

Cecília Rodrigues Fadul

Escolas de memórias:
representações da escola entre novos letrados
(Minas Gerais, décadas de 1900 a 1930)

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

2017

Cecília Rodrigues Fadul

Escolas de memórias:
representações da escola entre novos letrados
(Minas Gerais, décadas de 1900 a 1930)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação

Orientadora: Ana Maria de Oliveira Galvão

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte – MG

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

FADUL, Cecília Rodrigues.

183 p.

Dissertação de Mestrado – Escolas de memórias: representações da escola entre novos letrados (Minas Gerais, décadas de 1900 a 1930).

1. Educação em Minas Gerais na República 2. Representações da escola 3. Autobiografias – Dissertações

I. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão (FaE/UFMG) – Orientadora

Profª. Dra. Mônica Yumi Jinzenji (FaE/UFMG)

Profª. Dra. Lisiane Sias Manke (UFPel)

Profª. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa (FaE/UFMG) – Suplente

Profª. Dra. Eliane Marta Teixeira Lopes (UFOP) – Suplente

Belo Horizonte, 10 de julho de 2017.

AGRADECIMENTOS

Aos tantos novos letrados do passado e do presente. Em especial, aos sete desconhecidos: Costa, Santos, Botelho, Oliveira, Fagundes, Jesus e Portes que, por meio da pesquisa, se tornaram tão próximos. Por meio deles pude visualizar um grupo que irrompe com o estabelecido e busca seus objetivos, com bravura e esperança. Certamente há quem diga que não saíram do lugar, e que nada conquistaram, mas a meu ver, a própria luta, e, sobretudo a ousadia de sonhar, já foi grande feito. Pois é que para mim, espero que para eles também, a vida é mais que status, conforto, lucro, primeiros lugares. A vida é lágrima e sorriso de dia a dia, coisas singelas, que trazem ao coração um consolo, um denego, um suspiro.

À Ana Maria de Oliveira Galvão, professora e orientadora, mais um exemplo de mulher, com o qual a vida me presenteou. Digna, ética, comprometida e capaz. Humana: sua compreensão diante da dificuldade de conjugar o ser mãe, esposa, professora, pesquisadora e estudante foram imprescindíveis para a realização deste trabalho. Seu exemplo de excelente professora e pesquisadora é um norte para mim. Principalmente porque por trás da profissional, há essa pessoa generosa, honesta, disposta!

Ao CNPq pelo apoio financeiro na realização deste estudo.

À minha família, tudo de melhor que há em mim, pelo apoio constante, pela compreensão, pela cumplicidade. Pela valorização, pela fé em mim e nos meus propósitos! A minha mãe Fátima, para quem minhas conquistas são motivo de alegria e orgulho, cujos exemplos são sempre fundamentais, sua honradez e generosidade estão em tudo que faço, neste trabalho da mesma forma. A meu esposo Kildrei, por todo- e sei que não foi pouco- sacrifício para possibilitar as minhas tantas noites diante dos livros e computadores. As minhas irmãs Dan, Bú e Mozinho, pela alegria da companhia, pela certeza de que estão sempre aqui por mim. A meu pai Wilton, meus sogros Sr. Luiz e Dona Cida, a meu cunhado Kennedy e as minhas cunhadas Kátia e Karen pela torcida, apoio e preocupação. A meus filhos, Maria, Luiz e Ana: amores absolutos, cuja ausência nas brincadeiras e cuidados representa meu maior sacrifício para a realização desta pesquisa.

Aos amigos e colegas que a pesquisa me deu. À Aline, pela amizade carinhosa, pelo apoio, pelas palavras de ânimo e esperança. À Larissa e Simone pela companhia e

ajudas constantes desde o início, na iniciação científica! Ao grupo de orientandos da professora Ana: Joseni, Leide, Isabella, Jaime, Keu e Giane por todas as contribuições ao longo da pesquisa, pela amizade e acolhida.

Ao grupo de pesquisa Cultura Escrita pelos encontros sempre produtivos e edificantes. Aos professores e alunos do GEPHE pela partilha do saber e impulso na construção do conhecimento.

À Juliana Ferreira Melo e Lisiane Manke pela leitura atenciosa e inúmeras contribuições no projeto desta pesquisa. À professora Carla Anastasia pelo cuidadoso trabalho de revisão e formatação, cujas ideias e sugestões enriqueceram a pesquisa. À Mônica Jinzenji, Lisiane Manke, Eliane Marta Lopes e Maria Cristina Gouvêa, por terem aceito o convite para participar da banca examinadora.

