conhecimentos exigidos pelo Regulamento, era esperado que apresentasse uma sólida formação religiosa. Educar, portanto, seria moralizar o povo, de acordo com os valores cristãos e os valores ditos civilizados. A partir dessa concepção, foi construída uma representação do magistério dotada de dupla dimensão: a de competência científica, pautada no exercício docente especializado, mas também como missão ou sacerdócio, a ser reconhecido e retribuído em alguma estância divina. Ao considerar a docência como um sacerdócio, mais do que formação, se requer vocação. Na verdade, todo esse discurso tem pelo menos mais um motivo não declarado. O fato de que, via de regra, a atuação nas escolas localizadas em regiões mais isoladas era também uma atuação solitária. Fato facilmente comprovado pelas três visitas realizadas pelo inspetor técnico à Escola Mista de Ibiaí no período estudado. Nas visitas às escolas cabia ao inspetor técnico expedir circulares, ofícios e correspondências aos agentes escolares, analisar a atuação do professor elogiando ou criticando comportamentos, assegurar a remessa de materiais e móveis escolares; fazer o cancelamento de matrículas, ou seja, cabia cargo executar medidas de controle do ensino garantindo que o novo modelo escolar pudesse se consolidar no cenário da instrução primária mineira. Apesar da vontade em desenhar uma escola inovadora e moderna que despertasse “boa impressão”, foi comum os inspetores mencionarem

nos relatórios o estado precário dos estabelecimentos de ensino, discorrendo sobre o aspecto mal cuidado, de poucas condições de higiene e carência de mobiliário. Outra constante foi a referência à higiene e ao comportamento dos alunos, aspectos que ocuparam papel fundamental para a constituição da “boa aparência” de uma escola organizada e povo civilizado. Do mesmo modo, a falta de preparo dos professores para a utilização dos novos métodos de ensino tomou várias linhas desses mesmos relatórios. Contrariando o ordinário descrito anteriormente, os relatórios sobre a Escola Mista de Ibiaí não apresentou problemas sérios e o inspetor demonstrou aprovar a conduta da professora:

Assistindo a docente dar aulas de todas as matérias constantes do horário do dia tive bôa impressão dos resultados que vem obtendo nas três classes em que se divide o instituto de ensino e vem assim respectivamente a orientação pedagógica que a professora imprime na feitura das suas lições baseadas nos novos métodos e processos de ensino recomendados pelo programa do ensino em vigor (TERMO DE INSPEÇÃO, 1932, Jason de Moraes, Assistente Técnico de Ensino).

Mesmo imbuída pelas normas postas pelos programas, na cultura escolar as práticas são moldadas pelas configurações presentes no espaço escolar em que a cultura é construída. Alunos, professores, inspetores sempre conseguem meios, mesmo que de forma restritiva, para elaborarem táticas reveladoras acerca das normas e prescrições, e comumente estabelecem essas relações com princípios baseados na cultura familiar, religiosa e social. A leitura dos termos de inspeção da Escola Mista de Ibiaí demonstra que palavras, frases e estrutura textual empregados nos termos seguem, aparentemente, um modelo pré-determinado que agrega somente os dados necessários para transformar o fazer docente em documentos oficiais e indicar que caminhos a professora deveria seguir para garantir que sua atuação atendesse ao modelo pedagógico vigente estabelecido no Regulamento do Ensino Primário (1927) e os novos Programas do Ensino Primário (1928). Como, por exemplo, no registro seguinte:

Examinei cuidadosamente o arquivo escolar cuja (?) é bem feita, contém todos os livros exigidos pelo Regulamento, inclusive o caderno de planos de lições. Acompanhei o trabalho da docente no transcurso dos trabalhos e observei que imprime boa orientação pedagógica na feitura de suas aulas, sinto uniforme o aproveitamento que os alumnos demonstram nas diversas disciplinas do programma (TERMO DE INSPEÇÃO, 1927, Jason de Moraes, Inspetor Regional de Ensino).

Um argumento recorrente nos relatórios foi a justificativa de que a falta de materiais escolares se configurou como um dos entraves na execução da renovação pedagógica pretendida. A falta desses prejudicou sobremaneira a aplicação dos novos métodos e processos “essenciais nas escolas modernas”. Partindo desses argumentos, os inspetores solicitaram a remessa de

materiais pedagógicos, programas e regulamentos de ensino. Provavelmente as casas utilizadas pela Escola Mista de Ibiaí na época das visitas de inspeção atenderam às condições esperadas para seu funcionamento, visto o registro que o inspetor fez: “encontrando bem organizada esta escola e funcionando com real proveito ao interesse público aconselho a docente sempre assim continuar no desempenho das suas obrigações, colhendo o duplo proveito de se impor a consideração do Governo do Estado e do meio em que foi localizada a sua cadeira” (TERMO DE INSPEÇÃO, 1933, Jason de Moraes, Inspetor Regional de Ensino). Não fez comentários sobre os livros utilizados. A solicitação pela comemoração das datas cívicas indicou a necessidade da escola reforçar e/ou estimular o “amor à Pátria”. Iniciado nesse período e intensificado nas décadas seguintes (1930-1940), o cotidiano dos estudantes brasileiros foi invadido por uma série de comemorações e rituais cívico-patrióticos na intenção de reafirmar os valores da pátria e da nação:

Aconselho comemorar festivamente todas as datas nacionais e estaduais; festejar o Dia das mães à 15 de agosto de cada anno; fazer a festa das árvores no dia 11 de setembro; a da Bandeira no dia 19 de novembro; realizar as excursões escolares, com programma previamente organizado e lêr com interesse, a *Revista do Ensino* (TERMO DE INSPEÇÃO, 1929, Jason de Moraes, Inspetor Regional de Ensino).

No termo de 1932, o inspetor retomou pontos comuns aos termos anteriores. Marcadamente chamou atenção ao cumprimento do programa e a leitura da *Revista do Ensino*²⁵. Ressaltando ser este o vergão oficial da Inspetoria Geral da Instrução Pública, verificou-se a preocupação em legitimar a *Revista* como veículo de informação e divulgação das propostas educativas. Outro ponto a destacar foi a função registrada logo após a assinatura, pois se, inicialmente, constou *Inspetor Regional de Ensino*, no segundo apenas *Regional* e, nos seguintes, *Assistente Técnico de Ensino*, demonstrando os efeitos das mudanças trazidas pelas reformas. No último Termo de Inspeção, o inspetor retomou solicitações já feitas no termo de 1927, acerca da fundação e manutenção das instituições escolares:

²⁵ A *Revista do Ensino* foi criada no final do século XIX, no governo Afonso Pena, ao realizar a primeira Reforma no ensino do período republicano. Nesse período, o Secretário do Interior – Silviano Brandão – era responsável pela educação no Estado. Tal Reforma, implementada a partir da Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892, criava, no § 18 do artigo 27, a *Revista do Ensino* mineira. Apenas três números da *Revista* foram editados neste primeiro momento. Em 1920, no governo Artur Bernardes, a Lei nº 800 instituiu novamente a *Revista*, contudo sua publicação não foi feita. Em 1925, no governo de Fernando Mello Vianna, foi realizada uma Reforma na Instrução Pública do Estado, sob a coordenação do Secretário do Interior, Sandoval Soares Azevedo, que prevê no Regulamento do Ensino Primário de 1924, através da Lei de nº 800/1920 (do ano de 1920), sob título X, a *Revista do Ensino*, destinando-a a “orientar, estimular e informar os funcionarios do ensino e os particulares interessados em assumptos com este relacionados”.

Desejo imensamente que as instituições escolares sejam fundadas e mantidas nesta escola, notadamente o Club de Leitura entre alunos do 3º ano, um pequeno museu para estudos, cuja organização pode ser confiada as próprias crianças sob controle da professora. Seria utilíssimo também a manutenção dos alunos pobres matriculados nas escolas publicas desta localidade assistência de uma Caixa Escolar que, mesmo produzindo diminuta renda, essa produziria incalculáveis (inest) benefícios (TERMO DE INSPEÇÃO, 1933, Jason de Moraes, Assistente Técnico do Ensino).

Após este Termo de Inspeção, não houve registro de outras visitas. No mesmo livro seguiram os Termos de Instalação a cada início de ano e as atas de exame ao final de cada ano até 1948. Se, por um lado, foi possível ver uma escola produzida a partir do interesse oficial dos dirigentes do Estado, por outro, foi de igual importância ressaltar a visibilidade da escola produzida no dia-a-dia, procurando evidenciar as apropriações que os sujeitos escolares fizeram dos dispositivos que objetivavam normatizar tais práticas e, sobretudo, enfatizando a produção da cultura escolar por aqueles que compunham o seu cotidiano. Assim, a partir da análise feita acerca dos documentos levantados acima, é possível acreditar que o número restrito de visitas dos inspetores técnicos às escolas isoladas localizadas em regiões afastadas da capital, tomando como exemplo a região norte-mineira, contribuiu para que fosse mantida a representação negativa dessas escolas. Como já demonstrado acima, corriqueiramente a região foi considerada como lugar do atraso e da incivilidade, não porque de fato o era, mas principalmente pela falta de informação sobre as iniciativas ali desenvolvidas, não apenas no espaço escolar como em tantos outros espaços sociais. Portanto, pode-se afirmar que, do mesmo modo que pouco efeito surtiram as visitas do inspetor técnico no cotidiano da Escola Mista de Ibiaí, seus relatórios apenas aumentaram o volume de papéis acumulados pela crescente burocratização escolar.

De fato, relatórios esparsos pouco puderam contribuir para a mudança da imagem difundida e arraigada desta região através das histórias de jagunços e justiceiros presentes tanto na literatura brasileira, quanto nos “causos” passados de geração em geração. No cruzamento entre literatura e história, no que escreve e como escreve, todo autor revela traços fundamentais do contexto histórico e social em que está inserido, sendo porta-voz de determinada visão e compreensão de mundo. Nessa perspectiva, sendo o modo de ver e compreender o mundo uma representação de quem escreve, pressupõe-se que qualquer texto possibilita inúmeras leituras e interpretações. Para melhor clarear a possível interferência da literatura e demais discursos sobre a identidade sertaneja comumente associada a disputas sangrentas, vale tomar o escritor Guimarães Rosa como referência. Pesquisador dedicado à cultura regional, o autor retirou principalmente da tradição oral subsídios para seus escritos. Descrevendo os costumes e hábitos do sertanejo, o

autor contribuiu para fixar a figura do *jagunço*²⁶. “Causos” estes que remontavam às façanhas de ferozes cangaceiros do sertão, contadas pelos vaqueiros das comitivas que o escritor acompanhou pelo interior mineiro em 1952 ou simplesmente através das lembranças de jagunços aposentados que descansam nas redes de seus alpendres. Trata-se, no geral, de um conjunto de relatos que pertenceram a um período da história brasileira em que a política dos coronéis viveu seu apogeu e declínio. Em seu célebre romance *Grande sertão: veredas* (1984), Guimarães Rosa retrata as relações de poder vigentes no sertão brasileiro. Mesmo sem estabelecimento claro de datas, o autor dá luz ao processo de modernização que nunca ocorreu de forma homogênea e instantânea. Assim, reforçando as contradições vividas por seus personagens, Guimarães Rosa apresenta referências ao Brasil urbano, progressista e moderno presentes nos primeiros anos republicanos, observados nos rompantes civilizatórios e românticos vividos por Zé Bebelo, por exemplo. Do mesmo modo, o fim do bando de jagunços através da ação das forças do governo, representa o rompimento com um mundo arcaico e atrasado. À primeira vista, o mundo civilizado se impõe ao mundo bárbaro, transformando-o num mundo melhor. Contudo, o autor deixa latente a violência também cometida por aquele que civiliza, ou seja, a violência presente nos processos de modernização impostos pela nação. A sobrevivência a esse novo modo de viver estabelece novos acordos sociais de onde surge o *coronelismo* e, logo após, os *cangaceiros*. Homens que rompem a aliança com os coronéis e a partir do próprio prestígio formam grupos que não estabelecem sede em terras, pois seguem de forma nômade pelo sertão prestando serviço àqueles com quem formam aliança. O combate à ação de um grupo de *cangaceiros* poderia ser feita tanto por outro grupo ou pelos destacamentos móveis da polícia, as volantes. As primeiras décadas do século XX foi um período que o sertão esteve infestado por estas lutas. Não sem motivo, visto que disseminação dos bandos estava diretamente ligada às causas sociais provocadas pelos longos períodos de seca e consequente fome da população. A transição vivida entre o Brasil urbano e o Brasil rural já trazia consequências. Haja vista a eclosão de rebeliões envolvendo as pessoas que viviam nas áreas rurais fomentadas por questões políticas, sociais ou econômicas. Rui Facó (1963) argumenta que as insurreições como Canudos, o Contestado e o Caldeirão tiveram como

²⁶ Wilson Lins estabelece distinções que não aparecem claramente em *Grande sertão: veredas* entre o jagunço e o cangaceiro. Para Lins, o jagunço tem uma certa nobreza de caráter e desprendimento que não enxerga no cangaceiro: “Ser jagunço não é ser cangaceiro. Há uma profunda diferença entre o jagunço, sertanejo que possui sua arma de fogo, seu punhal de aço bom, e está sempre pronto a lutar por um amigo, sem lhe custar um centavo, e o cangaceiro, indivíduo sem pouso, que vive do crime, assaltando os viajeiros nas estradas ou os moradores em suas casas. O jagunço é homem que, sem abandonar o seu roçado ou o seu curral de bois de cria, participa das lutas armadas ao lado de amigos ricos ou pobres (LINS, 1983, p. 98-99).

fator fundante a exploração e o atraso que essas populações foram submetidas durante a Velha República. Antes de serem vistos como retardatários da civilização devem ser analisados dentro de um contexto de resistência, sobreviventes de uma estrutura agrária e fundiária decadente. O vocabulário rebuscado e o lirismo da narrativa encobrem os desafios impostos a uma gente marginalizada já de muito tempo, e que Guimarães Rosa retrata não através de dados históricos, mas com a astúcia de transformar o que observa em escrita, registrando a coragem e a lida da sobrevivência.

Desse modo, trabalhos como os de Guimarães Rosa e Rui Facó, mais do que alimentar o imaginário sobre as supostas maldades e atrasos do povo sertanejo, devem ser lidos e apreendidos em toda sua riqueza de apontamentos e simbologia. Trata-se de uma literatura que apresenta personagens que não foram selecionados para a escrita da história, porque a história que foi escolhida para ser escrita não traz argumentos para justificar a resistência destes personagens. Estabelecer espaços geograficamente mais atrasados ou desenvolvidos é limitar-se a uma leitura parcial da própria história. Desse modo, a pergunta a ser feita seria: Os cangaceiros, jagunços, inspetores, professores das regiões sertanejas estariam realmente à margem dos processos de modernização e transformação social? A metáfora de *estar à margem*, muito utilizada para definir a situação de cidades ribeirinhas que ficaram estacionadas no tempo, como se estas estivessem à margem do progresso, à margem do desenvolvimento, pode ser facilmente desarticulada dessa interpretação inicial caso esta “margem” for compreendida como a “margem” a que se refere Fernando Pessoa em sua poesia: “O rio da minha aldeia não faz pensar em nada. Quem está ao pé dele está só ao pé dele” (FERNANDO PESSOA, 1980). Assim é a relação do ribeirinho com o rio. O que outros podem interpretar como marginal, para ele é escolha. Escolha de observação que pode se tornar ou não em interação.

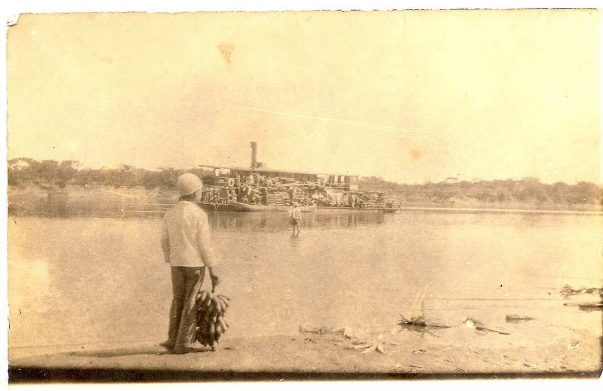


Foto 3. (Sem data). Menino observando o Rio São Francisco.

1.4. A questão dos métodos, dos tempos e espaços escolares

Ao analisar o processo de escolarização primária no Brasil, a partir de questões que atentem para os espaços e tempos escolares, assim como para os métodos pedagógicos é possível questionar os motivos que levaram as mudanças e permanências do cotidiano escolar. Qual seria a interferência do espaço e tempo na vida escolar do aluno? Nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação (ESCOLANO, *apud* VIÑAO, 1995, p. 72). Através de sua materialidade, ambos estabelecem uma espécie de discurso que transmite tanto um sistema de valores, quanto um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras (ESCOLANO, 1998, p. 26). Desse modo, pode-se considerar que o espaço e o tempo escolar ensinam, atuando como elementos destacados na construção social da realidade (VIÑAO, 1995, p. 72). Contudo, até a década de 1890, a escola primária brasileira não designava na realidade um lugar e muito menos um edifício. A escola primária poderia acontecer em qualquer lugar (DURÃES, 2009, p. 13), mas a nova pedagogia apontou para a necessidade da constituição de novos espaços e tempos possibilitando uma materialidade física e pedagógica próprias, cabendo a esse aparato escolar centralidade no processo educativo. A busca em ordenar os trabalhos escolares fatiou o tempo e foi esse tempo artificial, apropriado e ordenado pela razão humana, fomentado no interior de um movimento social de racionalização do tempo, próprio às relações capitalistas que os regulamentos do ensino buscaram impor.

Ao se pensar nas referências que se tem sobre a instituição escolar, chega a ser difícil imaginar uma escola onde não existiam os esquemas temporais que hoje se conhece. Por estarem entranhadas nas representações sobre escola não é recorrente questionar ou pensar nos modos pelos quais tais esquemas foram construídos (GALLEGO, 2008, p. 18).

Pode ser dado o exemplo do horário estabelecido e considerado como *ideal* pelo próprio Regimento Interno dos Grupos e Escolas Isoladas de Minas Gerais em 1906, que determinava tanto para as escolas isoladas quanto para os grupos escolares o horário de 10 às 15h no período do inverno ou de 9 às 14h no verão. Contudo o horário *ideal* precisou ser revisto quando a demanda por vagas aumentou na primeira década de XX. Como não era possível resolver o problema ampliando os espaços para o grande número de alunos foi preciso fatiar o tempo, e os grupos escolares passaram a funcionar em dois turnos: de 7 às 11 e de 12 às 16 horas (FARIA

FILHO, VIDAL, 2000). A mudança movida pela necessidade foi de difícil aceitação para os alunos, famílias, professores e diretores. Contudo, após a adaptação a essa mudança, outras surgiram e atualmente o fato das escolas funcionarem em três períodos (manhã, tarde e noite) se tornou uma situação naturalizada. O tempo escolar foi estabelecido ditando inclusive a organização da rotina diária das famílias e das cidades com seus rituais de entrada e saída. Assim como o tempo escolar, a representação da escola como um espaço específico destinado ao ensino tornou-se hegemônica na sociedade a partir da importância atribuída à construção dos grupos escolares. A partir de então, ou de modo mais efetivo, tempo e espaço figuram as discussões acerca das condições apropriadas para que se desenvolva a aprendizagem, movimentando discussões que tratam desde aspectos relacionados à distribuição do mobiliário dentro da sala de aula até a limitação trazida pela divisão racional do tempo em hora/aula/conteúdo/disciplina. No bojo destas discussões entram os novos métodos e novas abordagens em relação ao ensino e à escola. Normalmente, a literatura apresenta o Movimento da Escola Nova como sendo um marco na ruptura entre o que se denominou Escola Tradicional e a Escola Nova. A Escola Tradicional esteve relacionada ao uso de métodos que se baseavam na memória e na repetição como base para a aprendizagem. O fato da identificação dos métodos com o conjunto do movimento escolanovista aparecer com relativa frequência nos meios educacionais pode ter se originado, nos estatutos epistemológicos do *pragmatismo*²⁷, matriz ideológica deste movimento (PEIXOTO, 2003, p. 106). Entende-se que é necessário ter um objetivo final para motivar a ação, ou seja, a criança deveria ser levada a desejar o conhecimento desencadeando ações em busca de um ideal. O método estaria nesse processo como porção unificada da experiência, estabelecendo um caminho a ser percorrido identificando-se como o próprio fim da educação. Acontece, porém, que mesmo antes das primeiras inovações trazidas pelos defensores da Escola Nova, havia no Brasil já nas últimas décadas de século XIX um método preconizado na Europa, que significou uma tentativa de racionalização do ensino. Este método, fundamentado na idéia de processos naturais de aprendizagem, foi denominado *método intuitivo*. Seus defensores acreditaram que sua utilização poderia reverter a ineficiência do ensino escolar. O ensino deveria partir do particular para o geral, do concreto para o abstrato. Segundo Faria Filho (2000, p. 143):

²⁷ Na versão de Dewey, o pragmatismo tem no conhecimento, enquanto ato de pensar um recurso para adaptação do indivíduo ao meio, o que lhe confere caráter instrumental. (PEIXOTO, 2003, p. 106)

Por variadas vias, a discussão sobre os métodos, que enfocava a questão da organização da classe, e o papel do professor como organizador e agente da instrução vão dando lugar às reflexões que acentuam a importância de prestar atenção aos processos de aprendizagem dos alunos, afirmando que “o professor somente poderia ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno”. Essa inflexão no rumo dos debates se articulará em torno do chamado “método intuitivo” e lançará luzes sobre a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos.

O método de ensino intuitivo, por pretender substituir o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, levou à produção de manuais, destinados a alunos e professores, com orientações sobre procedimentos e conteúdos de ensino capazes de concretizar as inovações pretendidas. Nesses manuais são explicitados os princípios sobre o conhecimento nos quais se fundamenta o método, que podem ser assim sintetizados: o ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das idéias. As idéias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, a fim de produzir o julgamento. Consoantes a essa concepção epistemológica, as atividades de ensino devem ser iniciadas com as operações dos sentidos, principais instrumentos da aprendizagem, observando-se fatos e objetos que produzirão idéias, reflexão e sua expressão em palavras. Devido ao uso dos objetos, à observação e ao resultado projetado, este método foi considerado por seus propositores como sendo concreto, racional e ativo. Nessa conjectura, o processo de ensino deve desenvolver-se do simples para o complexo, do que se sabe para o que se ignora, dos princípios para as regras, ou seja, do que pode ser observado para a abstração. Assim, observar é progredir das percepções dos sentidos para a idéia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento, por meio de atividades concretas que são, ao mesmo tempo, expressão do pensamento e da experiência. Dada a proposição de que os sentidos são os instrumentos determinantes para a aquisição do conhecimento, os objetos a serem utilizados no ensino, isto é, postos para serem observados, assumem papel fundamental, pois são a garantia de que o conhecimento não seja meramente transmitido, mas gerado com base no contato com o objeto. A falta destes objetos acarretaria no empobrecimento do método e conseqüente dificuldade no aprendizado dos alunos.

Conforme o Termo de inspeção de 1929, o senhor Jason de Moraes após reconhecer a aptidão didática e o esforço dispensado pela professora em atender o programa de ensino, o inspetor assinalou a dificuldade na disciplina de geometria, e justifica tal dificuldade relacionando-a com falta de instrumentos apropriados para aplicação do método.

Notei que a docente tem aptidão didática e que executa com facilidade o programma do ensino, estando os seus alumnos bem desenvolvidos em escripta, leitura, língua pátria, arithmética, geografia e historia do Brazil; somente em geometria, por falta de compasso, régua, transferidor e de uma caixa de sólidos geométricos, o preparo dos discentes revela-se rudimentermente e não tem podido obedecer administração do ensino a métodos rigorosamente intuitivos. (TERMO DE INSPEÇÃO, 1927, Jason de Moraes, Inspetor Regional de Ensino)

Esta foi a menção mais direta a um método encontrada nos documentos analisados. Conforme mencionado a professora tem “aptidão didática” e segue o programa apesar de ter sua atuação limitada devido à falta de materiais. A partir de leituras de trabalhos relacionados à inspeção escolar nesse período (GONÇALVES, 2005; ISOBE, 2006) nota-se que foram recorrentes as reclamações sobre a falta de preparo para atender as solicitações didático-pedagógicas e rejeição dos professores ao programa de ensino. Dentro dos limites deste trabalho, não foram encontrados aspectos que demonstrem insatisfação ou indisposição entre a professora e o inspetor, sendo mais recorrentes pontos coincidentes como por exemplo, as *excusões escolares*²⁸. Nos Termo de Inspeção de 1929 e 1932, encontra-se a seguinte orientação “realizar as excursões escolares, com programma previamente organizado”. Entre os guardados do baú encontra-se um caderno com a denominação “O programa das excursões escolares a serem feitas pelos alunos matriculados na escola por mim regida”, com os programas dos anos de 1925 a 1928, semelhantes ao transcrito a seguir:

O programa das excursões escolares a serem feitas pelos alunos matriculados na escola por mim regida.