À Léa, Orminda e Monique pelo cuidado e carinho dedicados a meus filhos e minha casa.

À equipe da Expresso Copiadora WM, da Fafich/UFMG, especialmente a Tati, por todo carinho e ajuda na impressão deste texto.

A aquele que é o motivo de tudo e para quem tudo é realizado. Aquele que permite, que torce, que ama incondicionalmente. Aquele que é exemplo. Para quem rendo toda glória e louvor. A Deus, meu Pai, meu Senhor: muita gratidão!

Resumo

Identificar e analisar as formas como a escola mineira do início do século XX foi apreendida e contada e, em alguma medida, vivida por homens e mulheres considerados novos letrados, foram os objetivos fundamentais deste trabalho. A principal intenção dele foi, portanto, investigar as representações da escola que autores(as) mineiros(as) de autobiografias – nascidos(as) na década final do século XIX ou primeiras décadas do século XX e considerados novos letrados – construíram ao longo de suas trajetórias de vida. A definição de novos letrados baseia-se no conceito de “novos leitores”, cunhado por Jean Hébrard, para designar a primeira geração de indivíduos ou grupos sociais que realizam, com maior intensidade, participação nas culturas do escrito. Assim, a dissertação se apoia nos estudos da História Cultural e, particularmente, no conceito de representação, de Roger Chartier. Os marcos temporais abarcados neste estudo, considerando o momento em que os autores investigados encontravam-se na idade escolar, estão compreendidos entre as décadas de 1900 e de 1930. Diante da especificidade das fontes eleitas para a realização dessa pesquisa, publicadas entre as décadas de 1960 e 1980, fez-se também presente um constante diálogo com esse período. Há, portanto, o reconhecimento de que, pelo menos, dois tempos subsidiam a escrita autobiográfica: o momento da experiência e o momento da escrita. Para alcançar os objetivos propostos e tendo em vista o tipo de fonte escolhida para a investigação, foram analisadas sete autobiografias, compreendidas como documentos valiosos para se alcançar as experiências pessoais de um grupo que construiu representações singulares sobre a escola. Chegou-se, portanto à conclusão de que a escola para os novos letrados foi supervalorizada, sobretudo como mecanismo de inclusão em uma sociedade que, ao longo dos anos - entre o tempo das memórias relatadas e o tempo da escrita - viu crescer a valorização da escolarização e da alfabetização. Essa sociedade relegou aos que não adquiriam tais bens, o peso do atraso e do despreparo para a vida. Os(as) autores(as) buscaram por meio da escola, da leitura e da escrita, em seus usos legitimados, se incluírem no grupo daqueles que pela via do conhecimento, ocupavam lugares distintos daqueles a eles (pre)destinados. A escrita de um livro - a autobiografia - pareceu configurar o desfecho ideal dessa ascensão simbólica.

Palavras chaves: Educação em Minas Gerais na República – Representações da escola - Autobiografia

Abstract

To identifying and analyze the ways in which the school of Minas Gerais of the early twentieth century was learned and told and, to some extent, lived by men and women considered to be new scholars were the fundamental objectives of this work. Its main intention was, therefore, to investigate the school's representations that autobiographers from Minas Gerais – born in the late nineteenth or early twentieth century and considered new literates – made along their life trajectories. The definition of new literates is based on the concept of "new readers", coined by Jean Hébrard, to designate the first generation of individuals or social groups that carry out, with greater intensity, participation in the cultures of the writing. Thus, the dissertation is based on the studies of Cultural History and, particularly, on the concept of representation, by Roger Chartier. The temporal frameworks covered in this study, considering the time at which the investigated authors were of school age, are comprised between the 1900s and 1930s. Given the specificity of the sources chosen to carry out this research, published between the 1960s and 1980s, a constant dialogue with this period was also present. There is, therefore, the recognition that, at least, two times subsidize autobiographical writing: the moment of the experience and the moment of writing. In order to reach the proposed objectives and considering the type of source chosen for the investigation, seven autobiographies were analyzed, understood as valuable documents to reach the personal experiences of a group that constructed singular representations about the school. It was, therefore, concluded that the school for the new literate was overestimated, especially as a mechanism for inclusion in a society that, over the years – between the time of the reported memories and the time of writing – saw a growth in the value of schooling and literacy. This society relegated to those who did not acquire such goods, the burden of delay and unpreparedness for life. The authors sought by means of school, reading and writing, in their legitimized uses, to include themselves in the group of those who, by means of knowledge, occupied different places from those (pre)destined for them. The writing of a book – the autobiography – seemed to shape the ideal outcome of this symbolic ascent.