Iª Excursão a margem do S. Francisco: percurso, largura, nascente, afluentes, cachoeiras, navegação fluvial.

IIª Excursão ao bairro denominado Olho d’Água: o reino vegetal, plantas medicinaes, plantas oleaginosas, plantas texteis madeiras para construção e marcenaria.

IIIª Excursão ao Sítio do Sn^r Bernardino Pereira: situação da localidade, Accidentes geographicos, os pontos cardeaes, produtos de exportação.

IVª Excursão à Lagoa dos Cavallos: Principaes autoridades do districto, principaes occupaões dos habitantes da localidade, hygiene necessidade do banho.

Vª Excursão ao bairro denominado Guarany: insdustria de alimentação, produções das riquezas naturaes.

VIª Excursão ao Sítio do Sn^r Manoel: História – Tiradentes, Caramuru, os Bandeirantes, Os indígenas, sua vida e costumes. Os primeiros terrenos povoados em Minas.

VIIª Excursão ao bairro denominado Pau d’Óleo: nome do município e districtos que os constituem. Vias de comunicação. Importância do ar puro. O sol, a sua utilidade – o vegetal e suas partes principais.

Aula publica, mista, distrital de Ibiahy, 1º de Abril de 1927.

Ambrosina César Azevedo – professora.

²⁸ As excursões escolares eram inovações pedagógicas introduzidas no cotidiano escolar do ensino elementar do final do século XIX e início do XX, buscavam introduzir uma nova ordenação do tempo, na organização do cotidiano das salas de aula.

O programa foi reproduzido na íntegra no intuito de apresentar os objetivos propostos para cada excursão. Nota-se a preocupação em estabelecer relações entre o lugar visitado e conteúdos a serem trabalhados mais voltados para as disciplinas de história do Brasil e geografia. Provavelmente a quantidade de pontos previstos para uma mesma excursão deve-se à forma como os conteúdos eram transmitidos através de pontos copiados pelos alunos sobre o tema estudado. Mais à frente, durante a análise dos cadernos de alunos a questão dos conteúdos será melhor explorada.

Sobre a escolha de determinados métodos de ensino, convém lembrar aqui que no final da década de 1920, buscando tornar a pesquisa na área da pedagogia mais objetiva e cientificamente fundamentada, passou a ser difundido um novo modelo de proposta educacional, esse novo modelo encontrou um espaço profícuo dentro das *escolas experimentais*²⁹. Fase em que se iniciou a construção de instrumentos para coleta de dados acerca do desenvolvimento biológico e psicológico das crianças. Uma das propostas trazidas por esse movimento foi a implantada nas escolas mineiras, os critérios de homogeneização das turmas, acreditando que desse modo o ensino poderia ser mais individualizado, priorizando as aptidões de cada um. Nesse período foram muito difundidos os trabalhos de Helena Antipoff³⁰ que tratavam sobre aplicação de testes para o conhecimento da personalidade e para a medida do desenvolvimento das capacidades psicomotoras e mentais e a partir dos resultados o professor poderia estabelecer os grupos de alunos considerando o desenvolvimento intelectual apresentado. A abrangência alcançada pelos testes e classificação de alunos pôde ser verificada através dos livros de matrícula da Escola Mista de Ibiaí, o livro utilizado desde 1923 foi encerrado pelo Inspetor, agora denominado assistente técnico do ensino, no ano de 1932 mesmo havendo muitas páginas em branco neste. No Termo de Inspeção correspondente à data de encerramento não constou nenhuma referência ao motivo do encerramento do livro. Durante o levantamento dos dados sobre a matrícula de alunos chamou atenção dois campos que não constaram no livro anterior. O novo livro destinado à matrícula dos alunos trouxe um campo próprio para o registro de alunos classificados como *débeis orgânicos e retardados pedagógicos*. Tendo iniciado em 1931 o processo de

²⁹ As escolas experimentais foram criadas pelo decreto n. 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, seriam como laboratórios destinados a ensaiar os novos métodos de ensino que mais tarde deveriam ser assimilados pelas demais escolas.

³⁰ Formada no Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra, Helena Antipoff assumiu em 1929 a cadeira de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte, onde ensina as futuras professoras as principais técnicas psicológicas para medidas das habilidades mentais das crianças.

homogeneização das classes escolares foi preciso adaptar a documentação escolar aos novos critérios de classificação. Desse modo a classificação era “considerada como recurso indispensável à adequação do ensino à clientela, o princípio da homogeneização levou a criação de classes especiais para *débeis orgânicos e retardados pedagógicos* (PEIXOTO, 2003, p. 34). O livro não tem registro de alunos nestes campos, contudo durante a entrevista uma ex-aluna relatou a dificuldade que teve para aprender a ler devido à surdez. A aluna não era completamente surda, mas já tinha grande dificuldade.

D. Ambrosina me sentava na frente, pra poder ver ela. Eu demorei, mas demorei, demorei muito pra aprender ler. Mas também faltava muito. Quando o ouvido vinha a furo (falando da recorrente infecção que tinha nos ouvidos) não dava pra ir pra escola. Tinha que ficar limpando. Mãe que cuidava, limpava muitas vezes no dia. E eu não ia pra escola, e quando ia já tava muito atrasada. Tinha perdido muita coisa. (Camélia, 79 anos)

Mais à frente a mesma entrevistada relata:

Armino não aprendia. Olha ficou anos na escola. Devia ter algum problema. Engraçado é que música ele aprendia. Era músico de mão cheia tocava na banda. Era o único músico que tocava de ouvido (Camélia, 79 anos).

Relatando o que considera fatos de sua vida e da vida daqueles com quem conviveu, a entrevistada deu pistas do tratamento que a professora dava àqueles com maiores dificuldades. Estando em uma escola com condições em atender as *necessidades individuais* de cada aluno, eles poderiam ser considerados *débeis orgânicos*, de acordo com o Regulamento seriam as crianças debilitadas, por vícios constitucionais, por enfermidade ou por insuficiência de nutrição, ou então *retardados pedagógicos*, que o Regulamento destaca como:

(...) crianças condenadas ao atraso por defeitos de percepção, debilidade e atenção, instabilidade intelectual e emocional e outros índices de incapacidade para o esforço das escolas primárias, é preciso que sejam convenientemente aproveitadas e transformadas em valores úteis mediante tratamento especial (PEIXOTO, 2003, p. 34-35).

Mesmo fazendo referências ao tratamento especial a ser dado ao aluno com dificuldades ou em classes especiais demonstrando que deveria haver unidade dentro da escola, o atendimento a essas crianças geralmente foi oferecido em prédios próprios, localizados em parques ou chácaras. Esse afastamento foi justificado como necessário para reabilitação e reintegração aos grupos considerados normais. Considerando o espaço e a organização da Escola Mista de Ibiáí com uma única professora não se faz necessário tecer muitas considerações sobre as dificuldades de se ter uma classe especial, entretanto a memória trazida pela entrevistada denota um tratamento

diferenciado a estes alunos. Fica a dúvida em relação à prática dessa professora que tanto pode estar pautada em novos conhecimentos pedagógicos ou na crença de ter a docência como missão.

A posição de destaque dada aos métodos em Minas Gerais deve-se ao fato destes serem vistos como recurso indispensável ao atendimento das necessidades individuais. Na marcha pela educação de qualidade, mesmo o Regulamento do Ensino Primário recomendando os *Centros de Interesse de Decroly*³¹ houve uma profusão de métodos e a expressão *Ensino Ativo* se popularizou indicando o ensino desenvolvido por meio do *Método de Projetos*³², o aprendizado da leitura pelo *método global* e a ênfase em atividades de socialização e disciplinas como canto, trabalhos manuais, desenho e educação física. Embora o princípio da globalização estivesse presente no ensino de todas as disciplinas, na leitura exerceu maior influência. O *método global*³³ foi uma das ‘bandeiras’ levantadas pelo grupo de apoio à reforma e ao movimento escolanovista mineiro em contraposição ao *método sintético*³⁴. Contudo, abandonar um método de alfabetização tradicional, sem fundamentos psicológicos e biológicos não foi tão simples para os professores que reclamavam da deficiência na formação teórico-prática como suporte para desenvolver a nova proposta para alfabetizar. Aumentando a lista de reclamações estava a falta de tempo para preparar os jogos pedagógicos, ausência de material didático adequado aos pressupostos do método global para a aprendizagem da leitura e da escrita. O último termo de inspeção não fez referência direta ao método utilizado para o ensino da leitura, ressaltou apenas a prática da professora:

³¹ Os *centros de interesse* são grupos de aprendizado organizados segundo faixas de idade dos estudantes. Eles também foram concebidos com base nas etapas da evolução neurológica infantil e na convicção de que as crianças entram na escola dotadas de condições biológicas suficientes para procurar e desenvolver os conhecimentos de seu interesse.

³² O *método de projetos* tornou-se conhecido no Brasil a partir da divulgação do movimento conhecido como Escola Nova, contrapondo-se aos princípios e métodos da escola tradicional. Sua adoção deve-se a influência das professoras da Escola de Aperfeiçoamento formadas pelo Teacher's College de Columbia. Desenvolvido por William Kilpatrick, discípulo de John Dewey, o método caracteriza-se por partir de problemas reais, do dia-a-dia do aluno. De acordo com esse método, todas as atividades escolares realizariam-se através de projetos, sem necessidade de uma organização especial.

³³ O *método global ou analítico*, parte da linguagem escrita, tal como se apresenta, ensina a criança palavras inteiras, textos com sentido completo, que depois de analisados são fragmentados, e, pela combinação destes fragmentos, se formam novos vocábulos.

³⁴ O *método sintético*, parte da letra e/ou da sílaba à palavra, procura estabelecer a relação entre os sinais gráficos de um lado, e os sons e as articulações, de outro, pela repetição e pela escolha de palavras retiradas do vocabulário infantil.

(...) prestando assistência técnica a essa escola verifiquei com muito prazer que a docente emprega bons métodos e processos de ensino na feitura de suas aulas, mormente nas de língua pátria e aritmética em que imprime cunho prático, de fácil assimilação e compreensão por parte dos alunos que ficam empolgados pelas suas lições (TERMO DE INSPEÇÃO, 1933, Jason de Moraes, Inspetor Regional de Ensino).

Os bons métodos e processos empregados pela professora Ambrosina em suas aulas para o aprendizado da leitura seriam baseados no método global ou sintético? Novamente os relatos dos ex-alunos trouxeram grande contribuição.

Tinha o primeiro e segundo livro de leitura, só passava para o segundo livro depois de terminar o primeiro. Tinha que estudar cada lição. Tinha que saber ler tudinho (Palmira, 87 anos).

O período que a ex-aluna esteve matriculada na escola foi de 1930 a 1933, momento que ocorria a disseminação das séries graduadas de leitura. Os 1º, 2º e 3º livros de leitura correspondiam a uma série, a sequência trazia o mesmo autor e era adotada um critério de continuidade, coerência e aprofundamento de conhecimentos. Que livros eram usados pela aluna? Os livros guardados no baú não coincidiam com o período relatado. Eram publicações anteriores ou posteriores. Havia um livro de *Geometria prática popular*, mas, como apresentado na própria capa, destinava-se ao “uso das escolas primarias e normaes, dos lyceus e collegios dos cursos de adultos, e em geral dos artistas e operários em qualquer ramo de industria”, sendo autor o Barão de Macahubas, D^f Abílio César Borges. Não trouxe o ano de publicação, mas as cartas do início do livro dataram de 1878 e 1879. Parte do livro de leitura para o 3º e 4º anos: *Vida escolar*, de Maria Salomé Pena, publicado em 1938, pela Companhia Editora Nacional. Este livro trouxe a carta de agradecimento e cumprimentos à autora do patricio e admirador Gustavo Capanema e dois exemplares do livro de leitura intermediária para o 1º ano: *Os três amigos*, de Célia Rabelo, publicado em 1944, pela Companhia da Editora Nacional. Portanto os livros de leitura foram publicados em data posterior ao período de estudo da aluna. Através do artigo “Livraria Francisco Alves em Minas Gerais”, de Francisca Izabel Pereira Maciel, foi possível estabelecer algumas relações com os livros de leitura utilizados em Minas Gerais nesse período. A partir da pesquisa desenvolvida no Fundo de Instrução Pública do Arquivo Público Mineiro sobre manuais escolares destinados à Instrução Pública entre 1890-1910, Maciel (2004, p. 3) aponta entre os livros mais pedidos pelas escolas mineiras a *Cartilha Nacional*, de Hilário Ribeiro; *Os livros de leitura*, de Felisberto de Carvalho e o de autoria de Abílio César Borges. A autora também analisa a *Relação completa das obras publicadas pela Livraria Francisco Alves*, no ano de 1954, e verifica que a *Cartilha Nacional* está entre as primeiras publicações dentro da categoria *Livros de Ensino – Primários, Secundários,*

Pedagogia. Publicados em 1885, a cartilha e o 2º, 3º e 4º Livros de Leitura de Hilário Ribeiro e o 1º Livro de leitura do mesmo autor publicado em 1886 possivelmente foram os livros mais requisitados até o final da década de 1920. Não é possível afirmar qual seria o autor do primeiro e segundo livros de leitura citados durante a entrevista, mas considerando “que os professores, já provendo a falta de determinados títulos no *stock* remetiam a secretaria mais de um título de cartilha, sem ter a preocupação com a metodologia adotada, isto é, se a cartilha era de marcha analítica ou sintética” (MACIEL, 2004, p. 7) e o carimbo: “*Secretaria da Educação. Para distribuição gratuita aos alumnos pobres dos estabelecimentos de ensino primário do estado*” encontrado nos livros anteriormente citados dá indícios de que os livros de leitura utilizados na Escola Mista de Ibiaí eram enviados pelo Estado, portanto, com maior ou menor grau o método de alfabetização por ele adotado influenciava a prática da professora. Entretanto, Faria Filho (2000, p. 185-186) afirma que sobre o cumprimento do Programa de Ensino as professoras “darão ênfase a alguns, substituirão outros, abandonarão outros tantos, enfim, priorizarão outros elementos não autorizados”, modificando-os para uma melhor adequação “à melhoria do ensino”.

1.5. Matriculados, aprovados e classificados

A classificação dos alunos, divulgada pelos primeiros reformadores como uma das necessidades para a renovação educacional, com o passar do tempo, transformou-se em um problema institucional. A escola graduada estabelecia critérios de promoção e exames organizados, o que desencadeava a necessidade em sistematizar o ensino. A busca por essa *racionalização pedagógica* levou à elaboração dos manuais pedagógicos e dos programas de ensino que estabeleciam prescrições para a prática educativa. Ao trazer o programa graduado de ensino para o foco da discussão, mudou-se também as exigências postas ao trabalho do professor que necessariamente teria que selecionar conteúdos, graduá-los de acordo com uma sequência apropriada, usar o método adequado, avaliar e classificar adequadamente os alunos. A questão que se coloca, portanto, é refletir como a Escola Mista de Ibiaí, composta por alunos em diferentes etapas de aprendizado, de ambos os sexos, distribuídos em diferentes anos (1º, 2º, 3º) utilizando o mesmo tempo e mesmo espaço, sob a regência de uma única professora se organizava frente as exigências postas pelo ideal de uma escola moderna e graduada difundida neste período? Desse modo, se faz necessário compreender e analisar como era organizado o

ano letivo, desde a matrícula dos alunos, passando pelo controle da frequência, dos dias letivos, feriados e finalizar nos exames. Os documentos que trazem esses registros indicam os modos da dinâmica cotidiana e demonstram aspectos da cultura escolar apontando formas específicas de seu ordenamento. A análise iniciada a partir de dois livros onde são registrados Termos de Instalação da escola, atas de exames e os termos de Inspeção. O primeiro livro traz registradas atas dos anos de 1919 a 1924, não sendo totalmente utilizado e encontrava-se guardado no baú. O segundo livro aparentemente dá continuidade ao anterior, iniciando no ano de 1925 indo até 1953, este livro encontrava-se na Secretaria da E. E. Coronel Arisitides Batista, localizada em Ibiaí, MG, onde foi possível fazer o levantamento referente a estes anos. Os Termos de Instalação da escola seguem a seguinte estrutura: a data, o nome do inspetor, nome da localidade, nome da professora regente e listagem de alunos matriculados. Finaliza com o número total de alunos matriculados, a assinatura da professora e do inspetor escolar. Segue abaixo o levantamento destes dados no período de 1919 a 1948, ano que a professora Ambrosina se aposentou.

DATA	NOME DA CIDADE	NOME DO INSPETOR	PROFESSORA	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS
15/01/1920	Distrito de Extrema, município de Inconfidência	José da Silva Lacerda	Amélia Pinheiro Barbosa (Interina)	44
01/07/1922	Distrito de Extrema, município de Inconfidência	José da Silva Lacerda	Alzira Baptista de Oliveira	104
02/03/1923	Distrito de Extrema, município de Inconfidência	José Antonio Barbosa Cabelludo (inspetor escolar distrital)	Alzira Baptista de Oliveira (efetiva)	42
01/02/1924	Distrito de Borda do Rio, município de Inconfidência	José Antonio Barbosa Cabelludo (inspetor escolar distrital)	Alzira Baptista de Oliveira (efetiva)	48

Obs.: Não constam termo de instalação da escola nos anos de 1919 e 1921.

Tabela 1. Levantamento dos termos de instalação da Escola Mista de Ibiaí no período de 1919 a 1924 registrados no 1º livro

DATA	NOME DA CIDADE	NOME DO INSPETOR	PROFESSORA	TOTAL DE ALUNOS	
				PRESENTES	MATRICULADOS
01/05/1925	Distrito de Borda do Rio, mun. de Inconfidência	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	39	---
15/01/1926	Distrito de Borda do Rio, Inconfidência	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	43	135
15/01/1927	Ibiahy, município de Inconfidência	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	43	67
01/02/1928	Ibiahy, município de Inconfidência	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	38	55
01/02/1929	Ibiahy, município de Coração de Jesus	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	43	65
01/02/1930	Ibiahy, município de Coração de Jesus	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	54	96
02/02/1931	Ibiahy, município de Coração de Jesus	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	36	45
01/02/1932	Ibiaí, município de Coração de Jesus	Manoel Pinheiro do Couto Suplente do inspetor	Ambrosina César Azevedo	35	45
01/02/1933	Ibiaí, município de Coração de Jesus	Manoel Pinheiro do Couto Suplente do inspetor	Ambrosina César Azevedo	33	47
02/02/1934	Ibiaí, município de Coração de Jesus	Manoel Pinheiro do Couto Suplente do inspetor	Ambrosina César Azevedo	31	38
01/02/1935	Ibiahy, município de Coração de Jesus	Manoel Pinheiro do Couto Suplente do inspetor	Ambrosina César Azevedo	28	38
01/02/1936	Ibiahy, município de Coração de Jesus	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	28	38
01/02/1937	Ibiahy, município de Coração de Jesus	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	32	35
01/02/1938	Ibiaí, município de Coração de Jesus	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	25	37
01/02/1939	Ibiaí, município de Coração de Jesus	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	25	37
01/02/1940	Ibiaí, município de Coração de Jesus	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	32	40
03/02/1941	Ibiaí, município de Coração de Jesus	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	35	44
02/02/1942	Ibiaí, município de Coração de Jesus	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	34	49
01/02/1943	Ibiaí, município de Coração de Jesus	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	34	47
01/02/1944	Ibiaí, município de Coração de Jesus	José Antonio B. Cabelludo	Ambrosina César Azevedo	33	40
04/02/1946	Ibiaí, município de Coração de Jesus	Deoclides Soares(Juiz de Paz)	Ambrosina César Azevedo	45	50

06/02/1947	Ibiaí, município de Coração de Jesus	Deoclides Soares(Juiz de Paz)	Ambrosina César Azevedo	30	44
02/02/1948	Vila de Ibiaí, município de Coração de Jesus	Deoclides Soares(Juiz de Paz)	Ambrosina César Azevedo	36	46
01/02/1949	Vila de Ibiaí, município de Coração de Jesus	Josias A. Celestino (Juiz de Paz)	Jordelina Antonio Celestino	24	34
01/02/1949	Vila de Ibiaí, município de Coração de Jesus	Josias A. Celestino (Juiz de Paz)	Elzina Celestino de Oliveira	--	--
01/02/1950	Vila de Ibiaí, município de Coração de Jesus	Geraldo A. Barboza(Juiz de Paz)	Elzina Celestino de Oliveira	--	--
01/02/1951	Vila de Ibiaí, município de Coração de Jesus	Josias A. Celestino (Juiz de Paz)	Elzina Celestino de Oliveira	45	52
01/02/1951	Vila de Ibiaí, município de Coração de Jesus	Josias A. Celestino (Juiz de Paz)	Hilda de Sales Pinheiro	29	37
01/02/1952	Vila de Ibiaí, município de Coração de Jesus	Josias Antonio Celestino (Juiz de Paz), Antonio Dias de Oliveira (Inspetor Escolar)	Elzina Celestino de Oliveira	30	49
02/02/1953	Vila de Ibiaí, município de Coração de Jesus	Josias Antonio Celestino (Juiz de Paz) Joaquim Gonçalves (Juiz de Paz) ,Antonio Dias de Oliveira (Inspetor Escolar)	Elzina Celestino de Oliveira	27	45

Obs.: Não consta termo de instalação no de 1945.

Tabela 2. Levantamento dos termos de instalação da Escola Mista de Ibiaí no período de 1925 a 1953 registrados 2º livro

Através da observação detalhada desse material, o que parecia monótono aos olhos mostra rupturas e processos de mudança, como por exemplo, o nome da cidade inicialmente Extrema, depois Borda do Rio, e finalmente Ibiahy. Ficam registradas inclusive as mudanças ortográficas, de Ibiahy para a escrita atual Ibiaí. Do mesmo modo são demonstradas as permanências. Nos primeiros anos existe uma mudança recorrente de professoras e os Termos de Instalação da escola não seguem uma constante. Contrariamente, o período em que José Antonio Barbosa Cabelludo atua como inspetor e Ambrosina César Azevedo como professora, há “aparentemente” uma regularidade nas datas dos Termos de Instalação, matrícula e exames ao final do ano letivo. Estas datas correspondem às datas do Regulamento vigentes no seu Capítulo VI sobre a organização do período de funcionamento das escolas, ao analisar os livros de frequência, chama a atenção o fato de não haver aula às quintas-feiras. Seria uma prática da Escola Mista de Ibiaí ou era prevista no calendário escolar? Através da legislação e de outros estudos pode ser conferido que a determinação dos dias letivos e daqueles sem aula não dependeram somente da vontade arbitrária de quem os planejou, mas decorreu de negociações e estratégias na construção desse tempo escolar. O Regulamento previu os seguintes dias letivos e feriados:

Art. 321. As escolas do Estado funcionarão desde o dia 1º de fevereiro até o dia 30 de novembro de cada ano.

Art. 322. Nelas o exercício se não interromperá por motivo algum, a não ser por impedimento superveniente dos docentes, de que deverão dar parte imediata aos inspetores municipais e diretores dos grupos.

Art. 323. O trabalho nas escolas cessa absolutamente: 1. nos domingos; 2. no dia 24 de fevereiro; 3. no dia 21 de abril; 4. no dia 3 de maio; 5. no dia 13 de maio; 6. no dia 15 de junho; 7. no dia 14 de julho; 8. no dia 7 de setembro; 9. no dia 12 de outubro; 10. no dia 2 de novembro; 11. no dia 15 de novembro; 12. nos três dias de carnaval; 13. nos últimos quatro dias da Semana Santa.

Art. 324. As escolas não funcionarão as quintas-feiras, salvo havendo outro dia feriado na mesma semana.

Art. 325. O período das férias nas escolas começará no dia 1º de dezembro e terminará no dia 31 do mês de janeiro de cada ano.

Parágrafo único. As férias são concedidas para descanso dos alunos.