Key words: Education in Minas Gerais during the Republic, school representation and autobiography.

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais Brasil - 1900/2000.....	4
Tabela 2 – Taxas percentuais de analfabetismo no Brasil e nas províncias do Império/Unidades da Federação (UFs), nos censos de 1872, 1920, 1960 e 2000, organizadas em ordem crescente para 5 anos ou mais.....	5
Tabela 3 – Corpus principal	32
Tabela 4 - Onde estudaram os(as) autores(as) analisados(as):	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

I NOVOS LETRADOS.....	2
II MARCOS TEMPORAIS DA PESQUISA	6
III JUSTIFICATIVA	8
IV A ESCOLA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS: O QUE DIZEM OS ESTUDOS.....	11
V AS ESCOLAS DE MINAS GERAIS.....	16
VI REFERENCIAL TEÓRICO	19
VII METODOLOGIA	26
i A AUTOBIOGRAFIA: OBJETO E FONTE HISTÓRICA.....	26
ii A BUSCA PELAS FONTES E OS MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO	31
CAPÍTULO 1: NOVOS LETRADOS, QUE GRUPO SOCIAL É ESSE?.....	35
1.1 PERTENCIMENTO FAMILIAR.....	41
1.2 PERTENCIMENTO SOCIOECONÔMICO.....	48
1.3 PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL	52
1.4 PERTENCIMENTO GEOGRÁFICO.....	56
1.5 PERTENCIMENTO DE GÊNERO.....	60
1.6 PERTENCIMENTO RELIGIOSO.....	62
1.7 A LEITURA E O ESCRITO	64
CAPÍTULO 2: REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA: QUE ESCOLA ESSE GRUPO VIVEU, QUE ESCOLA FORMULOU NA MEMÓRIA E QUE ESCOLA INVENTOU NA ESCRITA?	73
2.1 ESPAÇOS ESCOLARES.....	75
2.2 TEMPOS ESCOLARES.....	80
2.3 OS SABERES E OS MÉTODOS ESCOLARES	84
2.4 SUJEITOS.....	101
CAPÍTULO 3: CONCEPÇÕES DE ESCOLA	139
3.1 ESCOLA: BEM CULTURAL.....	139
3.2 ESCOLA: CONDIÇÃO PARA “DIPLOMAR-SE”	145
3.3 ESCOLA: UM DESEJO DA FAMÍLIA.....	151
3.4 ESCOLA: LUGAR DE APRENDER A LER E ESCREVER.....	156
3.5 ESCOLA: PARA VIRAR DOUTOR	161
3.6 ESCOLA: UMA HERANÇA	163

3.7 CONCLUINDO: A ESCOLA, PARA UM FUTURO MELHOR.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	170
FONTES.....	173
REFERÊNCIAS.....	174

INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

[...] literalmente é isto, escrever – vai traçando na página as trajetórias que desenham palavras, na página em branco, uma prática itinerante, progressiva, regulamentada – uma caminhada – compõe o artefato de um outro “mundo”, agora não recebido, mas fabricado (CERTEAU, 1982/2008, p. 225).

Identificar e analisar as formas como a escola mineira do início do século XX foi apreendida e contada e, em alguma medida, vivida por homens e mulheres considerados novos letrados, foram os objetivos fundamentais deste trabalho. A principal intenção dele foi, portanto, investigar as representações da escola que autores(as) mineiros(as) de autobiografias – nascidos(as) na década final do século XIX ou nas primeiras décadas do século XX e considerados novos letrados – construíram ao longo de suas trajetórias de vida e que estão narradas em seus escritos. Esta investigação pretende contribuir com os estudos sobre educação e escola do início do século passado, em Minas Gerais, apresentando a maneira como essa instituição foi lida/vivida por homens e mulheres que, partindo do lugar de novos letrados, expõem-se também como um grupo ao qual se pode, a princípio, denominar como de pessoas comuns. Trata-se de contar “a história vista de baixo”, como esclarece Burke (1992):

Por outro lado [...] vários novos historiadores estão preocupados com “a história vista de baixo”; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social. A história da cultura popular tem recebido bastante atenção (BURKE, 1992, p. 3).