Anteriormente “as escolas funcionavam a partir das referências postas no calendário oficial, que impunha um ritmo, alternando trabalhos, festas religiosas e cívicas, quase numa dinâmica contínua, própria de um tempo cíclico” (GALLEGO, 2008, p. 93). Esse tempo foi substituído por outro, moldado pela racionalização e aproveitamento produtivo. Instituído, o calendário escolar passa a ser um dos reguladores do tempo social dentro de uma forma escolar própria, caracterizada por dispositivos de normatização pedagógica e de práticas dos sujeitos que se apropriam deles, por meio de estratégias e ou de táticas reveladoras que permitem que a identidade escolar seja construída e que os seus valores e comportamentos sejam difundidos. Mesmo sendo de um período anterior ao deste estudo, acredita-se que a pesquisa desenvolvida por Gallego (2008) sobre a constituição do tempo escolar pode trazer contribuições para a compreensão do estabelecimento de dias letivos ou feriados como é o caso das quintas-feiras. Gallego (2008, p. 102) aponta que:

ao observar o calendário estabelecido em 1832, cujas datas dos feriados são detalhadas, nota-se que as normas posteriores reforçam a quinta-feira, desde que não houvesse feriado ou dia santo na semana (...) No que concerne à configuração da semana escolar, as escolas deviam fechar às quintas-feiras, até o ano de 1887.

A autora ressalta que a prática de fechar escolas neste dia da semana e abrir aos sábados não era uma prática recorrente apenas no Brasil. Observando a história da educação na França, as quintas-feiras eram reservadas pelo menos após o almoço para as crianças se dedicarem à catequese fora da escola. Essa determinação foi adotada como resposta a um grupo dominante que levantava questionamentos sobre a laicidade da escola e o pouco tempo que restaria apenas aos domingos para o catecismo. Contudo no Brasil, essa não seria uma justificativa plausível, considerando que se percebe a presença das aulas de catecismo nos dias letivos e aos domingos não demonstrando a necessidade do feriado nas quintas-feiras para as crianças irem à catequese. Outro estudo analisado que traz considerações sobre feriados às quintas-feiras foi desenvolvido por Gonçalves (2000) sobre a produção da cultura escolar em Minas Gerais. Durante a pesquisa o autor encontra uma correspondência encaminhada por treze professoras do “Grupo Escolar de Vila Nova de Lima” ao Secretário do Interior em maio de 1913, as professoras fazem algumas reivindicações de mudanças no funcionamento da escola quanto ao tempo escolar. Inicialmente elas argumentavam que as quintas-feiras para descanso dos alunos era “uma sábia medida”. Justificando que tanto facilitava a correção dos trabalhos dos alunos nesse dia, quanto os deixava

livres para ajudarem nas tarefas caseiras. Nas semanas em que não havia feriado as atividades escolares não sofreriam mudanças, mas, quando ocorria o feriado não coincidente com a quinta-feira, toda a vida escolar ficava prejudicada. Para evitar tal transtorno as professoras sugeriam medidas que alterariam o Regulamento favorecendo o bom funcionamento da escola. A mudança sugerida foi a seguinte:

(...) dos feriados nacionais 9 ocorrem durante o ano letivo; se destes forem conservados 2 para serem realmente feriados, não sendo substituídos pelas quintas-feiras, e mandando o regulamento que nos outros funcionassem as classes, aproveitando os professores a ocasião para fazerem, sobre a data do dia, preleção sobre o acontecimento que ela relembresse, a exemplo do que se pratica no Estado de São Paulo (GONÇALVES, 2000).

Na mesma carta fazem ressalvas ao período anual das aulas. Argumentando que o trabalho do professor é “estafante e excessivo” e sendo o período de aulas previsto no Regulamento de 1º de fevereiro até o dia 30 de novembro, as professoras sugeriram a inclusão de um descanso de 15 dias, no final do 1º semestre letivo. Medida que, segundo elas, colaboraria para que os professores renovassem suas forças o que levaria a obtenção dos “melhores resultados imagináveis” após o descanso. A última reivindicação feita foi sobre o período de matrículas, o regulamento estabelecia o período de 7 a 31 de janeiro de cada ano. As professoras justificavam a solicitação pelo fato do número de matrículas não ser tão alto, portanto, poderiam voltar às atividades no dia 20 de janeiro com tempo suficiente para atender as matrículas. Por dependerem de mudanças na legislação – essa foi a justificativa dada em resposta às professoras – as reivindicações não foram atendidas. Contudo, em dezembro do mesmo ano, as professoras enviam novamente um pedido ao Secretário do Interior, Delfim Moreira para voltarem ao trabalho após o dia 20 do mês de janeiro, desta vez enviaram como solicitação apenas do grupo escolar que trabalhavam e não solicitando mudanças no regulamento, a solicitação foi atendida. Diretamente ligado a essas cartas ou não, fato é que passados quatro anos, em 1917, estando na Presidência do Estado o Sr. Delfim Moreira altera o regulamento (decreto 4.798), e as reivindicações feitas sobre o período de férias no intervalo entre semestres e sobre a redução do período destinado à matrícula no início do semestre são incorporadas.

Os estudos aqui apresentados demonstram que a organização dos dias escolares em forma de calendário não é algo dado, mas fruto de negociações por vezes acatadas, por vezes não. Essas reivindicações, discussões e disputas contribuíram para a criação de uma cultura escolar, voltada para marcos temporais que instituíram normas escolares carregadas de significado. A matrícula

como compromisso assumido com a instituição de ensino. O primeiro dia de aula quando a criança rompe com o círculo da convivência familiar, os exames ao final do ano letivo que integra as crianças à lógica da mobilidade por desempenho, a formatura fechando o ciclo escolar. Dada a importância na rotina escolar essas normas tomam a forma de ritos.

O ritual da aula inaugural, o ritual da primeira aula, o ritual do trabalho prático, ritual formalizado num programa, que determina a ordem em que os conteúdos devem ser aprendidos, o ritual dos exames, o ritual da formatura, o ritual dos trabalhos monográficos, as teses de doutoramento são alguns exemplos das múltiplas formas que o ensino assume (BOHOSLAVSKY, 1985, p. 326, *apud* SILVA, 2005, p. 54).

Entre estas normas, a matrícula era uma etapa formal não sendo obrigatoriamente sinônimo de frequência escolar. Esta sim, a frequência, mantinha as escolas abertas. “A matrícula representa uma formalidade mais de ordem administrativa, estatística e até de controle do fluxo escolar” (GALLEGO, 2008, p. 120). Tal preocupação com a frequência dos alunos passa a ser demonstrado a partir do Termo de Instalação de 1926, quando passa a ser registrado o número de alunos presentes e o número de alunos matriculados demonstrando que havia um percentual de alunos que estavam matriculados e não frequentavam a escola. Conforme demonstrado acima na Tabela 2, no período de 1918 a 1948, havia um percentual de 28,64 % de alunos matriculados e não-frequentes, e uma média de 71,36% de alunos matriculados e frequentes. Entre os dados chama atenção que no ano de 1926 houve um aumento expressivo de matrículas, sendo efetivadas 135, contudo, o número de alunos presentes permanece próximo ao dos anos anteriores e anos seguintes. O que teria levado um número tão alto de matrículas? Ao pesquisar dados referentes as transformações pelas quais passou o “sistema” da educação elementar mineira, Faria Filho (2008) chama atenção que em “certos intervalos, como em 1909 e 1915 e entre 1926 e 1929, há um crescimento muito grande de matrículas (p. 80).” Com relação ao primeiro período, acredita que o aumento pode estar relacionado a rápida expansão do grupos escolares e a utilização destes em até três turnos. Certamente este não seria o caso da Escola Mista de Ibiaí. O segundo período Faria Filho relaciona “as políticas de criação e construção de escolas adotadas, a partir de 1927, pelo Governo Antônio Carlos” (p. 80), período em que a oportunidade de acesso a escola primária em Minas Gerais cresceu consideravelmente. Contudo, a afirmação de que o aumento de matrículas em Ibiaí em 1926 já faça parte da política deste governo é prematura, pelo fato de que Antônio Carlos assumiu o governo no dia sete de setembro de 1926 e as matrículas foram encerradas no dia quatorze de janeiro desse ano. Assim, é possível que o aumento esteja

relacionado a algum movimento neste período, seja local, regional ou do estado, mas não necessariamente que este movimento possua um marco legal. Por vezes, “é necessário compreender a escolarização como um momento/uma forma de produção do próprio Estado moderno e não apenas como uma forma de atuação deste mesmo Estado” (FARIA FILHO, 2008, p. 80). Prosseguindo o levantamento dos documentos escolares, foram analisados dois Livros de Matrícula, aqui denominados como livro 1, com matrículas referentes ao período de 1923 a 1932, e o livro 2 correspondente ao período de 1933 a 1946. Conforme demonstrado abaixo:

Ano	Matrícula			Idade								Ano do curso			
	fem	masc	total	07	08	09	10	11	12	13	14	1º	2º	3º	4º
1923	53	59	112	27	22	14	13	17	14	5	-	78	16	7	5
1924	43	52	95	30	19	12	8	14	11	1	-	31	21	19	4
1925	35	35	70	26	17	7	9	7	3	1	-	54	16	-	-
1926	61	74	135	36	31	13	29	10	11	4	-	118	9	11	-
1927	29	38	67	32	11	11	7	5	2	-	-	48	9	10	-
1928	32	23	55	31	10	5	4	4	1	-	-	32	15	8	-
1929	35	30	65	37	11	2	4	5	3	2	1	42	17	6	-
1930	47	49	96	54	22	3	12	2	3	-	-	69	12	12	-
1931	26	19	45	8	11	10	7	5	1	1	1	31	8	6	-
1932	23	24	45	5	11	7	13	2	5	-	2	31	7	7	-

Tabela 3. Análise de registros do livro de matrícula da Escola Mista de Ibiaí (Livro 1)

Ano	Matrícula			Idade								Ano do curso			
	fem	masc	total	07	08	09	10	11	12	13	14	1º	2º	3º	4º
1933	20	27	47	8	10	9	10	7	3	-	-	32	7	8	-
1934	15	23	38	4	9	7	4	7	3	3	-	23	9	6	-
1935	13	25	38	6	4	9	12	3	3	1	-	20	11	7	-
1936	13	25	38	7	5	4	11	8	4	1	-	18	10	10	-
1937	14	21	35	6	8	4	5	7	2	1	-	19	7	9	-
1938	13	24	37	7	10	6	2	6	3	2	-	22	7	8	-
1939	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1940	20	21	41	9	2	5	7	5	5	5	1	25	15	1	-
1941	28	21	49	9	10	7	13	6	1	2	-	26	14	9	-
1942	29	20	49	5	10	12	5	10	1	-	5	28	13	8	-
1943	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1944	27	19	46	3	1	7	10	12	6	2	5	21	9	16	-
1945	21	19	40	1	6	3	8	13	7	1	1	21	8	11	-
1946	27	23	50	5	8	7	11	7	10	3	1	35	10	5	-

Tabela 4. Análise de registros do livro matrícula da Escola Mista de Ibiaí (Livro 2).

Não foi possível comparar os dados dos Termos de Instalação dos anos de 1919 a 1922 por não ter os livros de matrícula deste período e os dois últimos anos 1947 e 1948, pois a partir de 1946 o livro não foi mais preenchido. Ao comparar os dados dos os números de alunos registrados não correspondiam entre os dois livros, ratificando a afirmação de a matrícula ser mais uma “formalidade administrativa”. Essa diferença ocorreu nos anos de 1923, 1924 e 1925 com 112, 95 e 70 alunos matriculados e apenas 42, 48 e 39 alunos presentes no Termo de Instalação respectivamente. A partir de 1926, como já mencionado os Termos de Instalação indicam o número de alunos presentes na instalação da escola e a quantidade de matriculados. A

partir de então os números são correspondentes. Não há uma grande discrepância entre o número de meninas e meninos matriculados, e a partir de 1941 elas são em maior número. Cabe maior atenção durante a análise das tabelas 3 e 4, em que mais de 50% dos alunos matriculados são alunos do 1º ano, ou seja, estão ingressando na escola ou permanecem no 1º ano. Com relação ao ingresso de novos alunos os livros de matrícula trazem a seguinte orientação:

tratando-se de um aluno que pela primeira vez se apresenta a escola, convém que o professor procure, antes, submetê-lo a um ligeiro exame ou a um teste, para poder saber, de antemão, o seu grau de instrução e determinar, então, o ano ou período que o mesmo irá cursar. Tratando-se, porém, de um aluno que tenha frequentado a escola, o professor poderá facilmente determinar qual o ano que o mesmo deverá frequentar.

Com relação à idade, o maior número é de alunos entre 07 e 10 anos, há uma diminuição de alunos com idade a partir dos 11 anos, gerada pela evasão daqueles que apresentavam desempenho insatisfatório, alunos faltosos ou que atingiram a idade máxima escolar (13 anos). Os motivos da saída do aluno da escola eram registrados no campo de observações com seguintes termos: “Foi excluído por ter atingido o máximo da idade escolar”, “foi excluído por estar bastante crescido”, “foi eliminado por ter faltado ao exercício das aulas, sem motivo justo por 60 dias consecutivos”, “foi excluído porque sem motivo justo deixou de frequentar”. A interpretação destes registros deve considerar que foram produzidos dentro de uma cultura e forma escolar, tanto a organização das crianças por classes, grau de instrução e determinação de uma idade máxima para frequentar a escola primária são condicionantes que sofreram alteração de sentido no transcorrer dos anos. Sendo um campo de constantes negociações entre os atores envolvidos, a escola vai criando sua identidade, porém demonstra-se que o estado estabelece qual forma a escola deve ter. O aluno que não frequente ou o aluno com mais de 13 anos não se adequava a esta forma escolar. Desconsiderando o papel que caberia aos alunos, aos pais e professores a consolidação desta identidade foi sendo definida principalmente pela fiscalização do cotidiano escolar que esteve fundamentalmente voltado para o registro de números.

Se a matrícula indicava formalmente o início do ano letivo, os exames indicavam o encerramento. Geralmente realizados no mês de novembro, contavam com a presença do inspetor escolar, um examinador e a professora. As escolas realizavam dois tipos de exames, parciais e finais. Os exames parciais eram oferecidos aos alunos do 1º e 2º ano como critério de acesso a série seguinte. Os exames finais eram destinados àqueles em condições de concluir o ensino. O inspetor escolar presidia a mesa e após a professora fazer a chamada dos alunos presentes

iniciava-se os exames com os alunos do primeiro ano. Estes eram arguidos individualmente sobre as matérias do programa. Concluídas as provas deste ano eram realizadas com as mesmas formalidades as provas escritas do segundo e terceiro ano acerca dos conhecimentos de língua patria, arithimetica, geografia e história do Brasil. Terminadas as provas escritas após serem classificadas pela comissão avaliadora iniciava-se a provas orais de língua patria, arithimetica, geografia e história do Brasil, higiene e história natural. As *provas oraes*³⁵ eram feitas individualmente sobre um ponto colocado em uma urna e tirado a sorte pelo examinando. Julgados os exames do terceiro e do quarto ano, de acordo com o valor das provas, o presidente da comissão publicava o resultado. As menções recebidas são: Aprovado simplesmente, aprovado plenamente e aprovado com distinção, geralmente um ou dois são aprovados com distinção. A escola através dos exames ocupa uma função social seletiva, e a primeira seleção ocorre durante o ano, considerando que o número de alunos presentes nos exames não é o mesmo de alunos presentes nos Termos de Abertura do início do ano. As dificuldades sociais são as primeiras provas que o aluno teria que passar, sendo provavelmente as que mais eliminavam alunos no correr do ano, contudo essa primeira seleção não ficava registrada nem seus os motivos. Os alunos que conseguiam alcançar o ritual do exame ajudam a estabelecer uma dinâmica interna que consubstancia expressões de cultura escolar contituída na mediação entre o conhecimento, as normas estabelecidas e as práticas de seus atores.

³⁵ A grafia da palavra foi mantida como encontrada na fonte.

Capítulo 2

A escola e suas personagens

A história de Minas Gerais, como a de todos os povos, saindo da noite dos tempos, alvorece à custa de incertezas e fábulas. Os mesmos conquistadores, que atravessaram o sertão passariam por mitos, se não fora tão recente e tão conhecida de cada um, suas origens e façanhas (VASCONCELOS, 1979, p. 63-64).

Num vasto trecho, ocupado pelo Médio São Francisco, as suas águas correm com extrema lentidão. Como as águas, corria lentamente a vida do povo que habitava as suas margens. O Médio São Francisco é o maior trecho do rio, ocupa cerca de 60% da área total da bacia (baixo e alto São Francisco). Nas grandes planícies semi-áridas, o rio assume o seu papel mais importante. Nos altos barrancos, debruçados sobre as águas, as cidadezinhas e os povoados. Nos mesmos altos barrancos, de longe em longe, as casas dos roceiros, que também são pescadores, navegantes, caçadores, fabricantes de farinha de mandioca, de cachaça ou de rapadura. Muitas cidades, velhas de quase 300 anos, não têm luz, nem água, nem médico, nem farmácia. Nenhuma tem esgotos. Todas elas nasceram dos currais que os primeiros povoadores foram plantando ao longo das margens há mais de três séculos e que se espalharam pela vastidão das caatingas, os vaqueiros, encourados que conhecem os seus caminhos mais difíceis. Quase todas dependem do rio como via de transporte. Situado à margem direita do rio encontra-se Extrema. O cenário acima descrito corresponde a um trecho de uma reportagem feita pela equipe da *Revista Realidade* no ano de 1970³⁶ sobre o vale do São Francisco, as cidades e a população ribeirinha. Contudo, as primeiras referências encontradas sobre o vilarejo são bem anteriores e remetem às primeiras décadas de 1800. Os trabalhos exploratórios de José de Souza Azevedo Pizarro Araújo intitulado “*Memórias históricas da Província do Rio de Janeiro*” (1815). E de Joahnn Emanuel Pohl em “*Viagem ao interior do Brasil*” (1819), já mencionam a fartura na produção de frutas, principalmente laranjas. Também assinala produção de sal e algodão. Já em sua excursão de estudo da região o engenheiro Henrique Guilherme Fernando Halfeld em seu *Atlas e Relatório*

³⁶ Durante o levantamento bibliográfico sobre a região, foi encontrada a revista *Realidade*, que traz uma reportagem especial sobre o Rio São Francisco, uma publicação da Editora Abril, março de 1972, Ano VI, nº 72.

concernente a exploração do Rio São Francisco (1852) não registra uma boa impressão do vilarejo e assim o descreve:

Sobre uma colina está situado o arraial da Extrema, que tem uma igreja e 45 casas. Não observei muita animação neste arraial, mas muita pobreza e depravação, criação de gado e pescaria são as principais ocupações de seus habitantes (HALFELD, 1852).

No trabalho *Viagem aos Planaltos do Brasil* (1867), desenvolvido por Richard Burton, é mencionada a serra do Salitre, justificando que o nome deve-se ao fato de nesta serra encontrar-se uma gruta onde é explorado o salitre, nitrato de potássio utilizado em fogos de artifício, explosivos, fósforo e também para conservação de carnes e peixes. No mesmo trabalho também faz menção a igrejinha dedicada a Nossa Senhora da Imaculada Conceição rodeada por casinhas. A preocupação com a saúde da população e saneamento da cidade aparecem no trabalho desenvolvido por Millet Saint Adolphe, no *Dicionário Geográfico Descritivo e Histórico do Império do Brasil* (1897), demonstrando a preocupação instalada no país com a higiene e controle de epidemias, chama atenção que mesmo a localidade estando situada em um lugar alto do rio, a localização não a livra das influências deletérias de que se origina a insalubridade das povoações ribeirinhas do grande São Francisco (...) devido aos recursos escassos a população vem sendo dizimada pelas sessões de moléstia e outras originadas por estas, tais como as lesões cardíacas, hidropisias e tuberculose. A importância dada aos possíveis benefícios trazidos pelo progresso é demonstrado ao defender que a construção da Estrada de Ferro de Montes Claros (EFMC), ligando Montes Claros ao porto fluvial de Extrema, contribuirá com as melhorias nas condições higiênicas do lugar. Ressalta ainda que, se o saneamento não for completo, ao menos o será relativo e parcial, bastando apenas remover as causas das febres epidêmicas (malária), desobstruir as águas que ficam estagnadas após as cheias. Com tais iniciativas, Millet (1897) afirma que a povoação de Extrema pode vir a ser um dos maiores centros populosos e dos mais importantes empórios comerciais da zona norte-mineira.

A possibilidade de Extrema se tornar um promissor porto comercial na região, provavelmente despertou o interesse de José Cabelludo. Assim como tantos outros que tinham no rio grande fator para migração. Ao homem ribeirinho, essencialmente errante, os acasos da vida, secas, cheias, lutas políticas, fazem mudar facilmente de domicílio. Já se mencionou ser uma população flutuante (RÊGO, 1945 p. 201). Em 1905, o comerciante foi para Extrema verificar se valia a pena estabelecer-se como comerciante no local, verificando as facilidades que trazia o

porto fluvial de Extrema, construiu um estabelecimento comercial com a fachada igual a que tinha em Januária com a data do ano de inauguração 1907, também o ano que mudaram seus familiares. O núcleo familiar³⁷ de José Antonio Barbosa Cabelludo era composto inicialmente por seus sogros: Floriz José Telles Pinheiro e Veridiana Carolina Pinheiro do Couto. Sua esposa, Amélia Pinheiro do Couto e sua irmã, Elisa Pinheiro do Couto casada com Ignácio do Couto Moreno, e também o irmão Manoel Pinheiro do Couto que viera solteiro, casando-se posteriormente.



Foto 4. (sem data). José Antonio Barbosa Cabelludo, esposa Amália e afilhados



Foto 5. (Sem data). Ignácio do Couto Moreno, esposa Elisa e filhos.

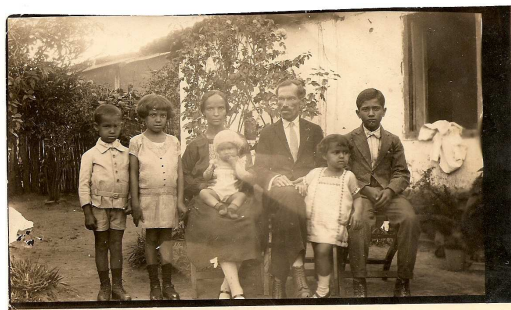


Foto 6. (Sem data). Manoel Pinheiro do Couto, esposa Maria José de Salles e filhos.

³⁷ O anexo A traz a árvore genealógica da família.

Em Extrema, José Cabelludo e Ignácio do Couto Moreno são sócios do armazém São Geraldo, casa de comércio que se tornou referência para o escoamento da produção agrícola e pecuária produzida nas fazendas da região, assim como, distribuição de produtos industrializados como sal, tecido, e demais produtos manufaturados transportados pelas embarcações que transitavam pelo São Francisco. Em todas as menções feitas anteriormente a Extrema, nenhuma traz uma figura política ou religiosa diretamente relacionada a liderança do vilarejo. Fato que vem ocorrer com José Antonio Barbosa Cabelludo, que provavelmente conquistou uma posição de liderança na localidade por conseguir benefícios que representavam progresso e desenvolvimento. Provenientes da cidade de Januária, MG a família é considerada culta e erudita, coincidindo com um período em que os grupos sociais eram atingidos por uma nova sensibilidade de ser e estar no mundo urbano. Havia, portanto, uma circularidade de idéias e maneiras de comportar-se nesse espaço em construção. Ao estabelecerem residência em uma localidade sem conforto e atrativos culturais a família de José Cabelludo procura reproduzir ali a organização social que frequentavam anteriormente, constroem um casario com eiras e beiras³⁸, organizam festas religiosas, bailes e dramatizações, atividades que marcam gerações e são rememoradas durante as entrevistas. Fatos, lugares e pessoas muito próximos aos que Wilson Lins (1983, p. 109) relata: Nas pequenas cidades da margem do rio, havia uma frágil burguesia urbana, composta por comerciantes e lojistas que não possuem terras, nem sentem atração pela pecuária e agricultura. Esse minguaço grupo social vem sendo formado desde o início das cidades. Entre os fazendeiros e comerciantes são repartidos os cargos políticos e geralmente da capital e cidades maiores vêm profissionais para o desempenho das funções públicas como coletores, professores, guarda do serviço de febre amarela, médicos. Não há luxo arquitetônico ou de qualquer outra natureza nas casas residenciais. Os sobrados constituem exceções raras. As casas das burguesias dessas cidades, embora térreas e modestas, são sempre confortáveis e assim organizadas: sala de visita na frente, corredor que leva à sala de jantar e no mínimo quatro quartos. A distribuição dos cômodos não é funcional, pois os quartos geralmente não têm janelas, e a claridade passa pelo

³⁸ Nome também comumente conhecido como aba ou beiral do telhado, um pequeno prolongamento da cobertura da casa que nos tempos coloniais caracterizava as construções de famílias portuguesas abastadas, artisticamente trabalhadas, repletas de desenhos feitos caprichosamente por entalhadores desconhecidos. Verifica-se, portanto, que a eira e a beira, sinais evidentes de riqueza e prosperidade, estavam associadas pela lógica popular às pessoas que possuíam condição financeira suficiente para enfeitar, embelezar ou mandar construir em suas posses tudo o que fosse de seu gosto ou conveniência. Aqueles que não podiam se dar a esse luxo, dizia-se simplesmente que em suas casas não tinham nem eira, nem beira, convicção que foi sendo solidificada pelo correr do tempo até transformar a expressão “sem eira nem beira”, que foi incorporada aos ditados brasileiros.

telhado com auxílio de telhas de vidro. Possuem mobiliário escasso, conjunto de sofá e bancos na sala, mesa de jantar, geralmente o móvel mais apresentável era a cama do casal ampla e alta. Cômodas com gavetões em madeira. Também era muito comum o porta potes com água fresca e a mesinha para os santos ou oratório.