Nos dizeres de Stone (2011): “[...] eles [novos historiadores] contam a história de um indivíduo, um julgamento, ou um episódio dramático não por si sós, mas para lançar luzes sobre as operações internas de uma cultura passada ou de uma sociedade” (STONE, 2011, p. 30). Acredita-se que este trabalho pode, ao narrar a história desses indivíduos, “lançar luzes” sobre a sociedade em que viveram.

O interesse pela temática abordada neste trabalho iniciou-se no ano de 2010, quando, estudante de Pedagogia e bolsista de iniciação científica, pude ler histórias

contadas pelos próprios autores, dado que a experiência como bolsista integrou-me a uma pesquisa cujos objetos de estudo e fontes encontravam-se em autobiografias.¹

Logo notei, na leitura dos escritos autobiográficos dos novos letrados, que muitos, senão todos, dedicavam inúmeras linhas, quando não capítulos inteiros, para contar sobre suas escolas, aquelas que eles frequentaram em algum momento da sua vida. Essas passagens não só nos informavam sobre a instituição, como também apontavam para indícios de como ela esteve presente na trajetória desses escritores, evidenciando um “lugar” destinado a esse espaço na construção de suas histórias. Dessa forma, aos olhos dos leitores, e, sobretudo, deles próprios, foi construída/representada uma escola: a escola de suas memórias.

I. NOVOS LETRADOS

A definição de novos letrados baseia-se no conceito de “novos leitores”, cunhado por Jean Hébrard (1990), para designar a primeira geração de indivíduos ou grupos sociais que realizam, com maior intensidade, participação nas culturas do escrito (GALVÃO, 2010). No desenrolar de seus estudos sobre a história das culturas do escrito, Galvão (2010) reformula o conceito com o qual Hébrard (1990) designou os sujeitos que na França do século XIX, a partir da expansão da escolarização, aprenderam a ler e escrever, constituindo-se como “novos leitores”. Estes recém-leitores não adquiriam a habilidade da leitura por herança. Em sua pesquisa, Hébrard apura que eles apresentaram formas diferenciadas na postura de leitor quando comparados aos leitores cuja participação nas culturas do escrito podiam ser consideradas como herdadas, por serem provenientes de ambientes de longa participação nas culturas letradas. Para seus estudos no caso brasileiro, Galvão (2010) expande a análise para os diversos usos sociais que estes sujeitos fazem da leitura e da escrita, de tal forma que a investigação sobre novos letrados não se refere apenas à leitura (GALVÃO, 2010).

Segundo Chartier (2001, p. 84-85), “a cultura do escrito vai desde o livro ou o jornal impresso até a mais ordinária, a mais cotidiana das produções escritas, as notas

¹ Integrei, entre 2010 e 2013, como bolsista de iniciação científica, o projeto “Modos de participação nas culturas do escrito por ‘novos letrados’: um estudo sobre memórias e autobiografias (Minas Gerais, primeira metade do século XX)”, coordenado pela professora Ana Maria de Oliveira Galvão.

feitas em um caderno, as cartas enviadas, o escrito para si mesmo, [...] um continuum desde a prática da escrita ordinária até a prática literária”.

O interesse em investigar novos letrados assenta-se no desejo de contar a história de um grupo – diverso em si por serem, cada integrante, indivíduos únicos – que possui características específicas que torna importante o relato a respeito das histórias relativas a ele. Para isso, tem-se em vista o entendimento de que a História é múltipla e que a melhor forma de narrá-la é dar a conhecer o número máximo de narrativas possíveis, dos muitos segmentos que constituem o cotidiano, o vivido dos tantos lugares e tempos.

Compreendendo que os novos letrados são os homens e mulheres que inauguram, em suas famílias, um uso mais contundente da leitura e/ou da escrita, é possível que muitos sejam filhos de analfabetos, e é pressuposto que seus pais pouco utilizavam, em seu cotidiano, a leitura e a escrita. Esse grupo demarca, portanto, uma ruptura geracional, já que se distingue da geração anterior no uso técnico e social das habilidades de ler e escrever. Esta especificidade dos novos letrados provavelmente contribuiu para uma forma particular de ler e viver a escola. Partilha-se da suposição que apresentam Galvão e Silva (2004), ao se referirem à História Cultural:

[...] a realidade é social e/ou culturalmente construída e profundamente influenciada pela Antropologia, as pesquisas que têm baseado os estudos realizados, no campo da História Cultural, **tomam, como objeto de investigação, as pessoas comuns inseridas em seu cotidiano.** Nessa perspectiva, buscam, de maneira mais aprofundada, analisar as difíceis relações estabelecidas entre trajetórias individuais e grupos sociais, étnicos, geracionais, sexuais e, de maneira mais ampla, com as sociedades e épocas em que vivem/viveram. **Buscam, dessa maneira, superar modelos deterministas de explicação social,** associando, como explicita Peter Burke (1992), a liberdade de escolha das pessoas comuns, as suas estratégias e capacidades de explorar as inconsistências e incoerências dos sistemas sociais e políticos para se introduzir em frestas em que consigam sobreviver (GALVÃO e SILVA, 2004, p. 2, grifo nosso).

Os novos letrados constituíram, no início do século XX, um grupo em crescimento, no que diz respeito a número e representações que os cercavam. A Lei Saraiva², de 1881, que definia, entre outras prerrogativas, a ausência do alistamento de analfabetos na constituição dos eleitores brasileiros, somada aos posteriores discursos

² Trata-se da reforma eleitoral de 1881, nominada Lei Saraiva, introduzida como lei ordinária pelo então líder de Governo, Antonio Saraiva. Para aprofundamento sobre o tema, ver Azevedo e Souza (2012).

progressistas relativos à educação primária no país, pode ter modificado as representações sobre analfabetos e alfabetizados no Brasil, como também as práticas em torno da habilidade da leitura e da escrita. Segundo análise de Ferraro (2004), as representações acerca do analfabetismo no Brasil encontraram, naquele momento histórico, novos elementos:

[...] por quase quatro séculos, desde a chamada “descoberta” até a última década do Império, o analfabetismo não constituiu problema no Brasil. [...] Na verdade, não admira que, num país agrário-exportador, latifundiário e escravocrata, o problema do analfabetismo não se colocasse ainda. Segundo a autora citada [Paiva (1990)], a questão do analfabetismo no Brasil só emerge com a chamada Lei Saraiva (a reforma eleitoral de 1881, já no final do Império), vindo a fortalecer-se com uma maior circulação de ideias ligadas ao liberalismo e a nutrir-se também de sentimentos patrióticos despertados pela divulgação dos índices de analfabetismo em diferentes países do mundo, que davam ao Brasil a pior posição, ao mesmo tempo que indicavam a crescente importância que a questão ganhava nos países centrais. O fato é que já no final do Império o analfabetismo emerge como problema nacional (FERRARO, 2004, p. 114).

Quanto ao entendimento de que há um crescimento no número de sujeitos novos letrados, durante as primeiras décadas do século XX, apoiamo-nos ainda nos dados censitários que demonstram a diminuição da taxa de analfabetos no Brasil e em Minas Gerais, avaliando que há, à medida que o número de alfabetizados cresce, um aumento das pessoas que inauguram, entre seus familiares, um uso mais significativo da leitura e da escrita. Seguem duas tabelas que apresentam tais dados:

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais Brasil - 1900/2000

Ano	Total	Analfabeta	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Tabela 2 – Taxas percentuais de analfabetismo no Brasil e nas províncias do Império/Unidades da Federação (UFs), nos censos de 1872, 1920, 1960 e 2000, organizadas em ordem crescente para 5 anos ou mais.