A descrição do autor aproxima-se dos relatos colhidos. Mas o espaço mais citado durante as entrevistas foi o quintal, em que havia muita sombra e árvores frutíferas, lugar das brincadeiras e cenário de grande parte das fotos encontradas no baú. O traçado da cidade também aproxima-se do traçado mencionado por Lins (1983), se as cidades não são formadas por ruazinhas estreitas e tortuosas que seguem o curso do rio, partem de um grande quadrado, no centro do qual esta edificada a igreja. O mesmo traçado do qual Ibiaí se aproximava no período da chegada de José Cabelludo. O espaço ao qual chamavam de “Praça da Igreja” era um grande quadrado coberto por uma grama rasteira e falhada com a igreja construída em 1762 por “mestre de campo” ao centro.



Foto 7. 1915. Praça de Ibiaí, MG.

Neste lugar social concreto, a escola produz contornos da formação de uma cultura fomentada através de uma legislação que propunha regular e normatizar a instituição. Do mesmo modo produzia uma identidade peculiar promovida pelos atores que nela atuavam, quer fosse pelas estratégias que iam desenvolvendo em relação às imposições e normas, ou pelas táticas de apropriação e acomodação dos processos desenvolvidos. Concomitantemente, também está em construção a sistematização dos saberes pedagógicos; a profissionalização do professor, enquanto

formação docente e organização da categoria; e ainda a compreensão do aluno a partir de novas pesquisas sobre a infância. Acredita-se que a resconstrução do percurso das personagens que se salientam no âmbito das redes de sociabilidade da cidade e que apresentam a particularidade de terem tido contato direto com a Escola Mista de Extrema quando de sua criação e início de seu desenvolvimento possibilitará a aproximação da construção do ensino primário nessa região.

2.1. José Antônio Barbosa Cabelludo – o idealista

Pela importância que seu comércio ocupava na região, José Cabelludo exerceu forte influência política, sendo visto como benfeitor e protetor de sua família e, por extensão, da comunidade. As iniciativas tomadas por ele buscando a melhoria das condições de vida na cidade demonstram interesse pelos ideais de progresso, a idéia do moderno, do novo, presentes no país nas primeiras décadas do século XX. Um dos exemplos a ser dado foi a aquisição de um gerador de energia que distribuía eletricidade para as casas de sua família, o comércio, a igreja, a praça e para as três ruas da cidade. Mesmo não ocupando cargo político preocupava-se com uma melhor ordenação das ruas da cidade, como a mudança do cemitério que ficava atrás da antiga igreja no meio da praça central para um local mais afastado, onde fosse possível organizar as sepulturas. Do mesmo modo que conduziu a construção da nova igreja e buscou garantir escola para as crianças. Estas e outras iniciativas são detalhadas nos relatos colhidos. É oportuno observar como o público e o privado vão se delineando na fala dos depoentes. Entre os entrevistados que narram fatos de suas vidas, encontram-se 10 sobrinhos de José Cabelludo, ao relatarem os feitos realizados em benefício da comunidade mencionam seu nome. Mas nos clarões de memória afetiva, chamam-no de “Paié”, tio que não poupava esforços para agradá-los. Todos os sobrinhos narradores deixaram aflorar esta lembrança: “Nas noites de natal, fazia uma grande árvore, com presentes pendurados; chamava todas as crianças e distribuía números, depois cada criança encontrava seu presente seguindo o número que recebia.” Outra lembrança recorrente diz respeito às brincadeiras no quintal comum, pois os irmãos Manoel Pinheiro, Elisa e Amélia moravam em casas vizinhas onde era mantido um único quintal. Os entrevistados relembram as brincadeiras, as frutas que colhiam das árvores, muitas e variadas, e, principalmente, dos brinquedos que “Paié” construía para que pudessem brincar. Balanços, gangorras e a casinha para as meninas. Ele também encomendava bolas e bonecas da capital, que chegavam através dos comerciantes que desciam o

São Francisco. A família é sempre mencionada como porto seguro de formação e orientação religiosa. A educação dada pelos pais não é considerada como rígida ou punitiva, mas como transmissora de valores que atualmente não são passados às novas gerações. Tanto que as travessuras também são lembradas em meio a risadas saborosas. Como aparece numa das narrativas:

Havia no comércio de ‘Paié’ um depósito de algodão; ele comprava muito, sacas e sacas, comprava tudo, todo mundo que plantava na região. Tinha muita roça de algodão aqui. Então, quando chegava, aquilo ficava cheio. A gente ia escondido brincar em cima daquele monte. Caía lá de cima, rolando. Mas trabalhava também. Quando o vapor chegava pra levar, a gente ajudava a carregar tudo (Zinho, 86 anos).

É necessário, portanto, um esforço para transpor os limites das nossas representações e, assim, somos desafiados a acompanhar o ritmo da pesquisa. Ao aparecer com tanta frequência o nome de José Cabelludo, foi inevitável a necessidade característica, de quem ainda está adentrando o universo do outro, de “confirmar” se ele estaria presente também nas lembranças dos narradores que não fossem sobrinhos, considerando as seguintes ressalvas:

Quando digo tradição *oral*, estou falando de tradição *nacional*, aquela que permaneceu espalhada de modo geral na boca do povo, que todos diziam e repetiam, camponeses, gente da cidade, velhos, mulheres, até mesmo crianças; aquela que podemos colher se, ao encontrar à beira da estrada um transeunte descansando, começamos a falar com ele da chuva, da estação, e do alto preço dos mantimentos, e da época do imperador, e da época da Revolução (JULES MICHELET, in P. THOMPSON, 2002).

Na busca por essa confirmação, buscou-se dois narradores que não pertenciam à família. Nestes relatos, como esperado, não aparece a figura de “Paié”, mas se mantém o comerciante e benfeitor:

Eu vinha a cavalo com pai, com quinze... não, com dezesseis anos, ganhei meu cavalo, com toda a traia, arreio, cela, e a roupa, não dava pra andar de vestido, é, tinha que ter, naquele tempo, a gente só usava vestido. Aí, quando ganhava o cavalo, tinha que ter a roupa de montaria. Eu vinha com pai vender a produção. Tinha de um tudo. Rapadura, milho, algodão... vendia mas não era dinheiro, vendia e recebia mercadoria, mercadoria, é... recebia sal, tecido... essas coisas que a gente não produzia. E Zé Cabelludo, que homem bom, comprava tudo! Não deixava voltar nada! Nem uma rapadura! Comprava tudinho! Tinha vez, que tinha seis carros de boi, e não voltava nada, nem uma rapadura (Davina, 79 anos).

Neste e em outros relatos de pessoas que não eram da família ou diretamente ligados a José Cabelludo, fica registrado a forte presença de seu comércio na dinâmica local. A relação dos entrevistados com o Rio São Francisco vai além do aspecto meramente geográfico. Os ribeirinhos não estão simplesmente à sua margem. O rio os afeta de tal maneira que faz parte de suas histórias de vida. Aureliano, um dos entrevistados, relata como o rio era generoso, pois, durante

anos, ofereceu não apenas peixes e terras férteis para o plantio, como também seu leito como via de comunicação e transporte entre cidades, vilas e fazendas. De fato, o rio era o elo entre algumas cidades prósperas mais ao norte, como Pilão Arcado, Juazeiro, Petrolina e Salvador, e outras ao sul, como Pirapora, Sabará e Belo Horizonte. Além de pescador, em sua juventude, Auréliano fora carregador de mercadorias que vinham ou eram levadas pelas embarcações. Fala com orgulho dos muitos sacos de sal que descarregara das barcas vindos da Bahia e que levava nas costas até o comércio de José Cabelludo no alto da barranca do rio.



Foto 8. (sem data). A foto retrata embarcações utilizadas no Rio São Francisco. A *canoa* logo à frente, o *barco* no meio do rio (diferente da barca utilizada pelos remeiros, citada anteriormente) e o *vapor*, ao fundo. Ibiaí, MG.

Buscando conquistar melhorias para a cidade em 1909 as famílias Couto Moreno e Barbosa Cabelludo conseguem que seja implantada uma agência de correios, permutando malas para o Guaicuí numa frequência de seis em seis dias. Nas primeiras décadas dos novecentos, os correios haviam consolidado a sua imagem como um importante signo dentro das novas representações de “civilidade” e do viver urbano. Era o progresso chegando a Extrema. Família religiosa evidenciava o seu pertencimento à fé católica através da atuação constante nas celebrações. Em 1912 iniciam a construção de uma nova igreja para substituir a igrejinha construída pelo “mestre de campo” justificando que esta já não comportava a população. A obra teve seu término em 1918, a cidade não contava com um vigário, desse modo, José Cabelludo sempre esteve a frente dos trabalhos. Entende-se que a construção de um novo templo além de um grande empreendimento também oferecia prestígio social marcando a posição como benfeitor dentro de uma sociedade

católica. A posição dentro desse núcleo social transpunha o aspecto meramente religioso conferindo-lhe importância política. Portanto, não bastava uma atuação no sentido religioso tradicional familiar, mantida pelos rituais e obrigações em torno das imagens dos santos padroeiros, mas era preciso igualmente, demonstrá-la através da construção de patrimônio material, consolidado através da construção da nova atriz, compra de imagens sacras, e organização das celebrações e procissões por época da “*desobriga*”, visitas missionárias onde era reunida toda a comunidade para a realização de batizados, casamentos, confissões, ou seja, colocar em dia uma religião doméstica de “*muito santo e pouca missa*” afastada do padre e da prática sacramental da Igreja. Eram momentos de grande festa, os moradores das fazendas e vilas próximas vinham para a cidade rezar e festejar revestindo o momento religioso com um caráter social, expressada numa rede de relações que vai da família, passando pela comunidade religiosa, atingindo todo o grupo social de que faz parte. As memórias relatadas durante este período trazem o sagrado como elemento estruturante da vivência religiosa. A narrativa do mito do sagrado atravessa a vida e a memória dos depoentes.

As festas religiosas eram solenes, com missa cantada em latim, reisado e festa do Divino, as pessoas iam bem vestidas. Muito bonito. E tinha o coro. Nós, as moças com Yayá (tia Amélia do Couto Moreno) ensaiavam e cantavam na missa. Agora não tem mais nada (Camélia, 79 anos).

O respeito às imagens dos santos, a participação nos eventos da Semana Santa: procissões, encenações, o ato de carregar o andor, acompanhar o cortejo do Senhor Morto, reconduz a esse tempo mítico, garantindo a continuidade entre o mundo sagrado e a realidade cotidiana desses fiéis, através das vigílias e procissões buscam aproximar dos martírios e graças vividas pelos santos. Após o término da construção da igreja José Cabelludo pede que seja enviado um padre para residir na comunidade. Foi enviado o Cônego Bento Humberto ficando por três anos, após o retorno do padre, Amélia do Couto Moreno, esposa de José Cabelludo, passa a rezar novenas, terços, e continua ensaiando o coro com músicas religiosas e a comunidade volta a receber apenas visitas esporádicas de religiosos.

Nas primeiras décadas do século XX, a educação musical começou a configurar nos currículos das escolas, intimamente ligada ao momento sócio-político-cultural que atravessava o país de consolidação do regime republicano, como já mencionado anteriormente, a educação tornou-se espaço privilegiado para discutir projetos relacionados à formação de uma nova civilidade para as massas (CARVALHO, 2003). A aula de música, aos poucos, passou a adquirir um prestígio cada vez maior dentro da estrutura curricular, notadamente no ensino primário,

desempenhando um papel intermediário entre os objetivos de caráter estético e os de caráter patriótico. Em Minas Gerais, já em 1906 o programa escolar das escolas singulares ou isoladas, determinava: "a própria professora será encarregada de dirigir o canto, no primeiro e no último intervalo do horário de aulas, devendo escolher hinos apropriados ou os que se determinarem oficialmente". Ao canto eram destinados "dois tempos diários de dez minutos, intercalados com outras cadeiras de ensino e com os exercícios físicos" (VAGO, 2002, p. 123). Nos registros de planos de aula e nos relatos orais não foram encontradas referências a aula de música na Escola Mista de Ibiaí. Tal preocupação se mostra mais presente na igreja e na família. Fato comprovado pela iniciativa de José Cabelludo em convidar o maestro Elízio Horbylon da cidade de São Francisco para montar a Banda de Música Santa Cecília, os integrantes tiveram aulas com o maestro que, ao retornar a cidade natal, foi substituído em 1920 por um de seus alunos, José do Couto Moreno que sobressaia também como compositor. A Banda Santa Cecília participava das festas e eventos locais como também era convidada a fazer apresentações nas cidades da região. Por época da visita feita pelo Presidente Fernando de Mello Vianna³⁹ ao vilarejo durante uma viagem de vapor pelas cidades ribeirinhas. A banda o recepciona ao som de dobrados e marchas. Após percorrer as ruas da cidade, acompanhado por José Cabelludo, Mello Viana faz um discurso sobre as grandes possibilidades que Ibiaí, no período Borda do Rio, apresentava. Contudo, os ventos levaram as promissoras palavras para outros portos e o discurso caiu no esquecimento.



Foto 9. (Sem data). Banda de música Santa Cecília, Ibiaí, MG.

³⁹ Fernando de Mello Vianna, natural de Sabará (MG), cursou de Direito em Ouro Preto. Em 1924, é nomeado presidente de Minas. Ao término de seu mandato, elege-se vice-presidente da República. Apóia a Revolução de 1930. Em 1946, retorna à cena política como senador, cargo que ocupa até 1950.

Um fato recorrente durante as entrevistas é o esquecimento de datas e nomes das pessoas que o depoente quer citar e não consegue recordar. Curiosamente esses lapsos de memória desencadeiam uma série de conexões com fatos domésticos, nascimentos, viagens, mortes, e enfim, chegam a uma conclusão. Ao relatarem a visita do presidente acima mencionada a depoente descreve com riqueza de detalhes as roupas que usavam, lembra que foi servido licor de jabuticaba ao presidente e sua comitiva, cantarola os dobrados tocados pela banda de música, mas do nome do chefe de estado não se recorda. Dado o esquecimento, são acionadas estratégias de co-relação de fatos onde a memória está enraizada.

Foi quando mudou o nome. O nome da cidade. Nome horroroso. Borda do Rio. Só pra virá piada. O povo de Coração de Jesus chamava de outro nome. Faz idéia do quê, né? Nem vou falar. Ainda bem que mudou. Foi... de 23 até 26, é isso. Quem era o Governador nesses anos? (Camélia, 79 anos).

Não era preciso uma resposta. Afinal a conversa pode continuar e a quem for de interesse que procure confirmar o nome da tal visita. Dessa forma, cabe ao pesquisador interpretar os esquecimentos e a importância conferida a cada lembrança. “Esquecimento, omissões, os trechos desfiados da narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas” (BOSI, 2004, p. 18). Ou seja, quem estava ali, sentada à frente não era mais a senhora de cabelos grisalhos. Era a menina que brincava no quintal, que tinha medo de andar de canoa⁴⁰ no rio, a jovem que lia a Revista *O Cruzeiro*⁴¹. Alguém que tinha suas relações sociais circunscritas no espaço doméstico e religioso. O espaço social da cidade, das relações políticas, do planejamento financeiro cabia aos homens. Espaços sociais tão culturalmente definidos que parecem naturais. Sobre essa marcada definição de papéis Mignot (2002) ao falar sobre a educação das jovens cariocas demonstra que os espaços sociais femininos e masculinos estabelecidos neste período, eram semelhantes mesmo estando em estados diferentes.

Os novos hábitos trazidos com a europeização exigiam que a mulher de posses soubesse receber as visitas do marido, estar presente à mesa e às conversações. Ao homem cabia a vida pública, comercial, política. A ela, o mundo restrito do lar; a ele, a imensidão da rua. (VENÂNCIO FILHO, in MIGNOT, 2002, p. 127).

⁴⁰ Pequena embarcação a remo, esculpida em um único tronco de árvore. Geralmente estreita o que requer equilíbrio para seu manejo.

⁴¹ O Cruzeiro foi a principal revista ilustrada brasileira do século XX. Começou a ser publicada em 10 de novembro de 1928 pelos Diários Associados de Assis Chateaubriand. Foi importante na introdução de novos meios gráficos e visuais na imprensa brasileira. Entre seus diversos assuntos, contava fatos sobre a vida dos astros de Hollywood, cinema, esportes e saúde. Ainda contava com seções de charges, política, culinária e moda.

Entretanto, esse espaço restrito do lar não era sinônimo de restrição na participação da vida social. Aos finais de semana a “casa dos Cabelludo” recebia os jovens para audição de músicas e recitais de poesias que se prolongavam nos bailes e serenatas. Destas reuniões surgiram os dramas⁴², logo, José Cabelludo providenciou um palco na praça para que as peças teatrais fossem apresentadas a toda população. As práticas culturais relatadas demonstram a busca pela arte, pelo belo, atendendo uma apreciação estética que durante um período foram fundamentais para a adequação de comportamentos, gestos e posturas populares promovidos pela modernidade republicana. Durante os relatos a educação recebida no espaço doméstico é muito evidente, educava-se para religião, para apreciar a arte, para bem receber, e lia-se por prazer. O espaço doméstico demonstra ser propício a educação, a leitura é o ponto mais citado, eram feitas assinaturas de revistas e jornais que chegavam pelo correio. Entretanto a escola continuava com as idas e vindas dos professores. A presença de José Antonio Barbosa Cabelludo enquanto inspetor escolar está registrada nos livros de matrícula, nas atas dos exames, termos de abertura e atas de visita do inspetor escolar distrital. Na reforma educacional mineira de 1906, foi instituída a Inspeção Técnica do Ensino, estes inspetores deveriam elaborar Relatórios quinzenais em que fosse verificado se as orientações da reforma estavam vigorando (GONÇALVES, 2005). Por parte do estado, havia igual interesse em dar visibilidade a renovação dos métodos e processos de ensino, a nova configuração dos tempos e espaços escolares, a introdução de novos saberes e novas práticas nas escolas primárias (VIDAL, 2003). Nestes relatórios os inspetores técnicos deveriam localizar dificuldades e propor mudanças e registrar a rotina da vida escolar. Considerando que a escola de Ibiaí afastava-se do modelo ideal de escola primária que se pretendia consolidar, os relatórios apontam as estratégias que a professora seguia para adequar as condições reais àquelas consideradas ideais, não dá ênfase a maus procedimentos didáticos, nem mesmo as condições físicas da escola. Mesmo com toda importância dada ao espaço escolar neste período a construção de uma nova escola ou transferência para outro prédio de acordo com os preceitos da higiene e da pedagogia moderna em nenhum relatório é solicitado. A iniciativa para José Cabelludo construir um prédio próprio pode ter surgido de conversas informais com o Inspetor Técnico ou motivada pelas viagens que fazia a outras cidades. Na década de trinta, José Cabelludo vai com frequência a Belo Horizonte, capital mineira e símbolo da modernidade no

⁴² A palavra drama vem do grego e significa “ação”, logo, é um acontecimento ou situação com intensidade emocional, a qual pode ser representada. No sentido literário, falar de drama é falar de teatro.

estado. As sobrinhas lembram-se dos tecidos caros que traziam para que copiassem os modelos de vestido das atrizes e cantoras que admiravam através da Revista *O Cruzeiro*. Durante 1932 e 1935 permaneceu um longo período cuidando da saúde, afastando-se da inspeção. Nesse período Manoel do Couto Pinheiro ficou como suplente. Após retornar as suas funções na escola e no comércio já não tinha o mesmo ânimo e idealismo. Os trilhos da tão prometida ferrovia não passam por Ibiaí, chegam a Pirapora, lugar que se torna um dos principais portos fluviais da região. No início de quarenta é construída a estrada ligando Ibiaí a Pirapora, MG, um dos relatos mais incisivos quanto à chegada do progresso à cidade de Ibiaí foi dado por Aureliano. Segundo ele, antes da abertura da estrada de rodagem, as coisas eram melhores. Considera que as estradas diminuíram a frequência das embarcações diminuindo o comércio feito pelo e no rio. Porém, um dos traços que marcou sobremaneira uma mudança é a de que o trânsito no rio possuía uma lógica e funcionamento diferentes do que viriam a possibilitar as estradas. Para compreender isso, cabe ter presente principalmente o fator tempo. Por exemplo, enquanto se levava dias ou até semanas para ir de Pirapora a Petrolina pelo rio, pelas rodovias é possível ir em menos da metade do tempo. O rio deixa de ser a via de transporte mais utilizada, as ferrovias e estradas de rodagem vão ganhando a preferência do viajantes, transportadores, comerciantes. Ibiaí foi perdendo a referência como porto comercial e José Cabelludo perdendo a dinâmica do comércio, já que agora esta era ditada por outra lógica temporal e fluxo de produção. Por fim, a medida que o tráfego comercial deixa o leito do rio e migra para as ferrovias e estradas, a possibilidade de desenvolvimento e prosperidade da cidade diminui. Com a Revolução de 1930, houve a transferência do foco do poder dos Estados para a União e do enfraquecimento dos poderes localizados em líderes locais, o poder alterava a correlação de forças estabelecendo novas alianças com novos interesses entre políticos, latifundiários, comerciantes. Inicia no país a proliferação de indústrias e a promessa de empregos ao sul é iniciada ampliando o êxodo rural, levando os habitantes do campo a migrar para a cidade. A sociedade se transforma. O mesmo parece não ter ocorrido com José Cabelludo e seu comércio, a lembrança e a saudade dos tempos áureos não permite que o novo se aproxime. Permanece como inspetor até 1944, muito adoentado se afasta dos negócios, da escola e falece em 1946.

2.2. Ambrosina César Azevedo – a professora

Boa professora, viúva, pessoa idônea. Tinha no magistério uma vocação. Essas foram falas recorrentes durante as entrevistas. Das memórias guardadas sobre Ambrosina nenhuma fala da sua vida pessoal. Mesmo o ano de nascimento não é possível afirmar, alunas lembram do dia de seu aniversário, dezesseis de março e após alguns cálculos e associações feitas a outras datas, acreditam ser 1882. Fato mais intrigante deu-se em relação a data de seu falecimento, a maioria não tinha conhecimento ou afirmava não lembrar, mas três de suas ex-alunas lembravam a data por associarem ao dia de morte do Papa Pio XII, nove de outubro de 1958.

Quando será que foi mesmo? Ela não morava mais aqui, era em Pirapora, ficou doente e foi morar lá, pra tratar né? Não lembro que dia que foi (...) mas será que eu não lembro. (...) Há. Sei. Teve uma missa no rádio, uma missa bonita por causa da morte do Papa, ouvimos pela rádio. Qual Papa era mesmo? Pio. Papa Pio XII. Ela morreu nesse dia. Na hora da missa o menino entrou, como é que chama, Deoclides. Ele entrou e avisou que ela tinha morrido. A notícia veio por telegrama. E ele veio avisar.

A associação direta estabelecida entre sacerdote e professor denota o quanto a circulação de valores religiosos, católicos em particular, influenciou no amoldamento da identidade docente. Apesar de o ensino ter sido transferido do domínio da igreja para o poder público, a docência e o sacerdócio continuaram guardando semelhanças (NÓVOA, 1991). Em ambos são buscados não apenas aspectos voltados para o conhecimento, mas também espera-se que sejam portadores de muitas qualidades.

Não existem fotos, cartas pessoais ou diário. Através dos guardados é possível conhecer apenas a professora. Durante os relatos demonstram que a professora era vista como “portadora” de conhecimentos, pessoa idônea e mulher correta. Era viúva e ajudava a filha, também viúva, a criar seus filhos. Não fica claro se era professora leiga ou normalista. Ela tinha sido convidada por José Cabelludo para assumir a Escola Mista da então Vila de Extrema, hoje município de Ibiaí. Para Michelle Perrot (1988), ainda é necessária na escrita da história das mulheres o uso de fontes produzidas pelos homens, uma vez que essas fontes, no geral, foram controladas historicamente por eles. Desse modo, na tentativa de levantar dados sobre essa professora foram utilizados os documentos produzidos também por seus interlocutores no cotidiano escolar, inspetores e autoridades que garantiam a instalação e permanência das escolas onde atuou.

Acompanhando as datas anotadas nos materiais utilizados por Ambrozina, a primeira referência cronológica está na capa e algumas folhas soltas do que seria um livro para ata de exames. No termo de encerramento deste, está escrito: Escola Particular do Piripiry, Mattozinhos, 24 de janeiro de 1914. Em um encadernado que traz no cabeçalho “Livro de Ponto do Pessoal” e que provavelmente servia para outros fins, Ambrosina o utiliza para seus apontamentos. Entre dados sobre história do Brasil, geografia e língua pátria encontram-se rascunhos cartas, requerimentos e uma procuração em que Ambrosina apresenta-se da seguinte forma:

Por este instrumento de meu proprio punho, eu, professora adjunta a cadeira publica, mista, rural de Prudente de Moraes, Municipio de S. Luzia do Rio das Velhas, Brasileira, viúva, nomeio e constituo meu bastante procurador o Senhor Major Sebastião Xavier, casado, brasileiro com escriptorio de procuratorio em Bello Horizonte, onde reside a rua Alagoas, numero trezentos e quinze, para receber na Repartição competente meus vencimentos e bonificação a começar do mez de Dezembro do anno findo, a que tenho direito como professora adjuncta a mesma cadeira, podendo meu procurador requerer e assignar o que for preciso, dar quitação, substalecer esta em quem lhe convier, o que tudo darei por firme e valioso (não consta data e lugar).

Um caderno destaca-se dos demais não pela apresentação ou capa, mas pela caligrafia encontrada apenas neste caderno e pelos conteúdos mais complexos que nos cadernos anteriores. Traz explicações sobre concordância nominal, sintaxe, verbos pronomes. As páginas são utilizadas continuamente ao contrario de outros cadernos em que são escritos textos pequenos e há sempre o nome do aluno e data em cada fim de página. A qualidade do papel é superior. Em poucas páginas encontra-se escrito: Ouro Preto, 1917. Antonia Margarida da Silva. Quem foi Antonia Margarida da Silva, qual curso fez em Ouro Preto? Na página seguinte a esse registro está escrito: Requerimentos e offícios. Onde seguem modelos de offícios como este:

Ex^{mo} Sr D^e Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais.
Tenho a subita honra de comunicara V. Ex^{cia} que, nesta data, tomei posse e entrei em exercício do cargo de professor da primeira cadeira deste distrito para o qual fui nomeada por acto de 15 do mez passado.
Julgo opportuno, observando o art. 8 do regulamento vigente, dar a V. Ex^{cia} breve notícia do estado em que encontrei a escola e do material de que dispõe a mesma.
Há livros para matricula e actas de exame, porém peço a V. Ex^{cia} remeter-me o livro de que trata o parágrafo II, art. 6 do regulamento em vigor, no qual devem ser lançados os termos de visitas feitas a escola pelas autoridades. Em relação ao material escolar pode-se dizer que a escola falta tudo: não tem carteiras e os poucos bancos que possui são demasiadamente poucos para o n^o de alumnos frequentes, os livros didáticos que encontrei acham-se, na sua maioria, estragados, não havendo quadro negro nem carta mural alguma. Pelo que espero que V. Ex^{cia} me envie, no mais breve prazo possível, os objetos referidos tão indispensáveis ao ensino.

Aproveito a oportunidade para apresentar a V. Ex^{cia} meus protestos da mais alta estima e elevada consideração.
Saúde e fraternidade.

Após outros modelos de ofícios e procuração, encontra-se uma anotação à margem da página: “Antoninha, copiei a procuração abaixo, porque talvez te possa ser útil”. Assim como a anotação “Prudente de Moraes, 30 de agosto de 1918”. Estas anotações são feitas com a caligrafia de Ambrosina César Azevedo. E o caderno continua sendo utilizado pela mesma com anotações sobre os reinos da natureza, estados dos corpos, o corpo humano. Na última página encontra-se o rascunho de uma carta:

Prudente, 6 de janeiro de 1920
Ill^{mo} Snr. C^{el}. Modestino
Saudo-vos e bem assim a Ex^{ma} Família fazendo votos a Deus pela felicidade de todos ao decorrer do anno de 1920.
Há dias desejava escrever dando as minhas noticias e obter do Snr um grande favor que é o seguinte: já tenho por diversas vezes officiado a Secretaria do Interior a falta de materiaes que necessita esta escola bem assim de um quadro negro que é de grande utilidade, e não é possível ser attendida. Além dos muitos favores que tenho obtido da vossa parte ainda desejo obter pelo vosso intermédio da Secretaria do Interior quadro negro, carteiras e livros para os alunos pobres.

Não segue assinatura nem data, mas pela caligrafia apresentada, provavelmente foi escrita por Ambrosina. Antonia Margarida da Silva trabalhou com Ambrosina em Prudente de Moraes? Ou apenas trocavam informações sobre o ofício que exerciam?

Em Minas Gerais, a feminização do professorado iniciou-se desde a segunda metade do século XIX (GOUVEA E ROSA, 2000) e foi reforçada pela Reforma proposta no curto mandato de João Pinheiro no Governo do Estado de Minas, de 1906 a 1908 que criava a Escola Normal em Belo Horizonte. Nesta escola já não era permitida a matricula de alunos do sexo masculino.

Como poucas informações além da vida profissional de Ambrosina foram encontradas, não é possível afirmar se Ambrosina fez escola normal, apenas em um boletim a ser enviado ao Departamento Estadual de Estatística no campo *curso que tem*, encontra-se registrado primário, e categoria do cargo como primeira classe. Afora isso, nos relatos das ex-alunas é notável que a profissão era considerada digna para mulheres, provavelmente pela proximidade com o espaço privado e familiar, assim como com a maternidade, e sendo Ambrosina viúva, este possivelmente foi o meio de subsistência encontrado para manter a família.

Boletim E

Circunscrição 23

Estado de Minas Gerais
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ESTATÍSTICA
- ESCOLAS -

Mês de junho de 1941

Escola existente em Itaiaçu

Distrito Itaiaçu Município Itaiaçu de Goiás

Título da Cadeira Ambrosina Lezana Oliveira Curso que tem primária
Outorga do cargo 1ª classe

Auxiliar de sala: _____ Curso que tem _____
Outorga do cargo _____

Ano	Estatos sem matrícula admissão e distinção	MATRÍCULA			ADMITIDOS				ELIMINADOS				SOMA DE COMPARTIMENTOS			
		Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Média	
I	De 7 a 8 anos	7	9	16												
	De 8 a 11 anos	4	4	8												
	Soma	11	13	24												
II	De 8 a 11 anos	3	10	13												
	de mais de 11		1	1												
	Soma	3	11	14												
III	De 9 a 11 anos	5	5	10												
	de mais de 11		1	1												
	Soma	5	6	11												
TOTALS		22	28	50												

NOTA: Adotar a média de aproveitamento dividindo o total de compartimentos pelo número de dias letivos. Na subdivisão do quadro estatística "Soma de aproveitamento" não se pode discriminar por classes.

Número de dias letivos: 40 Horário de 11 horas 20 m.

Alunos frequentes: 17 Faltas de presença _____

Letras obtidas: [] Pelo titular _____ meses e _____ dias a partir de _____ de _____ de _____
[] Pelo auxiliar _____ meses e _____ dias a partir de _____ de _____ de _____

Scholarato: _____ [] no titular _____

O prédio é próprio, alugado ou cedido? alugado

Se não é próprio, alugado ou cedido? alugado

Número de salas: uma Dimensões de cada uma: 6 x 8 x

Carteiras existentes: 14 de madeira - 3 de alumínio e 3 bancas brancas

Outras notas (várias, ocorridas, atividades, comemorações cívicas, etc.):
A sala foi reconstruída nesta escola.

Data e ass. Itaiaçu 10 de outubro de 1941 Ambrosina Lezana Oliveira
Visto - O Inspetor Isidoro Barbosa (assinado)

Ilustração 1. 1941. Reprodução do “Boletim E”, enviado a Secretaria da Educação e Departamento Estadual de Estatística.

A preocupação de que a atuação das professoras estivesse em consonância com as legislações e normas ditadas pelo governo do Estado pode ser identificada através dos cursos de aperfeiçoamento oferecidos às professoras e principalmente pelas orientadoras e assistentes técnicas, diretoras e pelas visitas dos inspetores, que fiscalizavam o trabalho. Assim como os periódicos direcionados ao professorado que divulgavam as representações acerca do que era preciso para ter uma atuação moderna e atualizada. Esta fiscalização se fazia mais presente nas escolas dos grandes centros. Em escolas isoladas como a Escola Mista de Itaiaçu poucos Termos de Visitas de inspetores foram encontrados, passando por vezes dois anos sem tal visita. Contudo, mesmo a escola estando em condições diferenciadas, são encontradas orientações que atendem aquelas apresentadas pelos escolanovistas.

A partir de alguns materiais encontrados no baú foi possível concluir que Ambrosina integrava o corpo deste novo professorado. Os indícios que foram levantados de sua trajetória apontaram que teve um duro percurso até obter estabilidade. Atuou inicialmente em uma escola particular em Matozinhos, no ano de 1914 e depois como professora adjunta a cadeira pública, mista, rural de Prudente de Moraes, Município de S. Luzia do Rio das Velhas, MG. Nesta escola, passou por momentos difíceis pois apresenta seguidas solicitações e justificativas para ausentar-se das aulas por motivo de doença, tanto dela quanto de familiares. No encadernado já citado

acima as datas iniciam no ano de 1922 indo até 1926. Analisando os rascunhos de correspondências feitas por Ambrosina é possível notar os encaminhamentos administrativos necessários ao período, como cartas de apresentação encaminhadas ao Secretário do Interior ao assumir cadeiras tanto como professora substituta, interina ou adjunta, pedidos de afastamento por doença e agradecimento por materiais recebidos. Contudo, o maior número de rascunhos são de solicitação de pagamento de vencimentos atrasados da professora como os seguintes transcritos:

Dr. S. das Finanças

De conformidade com o decreto N. 3.191 de Junho de 1911 de Instrução Pública, Art – 371 – diz abaixo assignada que estando substituindo a professora efetiva de 15 de janeiro do corrente anno a 15 de julho, como prova com o certificado incluso, vem requerer a V. Ex. se digne de mandar requisitar a gratificação a que tem direito.

Neste termos

P. deferimento

P. 2 de julho de 1925

A professora A.C.A

(...)

Sr. Dr. D.D. S. do I

Abaixo assignada assumindo o exercício de professora adjunto a esta cadeira no dia 22 de agosto do anno findo, não tendo recebido os vencimentos deste cargo dessa data a 31 de outubro, vem respeitosamente, requerer a V. Ex. se digne de mandar requisitar este pagamento.

(...)

Ilmº Sr. Major

Sebastião Xavier

Sinceras saudações

Envio-vos o certificado do mez findo, cujo líquido me enviareis pelo correio, levando ao vosso conhecimento que recebi a importância dos meus vencimentos de abril findo.

Junto a esta encontrareis um requerimento em que peço ao S. da F – gratificação dos meus serviços como substituta da prof. pedindo collocardes uma estampilha para o seu deferimento.

(...)

Ilmº Snr Major Sebastião

Saudações respeitadas

Passo as suas mãos o attestado de exercício do mez proximo findo, acompanhando a este, procuração e o boletim mensal. Só agora me foi possível o exercício do cargo de adjunta, visto ter sido impossibilidade por molestia grave em pessoa de minha familia, razão que me obriga a pedir-lhe descontar em meus vencimentos, em pequenas prestações a importancia do meu título de nomeação. Muito penhorada agradeço o interesse que tomou na extração do mesmo. Fazendo votos pela sua saúde e felicidade, subscrevo-me. Alta estima e consideração.

Serva obrmª e respeita

Nessas correspondências, a professora solicitava o pagamento por serviços prestados e que aparentemente demoravam ser a pagos. Se os pedidos foram deferidos, não foi possível confirmar. O que chama a atenção é o fato das solicitações serem feitas seguidamente e,

ironicamente, quando parece receber o salário, a professora envia o comunicado de suas faltas e consequente de desconto dos dias não trabalhados. Também fica demonstrado que o salário deve ser de baixo valor, dada a preocupação da professora com relação aos descontos. A necessidade por manter o trabalho pode ser demonstrada pela forma como se despede na última correspondência transcrita. Ao se despedir, como “serva”, coloca-se em posição inferior sujeita à autoridade daquele que delega e intervém, que tem o poder. Ela apenas serve.

Neste espaço social produzido, a escola reserva lugares distintos a cada sujeito, onde os lugares de poder são destinados a poucos, e muitos ocupam o espaço do não-lugar. Essas práticas são peculiares ao fazer do cotidiano escolar, estabelecendo relações próximas ao que Certeau, (1996, p. 100) chamou de estratégias e táticas. Para uma melhor compreensão destas práticas o autor propõe a distinção entre *estratégias* e *táticas*. Dentro dessa compreensão a *estratégia* relaciona-se a uma ação que supõe a existência de um lugar próprio, “como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças”. Ou seja, a partir deste pressuposto o olhar se concentra no que é exterior à escola. Já a idéia de *tática* seria o inverso. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha.

A principal diferença entre os dois conceitos consiste na operação a ser realizada. Se por um lado as estratégias utilizam mecanismos de imposição, por outro as táticas só permitem utilizar, manipular e alterar algo já dado, ou seja, “movimento dentro do campo de visão do inimigo”. Os conceitos de estratégia e tática, de Michel de Certeau (1996, p. 99), contribuem para compreensão do que aqui se coloca. Pois, ao encerrar a carta subscrevendo serva, a professora Ambrosina reconhece o lugar que ocupa, e solicita aquele que exerce o poder a compreensão pela sua ausência, demonstrando que a “a tática é a arte do mais fraco”.

Desde 1925, primeiro ano que Ambrosina César Azevedo consta como professora no termo de abertura da Escola Mista do distrito de Extrema, MG, até que em 1948 a professora inicia o ano mas a ata dos exames aparece assinado pela professora Jordelina Antonio Celestino, foram vinte e três anos de docência nesta escola. A caligrafia bem traçada dos primeiros anos aparece trêmula nos registros dos últimos anos demonstrando que era chegada a hora de encerrar sua trajetória de professora.

2.3. *Leudina de Sales Pinheiro – A aluna*

A infância, afinal de contas, é apenas esta coisa simples; uma etapa da vida humana, com todas as suas derrotas e vitórias. Se a infância, pois, não deve ser diminuída a ponto de parecer um estado subumano, a que se não dá atenção e pelo qual não se tem interesse, também, parece-nos, não deve ser protegida e orientada dentro dos limites tão rigorosamente científicos, tão esquemáticos, que nos deixem uma impressão de frio, convencional artificialismo, ainda que cheio de boas intenções (MEIRELES, Cecília, *Nós e as crianças*. 1930).

No filme *Narradores de Javé*⁴³, o personagem Antonio Biá, vivido e interpretado por José Dumont, foi encarregado de produzir um dossiê científico a partir dos relatos dos moradores na tentativa de comprovar que a cidade de Javé poderia se tornar patrimônio histórico a ser preservado e, assim, evitar a inundação da cidade pelas águas de uma represa. Nessa tarefa, Antonio Biá vive intensamente a diversidade de apreensões dos momentos significativos para pessoas que presenciaram tais fatos. O trabalho torna-se um desafio para o já pouco aplicado escritor, à medida que cada narrador conta sua versão da história. Em meio às suas frases de efeito, mas de forma elucidativa, Biá fala: “O que é escrito na lembrança vale mais do que o que ficou perdido no passado”.

Desse modo, o filme demonstra de forma peculiar a interferência do narrador na história. Ao perceber que não conseguiria dar conta do grande feito, Biá foge deixando um recado: “Sinto muito não poder estar presente, mas fui-me embora para não voltar. Deixei de escrever por motivo de saúde física e mental. Quanto às histórias, é melhor que fiquem na boca das pessoas, porque ninguém poderá contá-las bem no papel.” Com esta declaração, Biá coloca as armadilhas e desafios que o ofício do historiador oferece, principalmente ao lidar com várias versões e as divergências entre as memórias individuais e a memória do grupo. A memória coletiva, sendo sobretudo oral e afetiva, pulveriza-se em uma multiplicidade de narrativas; a história é uma atividade da escrita, organizando e unificando numa totalidade sistematizada as diferenças e lacunas. Enfim, a história começa seu percurso no ponto onde, justamente, se detém a memória coletiva. Provavelmente, a principal dificuldade do historiador frente a essas representações do passado esteja em conseguir desvencilhar-se das malhas de uma memória cuja trama traz consigo

⁴³ *Narradores de Javé*. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani e Bananeira Filmes. Brasil, 2003.

as marcas da dominação da história considerada oficial que vai sendo sedimentada ao longo da escolarização.

Das personagens que receberam a tarefa de conduzir a tessitura dessa trama, somente Leudina de Sales Barbosa estava presente para contribuir oralmente com os fios de suas lembranças, na verdade ela foi o principal elo que nos aproximou de José Cabelludo e Ambrosina. Por vezes como criança brincando no quintal com os primos e irmãos, outras vezes como aluna da professora Ambrosina e muito raramente como Leudina de hoje. Assim como as personagens de *Narradores de Javé* Leudina compreendeu e cumpriu seu papel ofertando a sua *versão da história*, versão observada e vivenciada pelos olhos de uma criança e relatada por alguém que do alto de sua experiência não pode deixar de emitir opiniões e julgamentos. Desse modo, cabe ao historiador a clareza que a memória não é estudada em si mesma, mas em seus quadros sociais. As relações estabelecidas em seus grupos de convívio contribuem de forma significativa nos processos da memória. Pode ser dada como exemplo a memória nacional pertencente à memória coletiva, sob a condição de ser uma memória viva, não condensada numa representação definitiva do passado nacional. Memória da grandeza, da beleza e do arrebatamento de certas aspirações ou movimentos coletivos. Ao trabalhar com relatos de memória Michel Pollack (1989) chama atenção para o fato de que as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória e seu constante enquadramento, explicando que é preciso sempre fazer escolhas sobre o que é ou vai ser lembrado e o que é e deve ser esquecido. Lembrar e esquecer são, pois, utilizados como estratégias políticas pelos grupos em disputa. Assim Leudina descreve com riqueza de detalhes as noites de natal em família, o gosto amargo do quinino⁴⁴, remédio que tomavam para combater a malária. Mas em relação ao horário da escola, insiste que só estudava pela manhã, não concordando com os relatos de outros alunos nem com o horário estabelecido no Regulamento. Nesse sentido, são bem apropriadas as palavras de Bosi:

Cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento. Esquecimento, omissões, os trechos desfiados da narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época (2004, p. 18).

⁴⁴ O quinino foi o primeiro medicamento correntemente usado para tratar malária, tendo sido abandonado em emprego principalmente após o início do emprego da cloroquina. A partir da década de 60 com o surgimento de resistência do *P. falciparum* à cloroquina voltou-se a utilizar o quinino isolado ou em associação para tratar tal infecção.

Provavelmente a infância de Leudina não necessitava de ter tão estabelecido os horários rígidos. O tempo passava em períodos de estar em casa, brincar no quintal, ir para a escola, voltar para casa, ir à igreja, ir e vir sem a emergência do horário determinado. Preciso. Fica demonstrado que o espaço doméstico era muito voltado para educação das crianças, o modo de falar, a leitura frequente feita pelos pais aos menores, e leitura individual pelos maiores já leitores. O respeito aos pais e aos irmãos seguindo os preceitos do catolicismo.

Enquanto um novo modelo escolar era divulgado, a Escola Mista de Ibiaí permaneceu até meados de 1968 com o modelo escolar até então existente, como já mencionado anteriormente chamado de *escolas isoladas*, de turma única, dirigidas por um professor remunerado pelo Estado ou por particulares. O que corriqueiramente é dito sobre o trabalho desenvolvido nestas escolas é que não se almejava mais que instruir as crianças nas primeiras letras e nas quatro operações, ou seja, o principal objetivo era ensinar a ler, escrever e contar por serem estes conhecimentos úteis para sua vida. “Nelas, a cultura escolar confundia-se com a cultura da população, e o conhecimento escolarizado era o conhecimento do próprio mestre, sem ambições de mudar hábitos, comportamentos e valores das crianças” (VAGO, 1999). Nesse período, esse modelo de escola foi duramente criticado, classificadas como: inoperantes, precárias, regidas por professores despreparados. Como não atendiam as exigências do Estado, deveriam ser exceção e em breve erradicadas dando lugar a uma escola que além de educar iria oferecer aos alunos também uma profissão, essa nova representação de escola vai sendo consolidada em muitos espaços, contudo, qual seria a percepção dos pais dos alunos em relação a formação recebida e expectativas alimentadas em relação ao futuro dos filhos. Seriam esses pais o *povo* tido como analfabeto, doente e despreparado para as novas formas de trabalho industrial? A partir dos livros de matrícula foi feito um levantamento das profissões declaradas pelos pais e/ou tutores dos alunos e montada a tabela a seguir:

Ano	Negociante	Fazendeiro / f	Pescador	Lavrador	Ferreiro	Pobre	Sapateiro	S. doméstico	P. aposentad	Operário	Boiadeiro	Carpinteiro	Sargento	Farmacêutico	Vequeiro	Açougueiro	Costureira	Jornaleiro	Lavadeira	Falecido	Fotógrafo	Agricultor	Total
1923	10	9	1	27	1	9	2	4	1	1	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	73
1924	10	5	1	25	1	11	2	4	1	1	1	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	66
1925	7	2	1	17	1	-	-	3	1	4	1	-	-	-	-	1	4	4	3	1	-	-	50
1926	7	3	1	30	1	-	-	12	1	6	1	-	-	-	-	-	2	3	2	5	1	-	75
1927	4	1	1	16	-	-	-	12	1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	42
1928	5	-	-	16	-	-	-	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	1	41
1929	5	2	-	16	-	-	-	16	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	43
1930	3	3	-	25	-	-	-	23	-	4	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	59
1931	3	1	-	10	-	-	-	19	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36
1932	3	2	-	8	-	-	-	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30

Tabela 5. Levantamento de profissões dos pais ou tutores de alunos. Escola Mista de Ibiaí nos anos de 1923 a 1932.

Ano	Negociante	Fazendeiro / fazendeira	Pescador	Lavrador	Ferreiro	Pobre	S. domésticos	P. aposentado	Operário	Carpinteiro	Açougueiro	Costureira	Jornaleiro	Lavadeira	Carroceiro	Caixeiro	Engomadeira	Alfaiate	Quitandeira	Escrivão	Total
1933	2	1	-	11	-	-	20	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	35
1934	3	2	-	3	-	-	16	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30
1935	3	2	-	2	-	-	19	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30
1936	3	1	-	4	-	-	18	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	29
1937	2	3	-	1	-	-	16	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24
1938	3	1	-	9	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28
1939	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1940	4	1	1	4	1	-	9	-	-	-	-	-	-	5	1	1	1	1	-	-	29
1941	4	-	1	9	1	-	11	-	1	-	-	2	2	1	1	-	-	2	2	-	36
1942	6	-	-	13	-	-	17	-	3	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	41
1943	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1944	4	-	-	15	-	-	9	-	-	-	-	4	-	2	-	-	-	4	-	-	38
1945	5	-	1	10	-	1	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	30
1946	5	1	1	17	-	-	7	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2	-	1	36

Tabela 6. Levantamento de profissões dos pais ou tutores de alunos. Escola Mista de Ibiá nos anos de 1933 a 1946. Obs.: as profissões de sapateiro, p. aposentado, boiadeiro, sargento, farmacêutico, vaqueiro, fotógrafo e agricultor não aparecem neste segundo livro, assim como o termo falecido não é mais mencionado.

A partir da análise das profissões dos pais dos alunos, evidencia-se que a organização econômica e por conseguinte trabalhos oferecidos em Ibiá giravam em torno da atividade agropecuária, o maior número de profissões declaradas foram: negociante, fazendeiro, lavrador e serviços domésticos. A divisão dos trabalhos girava em torno das grandes fazendas que contratavam a mão de obra do lavrador, que trabalhava na roça durante o plantio e colheita de determinada lavoura. Entende-se por negociante tanto aquele que possui um estabelecimento comercial ou aqueles que não são fazendeiros, pois têm pequenas propriedades mas também não são apenas agricultores pois a colheita é de sua propriedade, portanto eles comercializam a própria produção. Os serviços domésticos são prestados às famílias, não sendo necessariamente dentro das casas, era comum mulheres que lavavam roupa, preparavam refeição quando a família recebia visita, abasteciam a casa de água carregando potes na cabeça do rio até as casas. Outras profissões são pontuais. O levantamento feito sobre as profissões mostra que grande parte dos responsáveis pelos alunos conseguia oferecer apenas o necessário para sobrevivência. Contudo, a justificativa em não mandar o filho para a escola por não ter condições financeiras ou precisar que a criança ajudasse nos trabalhos de casa não era aceita. Pois a obrigatoriedade dos pais enviarem os alunos à escola era cobrada e caso estes alegassem falta de material ou outras condições, lançava-se mão de uma outra estratégia: o auxílio aos *alunos pobres*. Esse auxílio poderia ser feito através do recolhimento de doações em dinheiro a ser usado com alunos sem

condições financeiras ou mesmo da criação de um fundo especial. No último Termo de inspeção de 1933, o inspetor retoma a necessidade da manutenção dos alunos pobres com a assistência de uma Caixa Escolar, também mencionado em 1927.