1872		1920		1960		2000		
Províncias	5 anos +	UFs	5 anos +	UFs	5 anos +	UFs	10 anos +	5 anos +
SE	60,4	RJ*	53,4	RJ*	27,3	DF	5,2	8,8
PR	71,1	RS	53,8	RS	29,9	SC	5,7	9,0
PA	73,2	SP	64,7	SP	30,1	RJ*	6,3	9,3
RJ*	74,2	SC	64,7	DF	33,3	RS	6,1	9,4
RS	74,6	AC	65,5	SC	33,4	SP	6,1	9,6
MA	77,4	MT	65,7	PR	43,6	PR	8,6	11,6
MT	79,5	PA	66,1	MT	44,4	MS	10,1	13,6
BA	79,7	PR	66,7	BR	46,7	GO	10,8	13,8
PI	79,9	AM	68,8	PA	47,8	ES	10,6	14,1
PE	80,4	BR	71,2	AP	48,9	MG	10,9	14,1
RN	80,9	ES	71,8	ES	49,5	MT	11,1	15,0
SP	81,2	MG	75,4	MG	49,6	RO	11,5	16,2
BR	82,3	CE	78,3	RO	53,4	BR	12,8	16,7
SC	83,5	BA	78,5	RR	54,8	RR	12,0	17,6
GO	83,8	RN	78,9	GO	55,3	AP	11,2	18,1
MG	85,6	PE	79,2	AM	57,1	AM	15,3	22,2
AL	85,7	SE	80,7	RN	61,6	TO	17,2	22,4
AM	85,9	MA	81,7	PB	61,8	PA	16,3	23,1
ES	86,9	GO	81,9	PE	62,7	BA	21,6	25,9
CE	87,0	AL	82,8	BA	63,3	PE	23,2	27,1
PB	87,1	PB	84,3	SE	65,0	RN	23,7	27,8
		PI	85,9	CE	66,7	SE	23,5	28,0
				AC	68,7	AC	23,1	29,0
				MA	69,8	CE	24,7	29,3
				PI	72,4	PB	27,6	31,0
				AL	72,6	MA	26,6	32,0
						PI	28,6	33,1
						AL	31,8	36,5

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1960 e 2000 *apud* Ferraro e Kreidlow (2004).

Esses homens e essas mulheres oferecem a oportunidade de, relendo as linhas que nos deixaram, conhecer uma forma de significar a escola, em determinado tempo e espaço. É à investigação dessa forma, desses jeitos de ler e viver a escola, que se dedica este trabalho. Por meio dele, averigua-se como os sujeitos representam a escola nas narrativas e de que forma essa representação agiu na construção de suas vidas.

II. MARCOS TEMPORAIS DA PESQUISA

Os marcos temporais deste estudo, considerando o momento em que os autores investigados encontravam-se na idade escolar, estão compreendidos entre 1900 e o final dos anos 1930. O período histórico contemplado demarca, então: pelo calendário civil, a transição entre os séculos XIX e XX; pelos acontecimentos no Brasil, entre outras questões, o início de nova organização política³; e junto a ela, um turbilhão de novos modos e ideias que, supostamente, inaugurariam um Brasil diferente do vivido até aquele momento. Segundo Fernandes e Correia (2010):

[...] desde 1870 se assistia ao desenvolvimento de várias estratégias de construção de um novo ordenamento político-cultural nacional, assinalando a emergência de uma sociedade urbano-industrial e a institucionalização de dispositivos que visavam à implantação de um universo cognitivo modernizante que, em última instância, libertaria o Brasil de seus resquícios rurais-coloniais (FERNANDES e CORREIA, 2010, p. 182-183).

De acordo com Menezes (1992), estava em jogo “a formatação do Novo Estado Brasileiro, a questão da formação da nova nação brasileira, e sua participação no concerto das nações civilizadas” (p.21). Todavia, simultaneamente ao processo de busca pelas inovações, a autora observa a afirmação da “natureza e vocação agrícola do Brasil”, em que se destacavam “a manutenção dentro do papel de país agroexportador de produtos primários, com o café liderando a produção (embora outros produtos também entrassem na pauta, como o cacau) [...] e a criação de gado como atividade secundária” (MENEZES, 1992, p.21).

Um motivo para se demarcar as primeiras décadas do regime republicano como marco temporal desta pesquisa relaciona-se com as reformas educacionais propostas em vários estados brasileiros, nas primeiras décadas dos novecentos, como parte integrante do projeto de uma escola nova e eficiente, que reconfiguraria a educação pública do país, tal como apontou Araújo (2006), e que fosse capaz de contribuir na formação das pessoas, que por sua vez eram entendidas como essenciais para a constituição da modernidade da nação brasileira. Gondra (1997) esclarece que:

³ Mudanças que começaram com a instalação da República, em 1889 e culminaram no Golpe de Estado que derrubou o então presidente da República, Washington Luís, em 24 de outubro de 1930, e impediu a posse do presidente eleito, Júlio Prestes.

[...] no setor educacional, podemos evidenciar de um lado uma grande preocupação em produzir um sistema que pudesse atender a toda a população, refletida no discurso em defesa de uma maior oferta de escolas e, de outro lado, uma necessidade de alterar profundamente a escola, até então identificada com a ordem imperial. Nesse caso, havia que alterá-la naquilo que a constituía e que definia seu modo de funcionamento, tendo em vista um novo ensino consoante com um novo regime (GONDRA, 1997, p.27).