Seria utilíssimo também a manutenção dos alunos pobres matriculados nas escolas publicas desta localidade assistência de uma Caixa Escolar que, mesmo produzindo diminuta renda, essa produziria incalculáveis (inest) benefícios. Tire-se cópia deste termo para os fins regulamentares. Ibiaí, 31 de Maio de 1933 (RELATÓRIO DE INSPEÇÃO, 1933).

Pela recorrência da solicitação a professora Ambrosina parece não seguir a orientação do inspetor, possivelmente por considerar a condição econômica limitada da própria população. Os livros de matrícula trazem o número de alunos considerados ou declarados pobres:

ANO	ALUNOS POBRES		TO TAL
	S IM	N ÃO	
1923	3 4	7 8	112
1924	1 2	8 3	95
1925	4 8	2 2	70
1926	8 3	5 2	135
1927	5 9	8	67
1928	4 4	1 1	55
1929	6 5	2 0	45
1930	7 4	2 2	96
1931	3 7	8	45
1932	3 6	9	45

Tabela 7. Levantamento sobre quantidade de alunos pobres.
Escola Mista de Ibiaí. Livro de matrícula dos anos de 1923 a 1932.

ANO	TEM MEIOS DE SUBSISTÊNCIA		TOT AL
	SI M	NÃ O	
1933	17	30	47
1934	-	-	-
1935	-	-	-
1936	18	22	40
1937	16	19	35
1938	15	22	37
1939	-	-	-
1940	-	-	41

1941	10	39	49
1942	11	38	49
1943	-	-	-
1944	10	36	46
1945	-	-	41
1946	6	44	50

Tabela 8. Levantamento sobre quantidade de alunos pobres.
Escola Mista de Ibiaí. Livro de matrícula dos anos de 1933 a 1946.

Como demonstrado acima, a maior parte dos alunos era considerada ou declarada como pobre e a partir de 1933 sem meios de subsistência, fato que possibilitava a solicitação de ajuda do Estado no envio de materiais escolares, contudo o único indício de ajuda recebida, como já mencionado anteriormente, está relacionado a gratuidade dos livros. Um fator que pode ter contribuído para não ser instituída a caixa escolar seria a ajuda que José Cabelludo dava à escola e não ficava registrada como doação. Contudo, essas são apenas hipóteses levantadas acerca do assunto, não sendo possível determinar sua veracidade.

O meio e as condições de vida que os alunos tinham pareciam em nada se aproximar dos preceitos de higiene e modernidade difundidos. E a nova representação de escola demonstrava uma tentativa de desqualificar ou, até mesmo, de subestimar o conhecimento e o saber tanto das crianças, como de seus pais. Os conteúdos registrados nos cadernos de alunos denotam que *esse saber* não interessava à escola. Nesse lugar destinado ao saber legitimado, olhava-se para o que ocorria no país, no mundo, decoravam-se pontos sobre os bandeirantes e outros feitos históricos, o nome dos picos mais altos do país, informações importantes para o exame final. Garantia-se que o programa fosse cumprido através da leitura, escrita, língua pátria, aritmética, geografia, história do Brasil, Instrução moral e cívica, geometria e desenho, história natural, física e higiene, trabalhos manuais e exercícios físicos, conhecimentos que naquela cultura escolar que se afirmava estavam autorizados a praticar. Torna-se um desafio aproximar da cultura escolar presente na Escola Mista de Ibiaí, considerando que era uma escola isolada em uma cidade que não passava de forma tão intensa pelo processo de modernização presente nos grandes centros urbanos, mas que ao mesmo tempo deveria implantar uma racionalidade pedagógica voltada para a preparação dos alunos para a modernidade. O grande impasse deve-se ao fato de que grande parte dos alunos não continuaria seus estudos, fato verificado durante a análise dos cadernos de Leudina. Ao verificar que a primeira data constava do mês de março de 1934 e trazia a inscrição 2º ano, a aluna teria começado a frequentar aquela ou outra escola em 1933. Contudo, a última data refere-se ao mês de maio de 1939. Como o curso primário daquele período era organizado

em 1º, 2º e 3º anos, qual motivo levou a aluna a permanecer 6 anos na escola? Teria recebido as primeiras instruções em casa? Teria abandonado a escola? Esses questionamentos foram o motivo inicial para buscar respostas nos outros documentos presentes no baú, estabelecendo comparações entre datas, relatórios e outras pistas. Foram conferidos primeiramente os livros de matrícula e verificou-se que a aluna havia sido matriculada em 1933 no 1º ano, em 1934 no 2º ano e em 1935 no 3º ano. Portanto, é possível que tenha iniciado sua escolarização na mesma escola. Posteriormente, foram verificados os livros de ponto diário dos alunos e as atas dos exames. Ambos os registros demonstram que a aluna frequentou as aulas e foi aprovada, concluindo o curso primário em 1935. Entretanto, dos quatorze cadernos, nove são posteriores a esta data. Por esse motivo, foram analisados novamente os relatos orais da aluna e quando interrogada – durante as entrevistas – sobre o que os alunos faziam após concluírem o 3º ano, ela diz:

Não tinha muito que fazer, é (...) quando a gente terminava a escola, formava... ficava lá, ajudando os que não aprendiam, tinha uns que não saiam da escola, estava homem feito, e não passava. (...) pra ficar ajudando tinha que ser bom aluno” (trecho do relato de Leudina, 82 anos).

Provavelmente, após concluir o curso primário em 1935, Leudina continuou frequentando a escola. Qual seria o motivo? Pois bem, em uma comunidade que viu o sonho de se transformar em grande centro não ser realizado. Percebia que cada vez menos as notícias da capital e do norte chegavam, pois, cada dia menos embarcações subiam e desciam o rio. A escola era possibilidade. Aprender a ler e escrever era uma forma de manter contato com o que acontecia fora dali. Entre todos os ex-alunos entrevistados todos demonstram prazer em saber ler e escrever. O prazer de estabelecer comunicação com outros mundos seja nos livros, nas cartas, nas revistas, jornais, na leitura feita nas missas da igreja. Se as escolas isoladas eram vistas como atrasadas em relação aos novos ideais de educação, que apenas ensinaria a ler e contar. Para a aluna Leudina e para tantos outros alunos da Escola Mista de Ibiaí significava ser *civilizado*, integrante daquela sociedade organizada dentro de suas próprias condições. A valorização da escola, a busca pelo conhecimento e a “resignação” ou mesmo satisfação em morar na cidade aparece nas falas dos ex-alunos mais velhos. Os relatos dos alunos com menos idade já demonstra um descontentamento, mas não revelam suficientemente o motivo ou mesmo o momento determinante que quebra tal harmonia, mas o fato é que aos poucos surgirá a necessidade em buscar algo tido como melhor fora da cidade.

Aparecida, uma das entrevistadas, relata: “Passava horas na farmácia lendo o Almanaque Biotônico Fontoura⁴⁵. A hora não passava. Eu já tinha certeza que ia embora. Mas aí, eu casei. Mas... mesmo se não tivesse casado, não sei como, mas eu ia embora”. De fato, esta narradora mudou-se posteriormente para outras cidades; primeiramente, para Brasília, depois para Goiânia e Fortaleza, mas atualmente mora novamente em Ibiaí. Revela em sua fala que sempre teve o desejo de voltar para morar e morrer em sua terra. Isso pode ser observado em outros relatos de pessoas que mudaram-se de Ibiaí, mas depois de morar e trabalhar longos anos em cidades como Belo Horizonte, sentem necessidade de retornar.

Foi determinante nesse trabalho dar ênfase à rememoração, pois, segundo Ecléa Bosi (2004), “ouvindo depoimentos orais constatamos que o sujeito mnêmico não lembra uma ou outra imagem. Ele evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca, ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência”. Assim, é possível constatar que a memória dos velhos desenvolve e amplia os horizontes da cultura e, ao mesmo tempo, possibilita que o próprio pesquisador cresça juntamente com a sociedade em que se insere. Ou seja, reconhecer que o pesquisador, ao realizar sua pesquisa, é ao mesmo tempo sujeito e objeto, revela que ele nunca é imparcial, mas sempre é profundamente envolvido no que e como realiza. Na realidade, nunca estamos sós, convivemos e relembramos com os outros.

⁴⁵ O popular antianêmico Biotônico Fontoura, foi criado pelo farmacêutico Cândido Fontoura, na cidade de Bragança Paulista (SP), em 1910. A partir de 1920, alcançou sucesso comercial promovido principalmente pelo seu garoto-propaganda Jeca Tatu, personagem desenvolvido por Monteiro Lobato para as histórias que escrevia no Almanaque Biotônico Fontoura, o caipira que fez tanto sucesso que Lobato o incluiu também nos seus livros infantis.

Capítulo 3

A escola e sua materialidade

Ora, é claro que o grupo de disciplinas que chamamos indiciárias não entra nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade... (GINZBURG, 1989)

Uma vez escolhido o baú como objeto de estudo e iniciado o trabalho de busca por indícios e vestígios que contribuíssem para esse estudo os documentos guardados foram analisados considerando suas representações e seus sentidos. Mesmo que durante a análise e comparação dos dados, fosse constatado que alguns deles encontravam-se incompletos ou, até mesmo, eram contraditórios, considerou-se que mesmo o material incompleto trazia sua contribuição por representar a opção de quem o produziu, e que por um motivo ou por outro, não concluiu seu trabalho. Outro aspecto relevante são os motivos que levaram diferentes pessoas com diferentes interesses optar por esta forma de materialização de suas lembranças. Assim o objetivo deste capítulo é evidenciar os modos pelos quais foram elaborados os saberes docentes e discentes e os sentidos atribuídos a esses saberes pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

3.1. Cultura escolar e cultura material escolar

Considerando as especificidades da materialidade construída e estabelecida no contexto escolar são levantadas neste trabalho algumas questões sobre a materialidade da escola pesquisada através dos documentos guardados no baú. Nos capítulos anteriores foi abordada a ênfase dada durante o período estudado à necessidade de escolarizar a população. Justificando essa necessidade eram utilizados argumentos sobre a importância de tornar a população mais culta e educada, e, por conseguinte, preparar a escola para tal tarefa, dando ênfase a questões relativas à formação de professores, métodos de ensino e materiais escolares. Assim sendo, a escola começa a ser pensada como espaço institucional, definida por regras formais que são expressas na oferta de vagas e seus respectivos custos, nas condições de pagamento de aluguel de salas e construção de prédios, na regulamentação do trabalho e salário dos diferentes profissionais envolvidos na educação (VEIGA, 1999). Do mesmo modo, através da pesquisa da

cultura escolar é possível entrever a disputas e tensões entre legisladores, inspetores, professores e até mesmo da população materializadas por meio das diferentes fontes documentais, cartas, relatórios, artigos específicos entre outros. As variadas fontes documentais favorecem uma aproximação dos modos como a profissão docente foi se configurando dentro da sociedade e a relação desta com a expansão do ensino. Tendo como pano de fundo a racionalidade do Estado que defendia uma escola para todos e ao mesmo tempo precisava solucionar a carência de professores preparados e a precariedade de material didático pedagógico presente neste período. Neste capítulo pretende-se visualizar a institucionalização da escola em seu aspecto não simbólico, através do cotidiano registrado nos livros de matrícula, nas atas dos exames, termos de visita, cadernos de alunos, e nos planos de aula e excursões escolares. Ou seja, através das condições materiais da organização e desenvolvimento do ensino dar luz ao que próprio da cultura escolar.

Em seu artigo “Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais”, Cynthia Greive Veiga apresenta as contribuições de Richard Bucaille e Jean-Marie Pesez sobre a cultura material escolar. Estes autores ressaltam que não há uma definição clara para o termo cultura material escolar. Justificam que não houve uma preocupação em dar uma significado explícito ao termo por causa da imprecisão e de uma certa ambiguidade no entendimento e uso da expressão. Por isso, os autores preferem utilizar cultura material como noção e idéia. Desse modo, ao compreender que há de fato uma cultura material na escola que se manifesta não apenas pela concretude dos objetos como também nas práticas desenvolvidas com esses e através desses objetos, surge a possibilidade em investigar a cultura escolar a partir desse suporte material. Entretanto, há o risco de cair na tentação da interpretação utilitária e parcial do que seria pretensamente a verdadeira natureza das atividades escolares.

Em busca de uma melhor compreensão, Veiga (2009) aprofunda nas reflexões feitas por Richard Bucaille e Jean Marie Pesez acerca da cultura material e história da cultura material. Tais reflexões giram em torno dos aspectos que devem ser considerados como o modo de produção e avanços da compreensão de cultura material. Esses avanços teriam iniciado com as rupturas feitas com a arqueologia clássica ao longo do século XIX, mudança que possibilitou a descoberta de novas abordagens que ultrapassaram a simples descrição dos objetos, ou seja, além de propor o contato direto com o material, examinando-o e interpretando-o, passaram a relacioná-los ao seu contexto minimizando o perigo de erro devido à subjetividade da documentação. Do mesmo

modo, alterou-se a própria interpretação das sociedades, destacando-se fundamentalmente o materialismo histórico de Marx e as questões trazidas por Durkheim relativas as manifestações simbólicas e representações mentais das civilizações. Assim como a criação, em 1919, na Rússia, do Instituto de História da Cultura Material, por Lenine. Soma-se a isso no pós década de 20, as mudanças trazidas pela nova historiografia francesa, representada pelos estudos de Marc Bloch, Lucien Febvre e, posteriormente por Braudel, e demais autores.

Retomando a própria definição de cultura, os autores apontam que antropologicamente cultura refere-se ao coletivo. Ao referir-se ao coletivo pressupõe que observa aquilo que é estável, as permanências de determinado grupo em sua formação e dinâmica social, considerando suas condições materiais e culturais. Já o termo material traz a influência exercida pelo materialismo histórico na terminologia marxista de infra estrutura, dentro dessa concepção, seria o subproduto ocasional de outro, sobre o qual não exerce nenhuma influência mas do qual é dependente, ou seja, seriam produtos derivados da materialidade econômica, técnica, entre outras.

Ao considerar que o estudo da cultura material escolar tem como fonte básica os objetos concretos, inevitavelmente aproxima-se dos procedimentos arqueológicos com o objetivo de reconstruir seu ambiente de origem suscitando alguns problemas. Fazer da vida material a base da economia é sedutor, mas é só uma ajuda teórica para o investigador, que se encontra perante a complexa evolução dos fatos (VEIGA, 2009). Ou seja, não se pode explicar a cultura através de suas necessidades materiais, os materiais são a expressão da cultura e a sua materialização, ao se tratar de cultura material escolar é importante não nos atermos apenas ao substrato da noção, mas à idéia de que a cultura material escolar é a própria cultura escolar. Reforçando a idéia apresentada, devem ser considerados os ritmos nem sempre sincronizados entre desenvolvimento de técnicas e mudanças da cultura material, havendo a necessidade de ultrapassar a estrutura técnica e a função do objeto investigando as relações sociais do qual faz parte.

Cada material tem uma história singular que só se dilui num grande e pesado conjunto de materiais sem forma e aparente sentido quando olhado à distância. Retomando os passos metodológicos do detetive, Ginzburg os compara ao trabalho do médico e do historiador propondo um paradigma indiciário. Esta tarefa de rastrear o detalhe, em busca do diagnóstico, da resolução do mistério se apresenta em uma área que precisa investigar os indícios, traços, sinais, signos. Ao propor este procedimento metodológico o autor ressalta que o propósito não é impedir a visão do todo, mas enxergar algo novo e emergente que fuja a banalização dos objetos ocorrido

na vida cotidiana. Este olhar diferenciado do que é comum e rotineiro leva ao estranhamento, ou seja distanciar-se do senso comum para alcançar a verdadeira realidade, ultrapassando as percepções usuais. Seria retomar objetos retirando-os de sua rotina diária e observá-los não apenas como subproduto da história da educação, mas buscando conhecer a realidade por dentro, a partir das marcas que trazem as singularidades de seu uso. Dentro dessa abordagem metodológica também está presente a possibilidade do trabalho de rememoração através da exposição dos objetos às pessoas que anteriormente os manipulou, utilizou ou produziu em busca das reminiscências que estes trazem, levantando a possibilidade em encontrar memórias representativas da história nestes objetos, seja nas peculiaridades encontradas ou nas repetições (permanências) que poderiam ser consideradas corriqueiras mas que ao serem investigadas podem desvelar totalidades desconhecidas. Isso significa buscar numa coletividade os fatos que se repetem suficientemente para serem interpretados como hábitos, tradições reveladoras da cultura que se observa. Esta coletividade envolve os sujeitos diretamente relacionados com a escola, quais sejam, alunos e professores, evidentemente não isolando o seu entorno.

Viñao Frago (1995) observa que a cultura escolar refere-se ao conjunto de aspectos institucionalizados ao cotidiano do fazer escolar, aos modos de pensar, aos objetos escolares, a materialidade física, enfim, a cultura escolar está relacionada diretamente à escola e aos seus processos. O contexto, então, representa o locus em que se realiza o processo educativo, em que a cultura escolar pode ser conhecida através de escritos, rotinas do cotidiano escolar, e das vivências de seus alunos a serem investigadas através das memórias e materiais a elas associados. Essa cultura material na escola se manifesta, [...] pela concretude não só dos objetos, que precisam ser investigados a partir desse suporte material, sem se deixar cair na tentação da interpretação objetiva, neutra, do que seria pretensamente a verdadeira natureza das atividades escolares (ABREU JÚNIOR, 2005, p. 146).

Entretanto, o que se apresenta com maior clareza é o material, e para transpor essa concretude é necessário um esforço persistente a baseado em uma metodologia coerente. Abreu Júnior (2005) propõe três dimensões analíticas: a materialidade, a tecnologia e a intencionalidade. A materialidade estaria representada nos suportes materiais que concretizam a escola como lugar de transmissão do saber. Objetos que são utilizados e compõem o cenário da sala de aula e arredores. Ao atribuir aos materiais tal espaço, os mesmos devem ser compreendidos como uma dimensão, sendo fundamental não confundir a materialidade com seus objetos. Aspectos

meramente descritivos tem sua importância mas poucos indícios oferecem além de seus dispositivos técnicos. Do mesmo modo não é suficiente estabelecer uma relação determinista entre a materialidade na qual se estabelecem as escolas e os produtos por ela gerados, esta relação pouco explica a cultura escolar.

A tecnologia seria uma segunda dimensão e estaria ligada as habilidades e procedimentos envolvidos na aplicação e utilização dos materiais, estando mais ligada aos aspectos-didático pedagógicos, possibilitando ampla discussão sobre a denominação e alcance do conhecimento trabalhado na escola fator que gera uma grande dificuldade em estabelecer a dimensão epistemológica do conhecimento dentro da escola. Porém, sendo o conhecimento escolar conservador, e que, a escola pretende transmitir para as novas gerações os conhecimentos produzidos e adotados como bem comum na sociedade, os materiais como livros e cadernos cumprem sua identidade tecnológica, ou seja, transmitir e/ou registrar um conhecimento anteriormente produzido. Neste sentido, a materialidade presente na sua constituição possui também um conteúdo específico, trata-se não de modos de produção da vida material, mas de reprodução/produção e consumo de bens culturais e dos valores aí implicados.

A terceira dimensão é a intencionalidade, onde encontram-se o sentido, a orientação e a especificidade do contexto analisado. De acordo com o autor:

Se, por um lado, nos interessa o que está imediatamente à nossa frente, por outro lado não podemos correr o risco de uma análise tautológica em que os materiais se explicam por seu conhecimento produzido, que se explica pelos materiais. Cairíamos num círculo vicioso e numa redundância sem saída. De fato, os materiais e seu uso na escolarização são a prioridade, mas eles têm que estar compreendidos em seu contexto, tanto espacial quanto histórico. Não há materiais soltos, sem gêneses e, conseqüentemente, sem valor social e político (ABREU JÚNIOR, 2005).

Observa-se desse modo que é proposto um olhar mais ampliado do que a simples idéia de recuperar o cotidiano, devem ser considerados processos como organização da aula, os seus rituais, métodos e procedimentos. Sendo de igual importância observar as condições materiais de funcionamento das escolas e não apenas aos objetos.

Se tomamos como idéia inicial a noção de que a cultura material enfatiza os aspectos não simbólicos das atividades produtivas dos homens, entendemos que o estudo dos salários dos professores, a análise dos mapas de frequência, do preço dos aluguéis das salas, são fundamentais para a compreensão da materialidade escolar. Entretanto, é preciso fazer a distinção com a história econômica, pois não se trata meramente de estatísticas quantitativas ou de trazer novamente o binômio estrutura/infra-estrutura para a história da educação, através de modelos explicativos rígidos. Mas refere-se à interpretação dos sujeitos e das relações sociais através de sua vivência material (VEIGA, 2009).

Finalizando seus apontamentos sobre uma metodologia em cultura material escolar Abreu Júnior (2005) destaca duas atitudes epistemológicas, sendo elas a compreensão necessária para capturar a movimentação ao longo do tempo e do espaço, e a interpretação ligada ao trabalho de compreender as diversas facetas de sua realidade.

Apresentadas as especificidades em lidar com a cultura material escolar, o que se segue são as observações feitas a partir do levantamento dos documentos guardados no baú e a análise desenvolvida a partir deles.

3.2. Explorando o baú, rastreando vestígios

O primeiro contato com o baú em forma de objeto de pesquisa foi um misto de curiosidade e perturbação. Era preciso analisar, descrever, entender e buscar conexões. O que pode trazer uma capa de caderno com o desenho de uma fila de meninos uniformizados, tendo à sua frente um menino tocando instrumento como se estivesse abrindo os caminhos em direção à escola, ao conhecimento. Logo em frente, a escadaria imponente que lembra os belos prédios dos grupos escolares. Como direcionando a leitura, que pode ser feita do desenho, vemos a inscrição: *Rumo à Escola*. Inscritos com a letra da aluna o registro:

*Este caderno servirá para exercícios de aritmética.
Ibiahy, 16/3/936
Leudina Pinheiro*

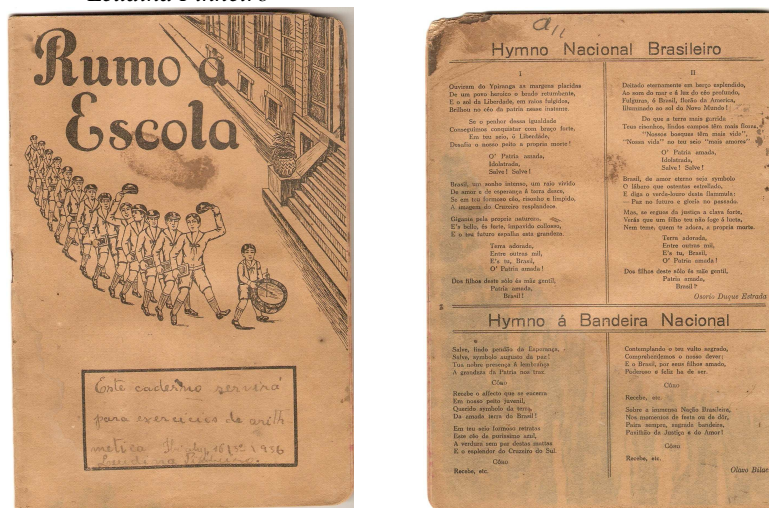


Ilustração 2. 1936. Reprodução da capa e contra-capa de um caderno escolar utilizado pela aluna Leudina de Sales Pinheiro.

No verso o Hino Nacional, demonstrando que educação escolar a ser fornecida pelas escolas públicas, era a grande força que iria civilizar a multidão, colocando o país na corrida pelo progresso. As reformas educacionais realizadas neste período traziam além do espírito disciplinador das massas ignorantes que compunham a nação brasileira um forte apelo de valorização a pátria. Em seu interior, o caderno traz em cada página uma sequência de problemas relacionados a valores monetários, horas trabalhadas em fábricas, alqueires de terra, bens deixados em testamentos e, ao final da página, a data e o nome completo da aluna, *Leudina de Sales Pinheiro*.

Os problemas são dos mais complexos como, por exemplo:

Comprei a um negociante 15 @ de borracha a 64#440, 30 couros a 30#680; 10 saccos de café a 38#00, quanto devo? Dando um cheque contra o Banco do Brasil na importância de 25.000#000 com quanto ainda ficarei, realizando aquelle pagamento

Aos mais simples:

Se um quilo de assucar custa, 1#800 quanto devem custar 3@s

Na contra-capla, o Hino Nacional Brasileiro e o Hino à Bandeira Nacional. Este caderno começa a ser utilizado em 24 de março de 1936 e a última data inscrita registra: 13 de novembro de 1940. O caderno é fino, com apenas 26 páginas. Por que teria sido utilizado pela mesma aluna durante 4 anos? Em agosto de 1937, Arithmetica passa ser escrito aritmética, sem o h. O que entrever nestas pistas?

Cada papel, foto, livro ou caderno retirado do baú, trazia uma informação diferente, às vezes esclarecendo, outras vezes confundindo. Assim foi ao encontrar folhas do caderno de Maria José de Salles, mãe de Leudina de Sales Pinheiro, ela não tinha sido aluna da Escola Mista de Ibiaí mas a curiosidade convida a continuar. As folhas demonstram que Maria José estudou na Villa de Inconfidência, atualmente Coração de Jesus, entre os anos de 1914 a 1916. O trecho transcrito abaixo pode demonstrar a representação dada a instrução neste período:

Lingua Pátria

Redação sobre a Instrução

De todas as necessidades humanas aquella que mais poderosamente exerce influencia sobre nós é a da instrução! Assim como o corpo não pode subsistir sem o alimento, assim o nosso espirito, para seu esclarecimento e actividade, exige que seja alimentado com aquella grandiosa substancia que nós chamamos conhecimentos humanos. A instrução é o melhor dote que um homem pode possuir na terra. O conhecimento das sciencias, deparanos a propria natureza, como uma grande escola que é de todos os

ramos de sabedoria! O tempo é sempre de sobejo para aplicação de alguns minutos, donde tão lindos resultados se obtêm. Uma hora de estudo equivale a um dia de viagem pelas mattas incommensuraveis de regives ignotas.

Villa de Inconfidencia, 16 de Novembro de 1914.

Allumna matriculada, nº 10
Maria José de Salles

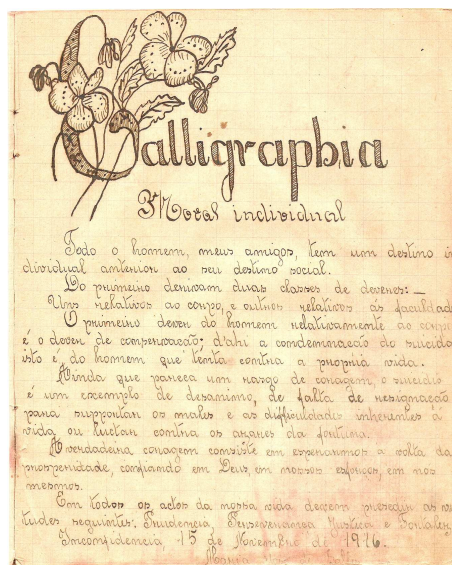


Ilustração 3. 1916. Reprodução de uma atividade de caligrafia do caderno de exames da aluna Maria José Salles, 4º ano.

O outro caderno encontrado foi utilizado para os exames finais pela mesma aluna. A primeira página traz o seguinte termo de abertura:

Servirá este caderno para exercícios executados pela alumna D. Maria José de Salles, (constantes?) do progresso do 4º ano.
Diretoria do Grupo Escolar Dr M Alves, ao 2 de Novembro de 1916.
(?) B. Prates.

Logo em seguida, são feitos registros sobre moral individual em Caligrafia (cf. imagem acima); sistema métrico em aritimética; forma de governo do Brasil em história do Brasil; Estado de Minas, aspecto geral de Minas em geografia; área dos polígonos em geometria, o corpo humano em história natural; digestão em higiene. As datas vão do dia 16 ao dia 22 de novembro de 1916. Após os exames, tem o registro em vermelho: *conferindo-se todas as provas das materias do 4º anno, de accordo com o programma, foi approvda com distincção. Inconfidência, 24 de novembro de 1916.* Logo abaixo, seguem quatro assinaturas. Após, a notação de Parabéns! As assinaturas são repetidas como pode ser verificado abaixo:

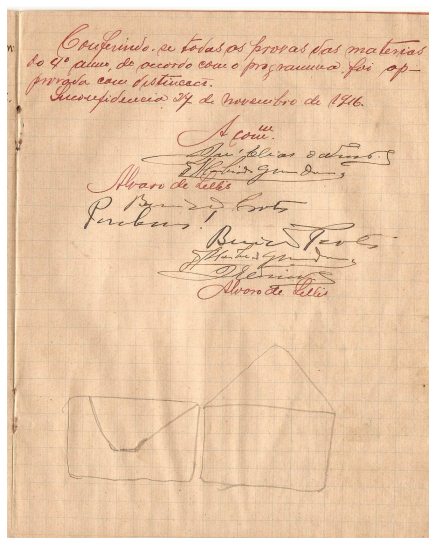


Ilustração 4. 1916. Reprodução do termo de aprovação dos exames escolares da aluna Maria José Salles, 4º ano.

Assim como apontado por Viñao Frago (2008), os cadernos escolares, após a usados no período escolar, podem ser reaproveitados em outros fins, tanto pelos alunos, seus familiares ou mesmo pelo professor. Este caderno de Maria José Salles parecer ter sido destinado para cópia de desenhos de bordados. As folhas que não haviam sido utilizadas deram espaço a desenhos como o que segue:

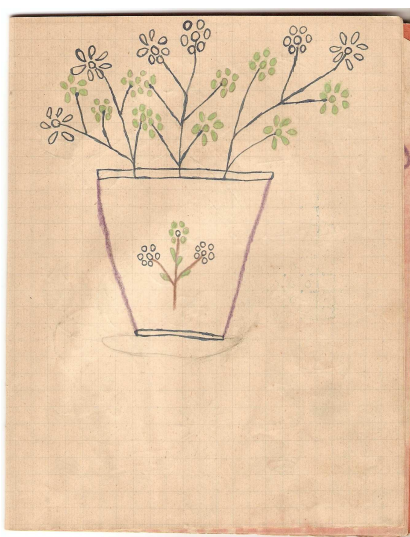


Ilustração 5. 1918. Reprodução de desenho feito no caderno da aluna Maria José Salles após o uso escolar.

Não há uma grande quantidade de cadernos de um mesmo aluno. Nem o registro da sequência da vida escolar de um aluno a partir dos cadernos escolares. Tampouco foi possível estabelecer uma relação direta entre os planos de aula da professora Ambrosina e da aluna Leudina, a qual apresenta o maior número de cadernos. Torna-se um grande desafio, portanto, tecer as relações existentes entre esses materiais. Diante de tal desafio, cabe retomar as ressalvas feitas por Le Goff (1996):

A história é o que transforma os documentos em monumentos e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, construir em conjunto. (...) Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

O outro caderno sem capa, com as páginas muito frágeis traz os planos de aula da professora Ambrosina, há uma sequência dos dias do mês, dia da semana e ano que será desenvolvida a atividade descrita, como no exemplo a seguir:

Mês de julho
Dia 22 segunda-feira 3º ano
Leitura e escrita cópia
Aritmetica
Problemas de multiplicação e divisão
Geografia
Os primeiros portos do Brasil

A professora não registra a cidade. Só é possível verificar local através dos vistos do Senhor Jason de Moraes, Assistente Interino do Supervisor, que assina, e registra o local, Ibiaí. Os vistos são feitos ao longo dos anos de 1932 e 1933.

(...) Diferentemente de todos os objetos da história, os lugares de memória não tem referentes na realidade. Ou melhor, eles são, eles mesmos, seu próprio referente, sinais que devolvem a si mesmos, sinais em estado puro. Não que não tenham conteúdo, presença física ou história; ao contrário. Mas o que os faz lugares de memória é aquilo pelo que, exatamente, eles escapam da história. Templum: recorte do indeterminado do profano espaço ou tempo, espaço e tempo de um círculo no interior do qual tudo conta, tudo simboliza, tudo significa. Nesse sentido, o lugar de memória é um lugar duplo; um lugar de excesso, fechado sobre si mesmo, fechado sobre sua identidade; e recolhido sobre seu nome, mas constantemente aberto sobre a extensão de suas significações (NORA, 1993, p. 27).

3.3. Cadernos escolares da aluna Leudina de Sales Pinheiro

A partir da ampliação da noção de documento e as novas abordagens trazidas pela história cultural, “historiadores da educação, (...) preocupados em examinar o vivido na sala de aula, têm se voltado para os cadernos, que passam a ser considerados importantes objetos ou fontes de pesquisa” (MIGNOT, 2008). De fato, através dos cadernos é possível examinar conteúdos, métodos, marcas de correção, avaliações, entre outros registros, que possibilitam, mesmo que indiciariamente, verificar o cotidiano escolar a partir da ótica do aluno e do professor, em suas manifestações táticas de organização, mobilização e produção das ações de uso de tais objetos didáticos. Portanto, dentre esses documentos e/ou objetos podem ser destacados os cadernos escolares como fonte histórica. Segundo Viñao Frago, “trata-se de uma fonte, não menos complexa que outras, que durante as duas últimas décadas vêm figurando no cruzamento de três campos historiográficos relacionados, inclusive complementares, mas com diferentes enfoques e interesses: a história da infância, a da cultura escrita e a da educação” (2008, p. 15). Somando-se a este ponto de vista, o caderno escolar é primordialmente um produto da cultura escolar, uma forma determinada de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares. Do mesmo modo, Gvirtz (2008, p. 36) considera que os cadernos escolares são fontes privilegiadas de pesquisa, primeiramente, por serem usados diariamente pelos alunos, servindo tanto para registrar mensagens e desenvolver atividades quanto para conservá-los; em segundo lugar, por ser um espaço de interação entre professores e alunos, possibilitando que sejam verificados os efeitos dessa interação.

É sabido que os trabalhos ou deveres dos alunos incluem uma ampla variedade de modalidades escritas, entre as quais: exames, cópias, composições, redações, ditados, resolução de problemas, análises gramaticais, cartas etc. A progressiva introdução desde a segunda metade do século XIX dos cadernos no âmbito escolar, em substituição às folhas soltas, como espaço gráfico adequado para conter boa parte de ditos trabalhos torna-os uma fonte de indispensável utilização para a pesquisa.

Sendo assim, os cadernos escolares podem ser considerados como uma das fontes mais idôneas para o estudo do ensino, aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita e, ao mesmo tempo, da cultura escrita (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 17). Além do campo da cultura

escrita, podem ser mencionados dois outros campos dentro da historiografia educativa: um refere-se à transmissão das diferentes ideologias e valores no meio escolar, o outro trata da história das reformas e inovações educativas, considerando a defasagem ou a distância existente entre as propostas teóricas, a legalidade e as práticas docentes e discentes. Vê-se, assim, que os cadernos constituem-se em fontes valiosas no reconhecimento e análise dos processos de implantação e difusão das propostas educacionais.

Como produto escolar, Viñao Frago (2008, p. 22) afirma que o caderno reflete a cultura própria do nível, etapa ou ciclo de ensino em que é utilizado. Nesse sentido, o caderno escolar torna-se um instrumento fundamental para nos aproximar dos tempos (ritmos, sequências, momentos) reais da atividade escolar. Possibilita observar até que ponto o real se separa do oficial ou o segue quanto à distribuição e uso anual, mensal, semanal e diário do tempo escolar.

Assim, é possível compreender o caderno como produto da cultura escolar por pertencer a uma instituição específica, onde atuando como dispositivo, transforma os saberes, valores ou ideologias em “outra coisa” (GVIRTZ, 2008, p. 39); do mesmo modo, o caderno possibilita ser tratado como fonte histórica, se consideramos que dificilmente na escola o caderno pode ser considerado neutro, pois traz consigo indícios das mudanças dos conteúdos escolares, do currículo e até mesmo das condições materiais de sua produção.

3.4. Representações da cultura escolar nos cadernos de alunos

É preciso pontuar que algumas considerações devem ser feitas pelos pesquisadores que se ocupam com fontes documentais como cadernos escolares. Viñao Frago (2008), por exemplo, faz alguns apontamentos relativos à procedência, conservação, formação e classificação dos cadernos. Chama atenção para o que realmente eles refletem da atividade escolar e ainda trata da dimensão temporal e da combinação deste tipo de fonte com outras. Traremos, a seguir, alguns destes apontamentos feitos por este autor.

Salvo exceções, os cadernos guardados são sempre aqueles que pertenceram aos melhores alunos, destinados às exposições, de alunos-prodígio ou de *status* social, os de capa dura, esteticamente bonitos ou passados a limpo. Este fato restringe sua análise como sendo uma mostra representativa do conjunto dos afazeres dos alunos em sala de aula. Do mesmo modo, é

relativamente rara a conservação de uma série completa de exemplares referente ao mesmo aluno, instituição, mesmo curso etc. por um período muito longo.

Outro risco está em acreditar que essa fonte reflita grande parte da atividade escolar. O máximo que se pode fazer é nos aproximar do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com um enfoque determinado. A produção registrada no caderno escolar não corresponde necessariamente ao tempo dedicado àquela tarefa. Por isso mesmo, é importante sempre ter presente que os cadernos escolares também silenciam. Por exemplo, não trazem registros das intervenções orais, gestuais do professor e do aluno, assim como sobre os tempos improdutivos ou intervalos entre uma tarefa e outra.

Por isso, as atividades registradas nos cadernos devem ser contextualizadas de acordo com as práticas escolares e escritas, das disciplinas, das prescrições legais, e das pautas escolares, sociais e culturais de sua época. Portanto, é importante que se evite os anacronismos. Os cadernos escolares também podem ser complementados com outras fontes históricas como livros-texto, demais trabalhos de alunos, atas de inspeção, propostas pedagógicas, autobiografias, informações obtidas através de relatos orais etc. Além do mais, o pesquisador deve ter ciência que os cadernos escolares podem não chegar a ser analisados da mesma forma que saíram das mãos dos alunos. Familiares, outros alunos ou mesmo o professor podem ter utilizado o caderno para outros fins. Fato, porém, que não minimiza o seu potencial para a pesquisa propriamente dita.

Finalizando, poder-se-ia dizer que a atividade escolar que nos chega através dos cadernos é uma atividade mediada por códigos de realização e apresentação, de pautas e regras que determina os conteúdos da mencionada atividade (o que se faz) e sua forma (como se faz). Pautas e regras que devem ser conhecidas para que se entenda e interprete o produto escolar resultante. Ou seja, nos cadernos escolares resta pouco espaço para a livre iniciativa, para o pessoal e o subjetivo da parte do pesquisador interessado em compreendê-los e aprofundá-los. Portanto, cabe a perspicácia, a habilidade e o ofício do historiador em rastrear pistas pessoais e subjetivas do eu que escreve e se inscreve nos cadernos escolares (VIÑAO FRAGO, 2008).

Nossa atenção, no momento, volta-se para a análise de cadernos escolares guardados neste baú pertencentes à ex-aluna Leudina Salles Pinheiro, no período de 1933 a 1939, e que teve aulas durante esse período com a professora Ambrozina Cesar Azevedo. Cabe ressaltar, portanto, que os cadernos escolares serão focados e analisados como elementos daquela cultura escolar, no intuito de problematizar seus usos e significados. Do mesmo modo, é importante tê-los como

portadores de sentidos, ligados ao sistema de valores e significações sociais que ultrapassam a função elementar do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, durante a análise do material, fez-se necessário ampliar e estender a pesquisa aos outros materiais, também guardados no mesmo baú, para que fosse possível estabelecer relações entre os registros dos cadernos e o período em que a aluna frequentou a referida escola. Recorreu-se, por isso, a outras pistas, que puderam ser encontrados nos livros de matrícula e nas atas de exames. Partindo destes registros e das percepções obtidas na análise dos cadernos, foram levantados seus possíveis modos de produção e seus usos, o que possibilitou dar contornos aos fazeres escolares presentes naquela escola.

Contrariamente aos aspectos levantados por Viñao Frago (2008) e citados acima, os 14 cadernos são muito simples, todos pequenos, finos, em formato brochura, com aproximadamente 30 folhas, usados para anotações de língua pátria, geografia, história do Brasil e aritmética. As capas trazem geralmente o nome da aluna, da cidade e a data. O espaço do caderno foi utilizado de forma uniforme e os conteúdos são organizados por disciplina, ocupando sempre um lado de página. No cabeçalho aparece o nome da disciplina, o título do conteúdo e finaliza com o nome da cidade, data e assinatura da aluna.

A data inscrita nas lições deste caderno tem intervalos médios de até um mês. Dado o capricho empregado nos nomes das disciplinas, o que não ocorre nos demais cadernos e fato também relatado nas entrevistas, provavelmente este caderno era utilizado para exames mensais. Contudo, não há atribuição de notas. Por volta da metade do caderno, a data muda de 26 de setembro de 1934 para 11 de fevereiro de 1935. A partir deste ponto as datas não apresentam intervalos tão longos, não são colocadas os nomes das disciplinas e há um maior número de textos parecidos com pequenas histórias, como esta:

Suzana e seu cão

Mamãe, disse Suzana, certa manhã, posso ir ao matto apanhar flores? Podes, respondeu a mãe, mas leva o Duque contigo. Suzana foi, então, buscar uma cestinha, e a mãe meteu dentro della algumas fatias de pão com doce, desceu a tampa e amarrou ao lado um copo de metal. A menina chamou Duque – um grande terra nova – e deu-lhe a cestinha para carregar.

Ibiahy, 11 de fevereiro de 1935

Leudina de Salles Pinheiro

A partir deste texto são presentes marcas de correção da professora e atribuição de notas que variam de 6 a 10. O caderno segue com outros textos, exercícios com verbos, formação de

frases, perguntas e respostas. A partir deste ponto, demonstra não haver uma preocupação grande com o traçado da letra e as anotações são feitas a lápis e caneta-tinteiro. Utilizado de forma parecida, há apenas mais um caderno. Possivelmente, esses cadernos produzidos de forma individual pela aluna podem ter servido de base para a avaliação mensal, dando a conhecer o aproveitamento de cada aluno, o cumprimento do programa de ensino e o andamento da sala de aula. E nessa linha de pensamento, o caderno pode ser considerado um instrumento de trabalho e de controle, tanto do aluno como do professor (Viñao Frago, 2008). Com a passagem para a série seguinte, a aluna passou a utilizar para as lições diárias o caderno anteriormente utilizado para os exames. Se considerarmos a frequência das datas e o uso parecido a um caderno de rascunhos, datado do mesmo período, encontra-se um novo caderno destinado às atividades a serem avaliadas.

Os demais cadernos também são do formato brochura, pequenos, finos com aproximadamente 30 folhas. As capas são iguais e apresentam a seguinte descrição: na capa consta o nome da aluna e em cada um segue as diferentes inscrições: *Para copiar pontos, servirei para arithmetica, pertence a alunna do 3º anno – para copiar cartas*. Nestes cadernos as anotações parecem feitas de forma mais espontânea, permanecem os nomes das disciplinas no início das páginas (cabeçalho), mas não têm o espaço tão delimitado. Neles encontram-se cálculos e conjugação de verbos. Numa mesma página o lápis é mais utilizado ao lado do tinteiro. Há algumas atividades incompletas e poucas marcas de correção e atribuição de notas. Nem todas as atividades recebem assinatura e data.

Na capa do caderno do mesmo formato dos descritos anteriormente consta: *pertence a alunna do 3º* e o nome da aluna e *segunda-feira 16 de setembro*. O diferencial é que todo o caderno é ocupado por problemas de aritmética e contas para resolução dos problemas, inclusive as capas. Não foram colocadas datas e utilizou-se principalmente o lápis. Encontram-se também anotações dos algarismos romanos.

Em outro caderno chama atenção a inscrição: *pertence a ex-alunna da Escola de Ibiahy* e o nome da aluna. Na contra-capas vem escrito: *Ibiahy, 18 de abril de 1936 sábado*, o nome da aluna e algumas contas. Este caderno traz em grande quantidade modelos de cartas, conjugações verbais, dados históricos e poucos exercícios de aritmética. Curiosamente, mesmo tendo concluído o curso primário, encontram-se notas atribuídas às atividades feitas. Tanto neste como em outro caderno, também de 1936, as atividades são parecidas com os cadernos anteriores, mas

parece ter um grau de dificuldade maior nos exercícios de gramática, textos mais longos, e dados geográficos e históricos mais amplos. Apresenta poucos exercícios de aritmética e modelos de cartas. Uma característica peculiar são as frases que trazem dados do cotidiano dos alunos como lugares, festas populares e frutas da região. Permanece a atribuição de notas.

No próximo caderno analisado verifica-se atividades de todas as disciplinas. Parece ter um aumento gradual de dificuldades e os ditados aparecem com maior frequência. Não há exercícios de aritmética. O último caderno foi utilizado pouco em 1937, apenas 3 páginas. Voltou a ser utilizado, porém, nos anos de 38 e 39. Apresenta grandes intervalos entre as datas, cópias, ditados e atividades de descrição como essa que descreve o espaço da sala de aula. Do caderno escolar da aluna Leudina Salles Pinheiro, de 1934:

Descrição da sala da escola

A sala da escola dá a frente para o sul com 8 janelas, uma porta de entrada, 18 carteiras, 2 mapas, um do Brasil e outro de Minas, 2 quadros negro e uma mesa onde a professora põe livros tinteiros e o relógio.
Ibiahy, 24 de Março de 1934
Leudina de Salles Pinheiro

Na disciplina de aritmética, os cadernos trazem registrados cálculos numéricos, monetários, percentuais, geralmente com problemas envolvendo compras de tecido e sapatos, divisão de herança e terras, cálculos envolvendo despesas e que exigiam várias operações. Poucas noções de geometria aparecem nos exercícios. É muito presente os modelos de cartas, a maioria com mensagens de convite, felicitações e notícias. As lições de história trazem os nomes dos grandes heróis nacionais, datas comemorativas, nomes dos governantes, entre outros. Em geografia, os conteúdos estão direcionados às regiões, principais rios com seus afluentes, dados sobre os estados e capitais.

Como apontado por Chervel (1990), as disciplinas escolares não são meros produtos das finalidades da educação nem adaptação das ciências de referência. Não se reduzem ao que foi programado nem planejado de maneira explícita. São criações espontâneas e específicas da escola e, por isso, merecem ser amplamente estudadas. Este poder criativo do sistema escolar até agora não foi suficientemente valorizado e desempenha um papel na sociedade o qual não foi percebido como sendo duplo: de fato, ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. Do mesmo modo o caderno escolar, não faz parte dessa cultura de forma arbitrária. Ele é organizado e utilizado com

alguma intenção, já que é portador da representação tanto individual do aluno com da cultura escolar mais ampla. Por isso, esse tipo de material serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a mediação que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação. Considerar o caderno escolar significa interpretar parte de sua função social e considerar o caderno como possível mediador entre o currículo prescrito e o currículo ensinado. Instrumento que ao mesmo tempo segue as normas e prescrições estabelecidas, como também transpõe dando novos sentidos a essas normas ao estar sujeito a diferentes abordagens e encaminhamentos didáticos. Possivelmente os cadernos materializam concepções, práticas e procedimentos reafirmados ou reinventados cotidianamente nas escolas.

Considerações finais

A porta da verdade estava aberta mas só deixava passar meia pessoa de cada vez. Assim não era possível atingir toda a verdade porque a meia pessoa que entrava só conseguia o perfil de meia verdade. E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil. E os meios perfis não coincidiam. Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta. Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade esplendia os seus fogos. Era dividida em duas metades diferentes uma da outra. Chegou-se a discutir qual a metade mais bela. E era preciso optar. Cada um optou. Conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

Mais do que guardar lembranças dos tempos de escola, o baú de guardados mostrou indícios singulares da organização da Escola Mista de Ibiaí, geradas a partir da vontade de manter objetos que remontassem a uma época já passada. O próprio ato de escolher este ou aquele objeto, para ser guardado no baú, demonstra a necessidade de se prender a particularidades dos atores e da instituição onde era estabelecido o conjunto de práticas vivenciadas cotidianamente. Considerar a materialidade destes documentos, em seus mais variados objetos e utensílios, permitiu a aproximação tanto das práticas escolares ali materializadas, quanto dos modos como tais práticas se consolidaram, estabelecendo suas permanências e suas transformações. Dentro dessa perspectiva, os guardados do baú possuem um valor incontestável e, a partir de sua materialidade, foi possível nos aproximar da cultura escolar ali presente. Como menciona Mignot (2002, p. 17):

guardados em sótãos e porões, conservados em gavetas fechadas a chave, perdidos em bibliotecas cobertas pela poeira do tempo, arquivos pessoais são mantidos sob os cuidados de muitas famílias. Cobiçados, esses “*legados incômodos*” protegem segredos, aguçam curiosidades. Chegar até eles é tarefa árdua e imprescindível.

O acesso ao baú foi apenas o primeiro passo, descobri-lo foi o maior desafio. Para conseguir tal feito foi necessário um novo e atento olhar que buscasse, dentro de um conjunto disperso, indícios que favorecessem a análise das práticas escolares da escola pesquisada.

Quais foram as motivações iniciais para desenvolver a pesquisa a partir de um baú de guardados? As motivações surgiram das inúmeras indagações possíveis, sendo escolhidas duas para delimitar o trabalho.

A *primeira*, relacionada ao período que o material ali guardado está ligado. Neste caso, período de grandes transformações no âmbito da educação. Apenas para citar algumas: o

movimento higienista, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), o Manifesto dos Pioneiros, as intervenções na educação pelas descobertas da psicologia experimental. Outros marcos foram o início do governo de Getúlio Vargas, a criação do Ministério da Educação e Saúde, tendo Francisco Campos como ministro, sucedido por Gustavo Capanema, o qual ficou no cargo de 1934 a 1945, abrangendo inclusive o período ditatorial do Estado Novo (1937). Dentro dessa perspectiva, os guardados do baú possibilitaram estabelecer relações com as legislações então vigentes, indagando sobre os objetivos da política educacional e os modos como estas eram aceitas, incorporadas ou não pelas escolas.

A *segunda motivação* buscou levantar os meios pelos quais o baú foi construído. Quais critérios foram utilizados para escolher o que ia ser guardado? Quem eram essas personagens e qual sua relação com a escola? Quais objetivos tinham ao depositar ali suas lembranças? Algumas dessas perguntas puderam ser respondidas outras não. Fato que demonstra a abrangência trazida pelo acervo ali guardado, singular e único, que possibilitou compreender a história da Escola Mista de Ibiaí através das memórias ali contidas.

Ao tratar da memória, Pierre Nora (1993) destaca que ela não pode ser considerada sinônimo de história. Enquanto memória é sempre carregada por grupos vivos e, por esse motivo, está em permanente evolução, sujeita a variados usos, manipulações, suscetível às lembranças e esquecimentos, a história é a reconstrução sempre hipotética e incompleta do que não existe mais. O conhecimento produzido neste trabalho partiu da memória. Trata-se de um conhecimento produzido coletivamente no rememorar de cada uma das pessoas entrevistadas que fizeram seus relatos sobre os tempos de escola, conhecimento produzido a partir de cada objeto analisado e que um dia foi guardado por Ambrosina, Geraldo, Juca Pinheiro, Leudina... Esse rememorar possibilitou a reconstrução de dimensões pessoais, perdidas ou esquecidas pelo tempo. Ao retomarmos a vida passada a partir de indagações do presente, não apenas deixamos de esquecer o passado como agimos sobre o presente. Portanto, este é resultado do rastreamento de alguns indícios que foram escolhidos, investigados e analisados até tomarem essa forma narrativa. O desenvolvimento deste trabalho exigiu um exercício de idas e vindas, acertos e erros e, principalmente, confiando sempre que estes rastros levariam a algum lugar.

Se fosse considerado a partir de um ponto de vista estritamente formal, o baú poderia ser tratado – de maneira injusta – como um documento menor, restrito a memórias familiares. Mas a ampliação do ponto de vista com relação ao objeto mostra que a peculiaridade apresentada no

estudo deve-se ao fato de ser um acervo pessoal, carregado de significados e emoções. Acreditando na afirmativa de que o documento é, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1996). Ao tentar compreender por que foram guardadas e cultivadas estas lembranças, a resposta também parece ser simples. As lembranças foram ali cultivadas porque, à medida que eram depositados novos guardados como futuras velhas lembranças, estes poderiam ser manuseadas quando a memória também necessitasse de ser cultivada sempre de novo. E nesse movimento, o *lugar de memória* cultiva a memória dos bons tempos, a memória dos que partiram e daqueles que precisaram buscar outros lugares.

Mesmo tendo grande parte dos guardados relacionados à escola e aos processos escolares, a concretização dos modos de construção do baú lhe confere originalidade, seus guardados trazem memórias das pessoas, da cidade e da escola. Memórias que possibilitaram confirmar que a vontade presente entre os moradores de terem acesso a informações e conhecimentos veiculados através de instrumentos de leitura, assim como de aproximar a cidade das mudanças trazidas pelo progresso, determinou a permanência da escola e consolidação de uma cultura escolar que fugia à mera escolarização de massa.

O discurso do regime republicano de que a educação seria o principal meio para amalgamar as massas, recrutando o povo, via instrução, para a grande marcha em prol do desenvolvimento do país também chega a Ibiaí. Contudo, toma formatos peculiares à sua gente e nas condições que esta ali vive. Os ideais de progresso e civilidade são percebidos, mas não sofrem a mesma pressão que as populações dos grandes centros. O fato de viver em condições adversas ensina essa gente a se moldar conforme o surgimento de suas necessidades. Estas pessoas não se transformam na massa que objetiva o Estado, mas também não permanecem alienados. O destaque dado pelas elites intelectuais acerca da homogeneização cultural das populações confrontou-se com a heterogeneidade das experiências culturais e livre-escolha destas personagens. Desse modo, pode-se concluir que suas trajetórias de vida não deixam de revelar o paradoxo que define a identidade, ou seja, um movimento que é estável e transitório, permanente e múltiplo. Da mesma maneira, em cada relato oral e no conjunto deles, encontra-se em construção uma identidade que é coletiva, que se concretizou e continua a concretizar-se na continuidade de suas

vidas. Assim, é possível compreender a necessidade do retorno das pessoas para sua terra, pois é justamente lá que se encontram com aqueles que compartilham das mesmas lembranças.

O grande diferencial para esse estudo estava no fato dessas lembranças serem também lembranças dos tempos de escola. E, por conseguinte, trazerem registros da cultura escolar dessa escola em um período que havia uma preocupação em institucionalizar a escola, e que esta passasse de lugar apenas físico e simbólico, para um lugar com tempo, espaço e métodos de ensino regulamentados, definidos, buscando normatizar e ordenar tanto alunos quanto professores. A Escola Mista de Ibiaí com suas personagens não é indiferente a esses modos de socialização e normatização. As novas situações são vivenciadas adequando-se e ampliando a cultura escolar presente, estabelecendo-se e sendo legitimada. Desse modo, a escola se constitui e é constituída permanentemente pelo meio que está inserida.

Durante o caminho percorrido neste estudo, a necessidade pela verdade inteira foi constante. Marcados pelo estigma do positivismo, não nos contentamos com meias-verdades. Mas, ao final, percebendo o quanto limitado somos, a meia-verdade se torna inteira. Não porque fomos vencidos pelo cansaço ou pelo desânimo, e sim porque essa metade se torna plena. Plena de busca, plena de encontros e desencontros. E a metade que toma a forma da inteireza da busca é o que nos basta, até que nova busca surja.

FONTES PRIMÁRIAS**1 Acervo do baú****1.1 Documentação escolar**

ATAS DE EXAMES. **Escola Mista do Distrito Extrema (Ibiaí)**, MG, 1919 a 1924.

ATAS DE EXAMES. **Escola Mista do Distrito Extrema (Ibiaí)**, MG, 1925 a 1953.

LIVRO DE MATRICULA. **Escola Mista do Distrito Extrema (Ibiaí)**, MG, 1923 a 1932.

LIVRO DE MATRICULA. **Escola Mista do Distrito Extrema (Ibiaí)**, MG, 1933 a 1946.

TERMOS DE INSTALAÇÃO. **Escola Mista do Distrito Extrema (Ibiaí)**, MG, 1919 a 1924.

1.2 Documentos produzidos pela professora Ambrosina César Azevedo

Caderno de plano de aulas de 1932.

Caderno de excursões escolares de 1925 e 1926.

Encadernado para rascunho (correspondências).

1.3 Cadernos produzidos pela aluna Leudina Sales Pinheiro

Cadernos escolares e folhas avulsas de provas de Leudina de Sales Pinheiro e de suas irmãs referentes aos anos de 1915 a 1969.

2 Arquivos públicos**2.1 Arquivo da Secretaria Municipal de Ibiaí, MG.**

Documentação referente às escolas municipais.

2.2 Arquivo da Escola Estadual Coronel Arisitides Batista, Ibiaí, MG.

TERMOS DE INSTALAÇÃO. **Escola Mista do Distrito Extrema (Ibiaí)**, MG, 1925 a 1953.

2.3 Arquivo da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, MG.

Documentação consultada: periódicos contendo artigos sobre a região norte-mineira, especialmente a revista **Caminhos da História**.

3 Relatos orais

Amélia do Couto Moreno, Ibiaí, MG.

Aparecida de Sales Pinheiro, Ibiaí, MG.

Aureliano Pereira Lima (“Seo” Aurélio), Ibiaí, MG.

Camélia do Couto Moreno, Ibiaí, MG.

Davina Muniz Magalhães, Ibiaí, MG.

Floris Bráulio Pinheiro, Ibiaí, MG.

Hilda Sales Pinheiro, Ibiaí, MG.

José Azevedo Pinheiro, Belo Horizonte, MG.

Leudina de Sales Pinheiro, Ibiaí, MG.
 Maria de Lourdes Sales Pinheiro, Ibiaí, MG.
 Palmira do Couto Moreno, Ibiaí, MG.
 Thereza do Couto Moreno, Ibiaí, MG.

4 Legislação

MINAS GERAIS. **Coleção das Leis e Decretos da Província**, 1906. Lei n°. 439 de 28 setembro de 1906.

_____. **Coleção das Leis e Decretos da Província**, 1911. Decreto n°. 3.191 de 09 de junho de 1911.

_____. **Coleção das Leis e Decretos da Província**, 1911. Regulamento do Decreto n°. 3191, 1911.

_____. **Coleção das Leis e Decretos da Província**, 1911. Decreto n°. 6108, 08 de junho de 1922.

_____. **Regulamento do Ensino Primário**, 1927. Decreto-lei n° 7.970, de 15 de outubro de 1927.

_____. **Regulamento do Ensino Normal**, 1928. Decreto-lei n° 5.162, de 20 de janeiro de 1928.

_____. **Programas de Ensino Primário**, 1928. Decreto-lei n° 8.094, de 20 de janeiro de 1928.

FONTES SECUNDÁRIAS

1 Artigos eletrônicos e textos apresentados em eventos

<www.crl.uchicago.edu/info/brazil/pindex.htm>.

www.sbhe.com.br

www.anped.com.br

www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/238.pdf

2 Livros e periódicos

ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**, v. 16, n° 1, jan./ abr. p. 145-164. 2005.

BARLETTA, Jacy Machado. Arquivos ou museus: qual o lugar dos acervos escolares? **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, jul.-dez. 2005, n. 10. p. 101-122.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BICCAS, M. S. Reforma escolar e práticas de leitura de professores: a Revista do Ensino. In: CARVALHO, M. M. C & VIDAL, D. G. (org.). **Biblioteca e formação docente: percursos de leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, M. M. C. de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. SOUSA, Cynthia Pereira de & CATANI, Denice Bárbara. **Práticas educativas, cultura escolares profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

_____. Reformas da instrução pública. In FARIA FILHO, L., LOPES, E. M. T. & VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, jan.-abr. 1991, vol. 5, n. 11. p. 173-191.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, 1990. p. 177-229.

DALÉSSIO, Marcia Mansur. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p. 97-103.

DURÃES, Sara Jane Alves (org.). **A escola como lugar**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2009.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço, escola e currículo. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto, 1998.

FACÓ, Rui. **Cangaceiros e fanáticos: gênese e lutas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. Instrução elementar no século XIX. LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 135-150. 2000.

_____. VIDAL, Diana Gonçalves. Os espaços e tempos escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, 2000.

_____. GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, n. 1, jan-abr. 2004.

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico metodológicas e perspectivas de pesquisa. VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívea de Lima (orgs). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-97. 2008.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALLEGO, Rita de Cássia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo (1846-1890)**. São Paulo: FEUSP, 2008. Tese de doutorado.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

GOUVEA, Maria Cristina S; ROSA, Walquíria Miranda. A escola normal em Minas Gerais. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (org.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 2000, p. 18-31.

GONÇALVES, Irlen Antônio. O Inspetor Escolar: fiscal da escola e orientador do ensino. In: **III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**, São João del-Rei: UFSJ, p. 75-76. 2005

_____. **Cultura Escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 248.

GUIMARÃES ROSA, João e BISILLIAT, Maureen. **Hinterland**. St. Gallen/Colônia: Edition diá, 1987.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GVIRTZ, Silvina. **Do currículo prescrito ao currículo ensinado: um olhar sobre os cadernos de classe**. Bragança Paulista: Edusf, 2005.

_____ e LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem, em MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica. In: **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, nº 6, 1992

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. Representações da Escola Primária na Primeira República: Relatos da Inspeção Técnica de Minas Gerais. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**, 2006, Uberlândia. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006. v. 1. p. 59-60.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, jan.-jun. 2001, n. 1. p. 9-43.

KUHLMANN, Jr. M. **As grandes festa didáticas: A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Edusf, 2001.

LE GOFF, Jacques. **Memória e história**. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

LINS, Wilson. **O Médio São Francisco: uma sociedade de pastores guerreiros**. São Paulo: Nacional, 1983.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço. **Estudos Históricos**. Disponível em: www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/238.pdf. Acesso em: 02 dez. 2009.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Baú de memórias: bastidores de histórias: o legado de Armanda Alvaro Alberto**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

_____. Um objeto quase invisível, em MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, jul.- dez. 2005, n. 10. p. 75-100.

NEVES, Zanoni. **Os remeiros do Rio São Francisco**. São Paulo: Saraiva, 2004.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, n. 10, dez. 1993. p. 7-28.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 109-137, 1991.

PEIXOTO, A. M. Casasanta. A Escola no projeto de construção do Brasil Moderno: a reforma Francisco Campos em Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 16, p. 12-17, dez. 1992.

_____. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RÊGO, Luís Flores de Moraes. **O Vales do São Francisco: ensaio de monografia geográfica**. São Paulo: Editora Renascença, 1945.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. São Paulo: FEUSP, 2005. Tese de doutorado.

_____. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, 2007. p. 268-277.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos CEDES** [online]. 1999, vol. 19, n. 48, p. 30-51. ISSN 0101-3262.

_____. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação física e ginástica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: Edusf, 2002.

VASCONCELOS, D. in: PIRES, S. R. **Raízes de Minas**. Belo Horizonte: Minas Gráficas, 1979.

VEIGA, Cynthia Greive. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL e SOUZA (org.). **A memória e a sombra**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Cidadania e Educação na trama da cidade**: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

_____. O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): Geração, gênero, classe social e etnia. Gt-02: História da Educação. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/gt02-4524--res.pdf>. Acesso: 24/01/2009.

_____. Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040-cynthia.pdf>. Acesso em 25/11/2009.

VIDAL, D. G. & HILSDORF, M. L. S. **Brasil 500 anos**: tópicos em história da educação. São Paulo: Edusp, 2007.

VIEIRA, Cleber Santos. História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962-1964). <http://www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos/CLEBER.pdf>. Acesso em 11/09/2009.

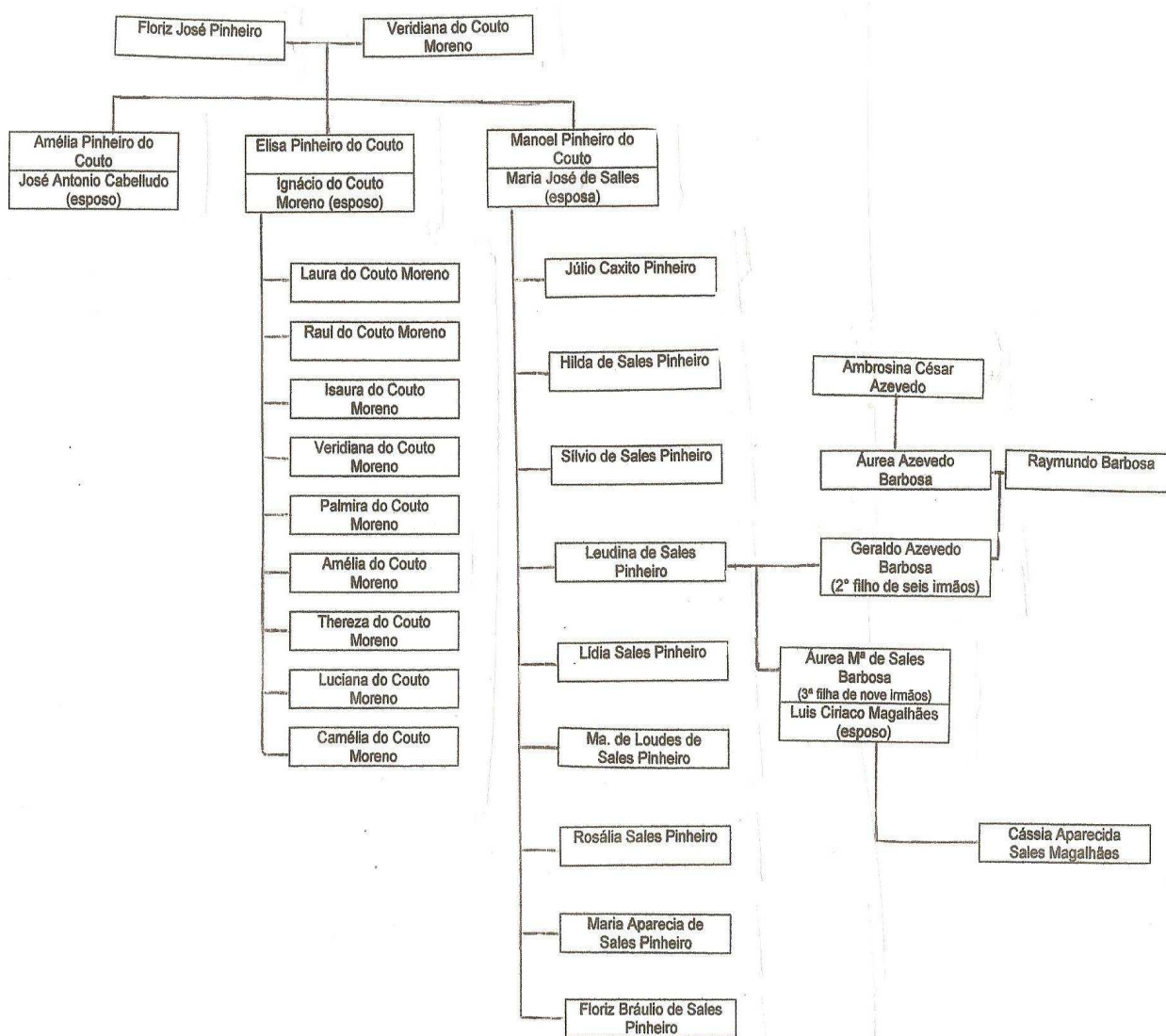
VIÑAO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO, Antonio Frago, ESCOLANO, B. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: D&PA, 1998.

VIÑAO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82. 7 de set.-dez. 1995.

_____. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Anexo A – Árvore genealógica

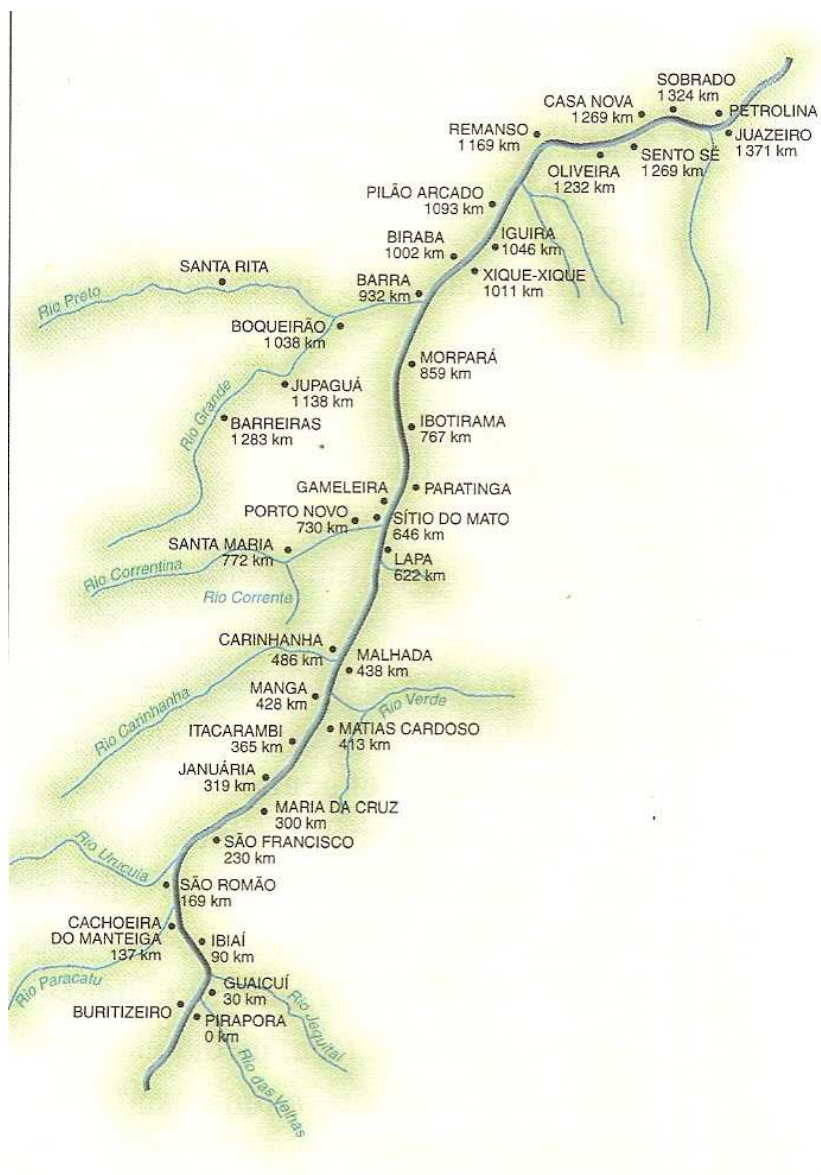


Anexo B – Mapas de Minas Gerais



Em primeiro plano, o mapa do estado de Minas Gerais com suas 12 regiões e, abaixo, destaca para a cidade de Ibiaí.

Anexo C – Mapa da navegação no Rio São Francisco



Mapa do Médio São Francisco, trecho navegável. Fonte: Zanoni Neves, **Os remeiros do Rio São Francisco**, São Paulo: Saraiva, 2004, p. 7.

Anexo D – Uma lenda do Velho Chico

O RIO DORME

Remeiro quando acorda de noite, se tem sede, não bebe água sem antes atirar um pedacinho de pau dentro do rio, para ver se o rio está correndo... É que o rio pode estar dormindo; se o rio estiver dormindo, o pau atirado na correnteza fica parado. Então o remeiro não bebe água, pois seria temerário acordar o rio, ou beber “água dormindo”...

Segundo a crença popular, à meia-noite o rio dorme. Dorme pouco, dorme por um espaço de tempo que os relógios não marcam, mas o certo é que dorme. Durante o sono do rio, tudo pára: a correnteza fica estagnada, as cachoeiras deixam de cair, e a própria Paulo Afonso fica como num instantâneo fotográfico, imóvel, silenciosa. Enquanto o rio dorme ninguém deve mexer na água, para não acordá-lo. Acordar o rio faz mal, provoca castigos da Mãe-d'Água. Contam que um barqueiro novato, que não acreditava nas superstições do povo do rio, ficou louco, porque tomou banho à meia-noite, quando o rio estava dormindo. Dizem que, enquanto o rio dorme, os peixes se deitam no fundo, a Mãe-d'Água vem para fora pentear os cabelos nas coroas, as cobras perdem o veneno e os que morreram afogados saem do fundo do rio rumo às estrelas. Por isto é perigoso acordar o rio. A revolta da Mãe-d'Água, dos peixes, das cobras e dos afogados arruinará a vida do imprudente que interromper o sono das águas.

Fonte: Wilson Lins, **O Médio São Francisco**: uma sociedade de pastores guerreiros.

São Paulo: Nacional, 1983, p. 102-103.

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](#)