Para Carvalho (2002), “na economia das providências com que os republicanos promoveram a institucionalização da nova ordem política, a escola foi marco a sinalizar a ruptura que pretendiam promover entre um passado sombrio e um futuro luminoso” (p.203). Define a autora que na “retórica republicana, a escola foi sobretudo signo do “progresso” que a instauração do novo regime anunciava” (CARVALHO, 2002, p.203). Também segundo Faria Filho (2000), essa dita modernidade brasileira e o progresso da nação estavam fortemente associados à ação escolar. Pretendeu-se, para esse fim, criar uma nova escola, eficiente e digna de sua missão, como apresentam, por exemplo, os trabalhos de Faria Filho (2000), Magaldi e Schuller (2008) e Souza (s/d). A partir dessas ideias em torno da escola republicana no Brasil, foi indagado às fontes investigadas: em que medida essa instituição idealizada pelos intelectuais e figuras políticas envolvidos na implantação do novo sistema político brasileiro atingiu as pessoas comuns? De que formas essas escolas foram experimentadas e, sobretudo, lidas pelos novos letrados no referido período?

Limita-se, portanto, a investigação realizada neste trabalho entre o início do século XX e o final da década de 1930, tendo em vista que a partir desse período a escolarização no Brasil apresentou uma mudança profunda. A matrícula no ensino primário, por exemplo, quadruplicou entre 1940 e 1970. Em 1932 registrou-se a matrícula de 2.071.437 alunos no ensino primário brasileiro, em 1940, 3.068.215 matrículas, enquanto que em 1970 foram apuradas 12.812.029 matrículas (ROMANELLI, 1978). Nota-se, entretanto, que das décadas finais do XIX até o final da década de 1930 o crescimento da escolarização brasileira ocorre lentamente, diferentemente do quadro visto a partir de 1940, em que o processo de escolarização acelerou-se contundentemente. Além disso, é a partir da década de 1930 que, por meio de diferentes reformas educacionais, o Estado brasileiro passa a normatizar a educação em nível nacional: em 1931, a Reforma Francisco Campos regulamenta o ensino secundário, novamente reformulado em 1942; em 1946, é a vez das reformas do ensino

primário e Normal. Levando em consideração que as representações de escola podem ter sofrido mudanças na medida em que a escola passou a ser acessível a um contingente consideravelmente maior da população e passa a fazer parte da agenda pública nacional, esta pesquisa analisa autores cuja infância e juventude ocorreram até o final da terceira década do século XX.

Diante das especificidades das fontes eleitas para a realização desta pesquisa, publicadas entre as décadas de 1960 e 1980, o que se explicará com detalhes no tópico sobre metodologia, fez-se presente um constante diálogo entre as décadas iniciais do século XX e o referido período. Há, assim, o reconhecimento de que, pelo menos, dois tempos históricos subsidiam a escrita autobiográfica: o momento da experiência e o momento da escrita. Dessa forma, ao longo da análise foi preciso realizar um deslocamento entre os anos iniciais do século XX e seus anos finais.

Os relatórios dos inspetores da educação e os discursos dos intelectuais (FARIA FILHO, 2000) do início do século XX descreveram com paixão o desejo por ver nascer essa nova escola e a representaram assim: inovadora, progressista, apta ao ensino, associando-a diretamente à proposta de um novo Brasil. Entretanto, quais representações as pessoas comuns, especificamente os novos letrados, construíram acerca da escola? O fato de esse grupo ser a primeira geração em suas famílias a participarem, com maior intensidade, do mundo da palavra escrita, tornou peculiares as representações construídas sobre a instituição escolar? Por constituir um dado novo (ou quase novo), em suas linhagens familiares, a frequência à escola levou à produção de representações que tenderam a supervalorizar essa instituição, tornando-a um marco em sua trajetória?

III. JUSTIFICATIVA

Muitas são as pesquisas educacionais que tomam a escola como objeto central de estudo, haja vista que em nossa sociedade ela ocupa, na atualidade⁴, lugar de destaque, compreendida como o espaço por excelência de oferta do ensino formal. A legislação educacional brasileira prevê que um aluno permaneça ao menos doze anos na escola

⁴ Tempo histórico em que nós, os pesquisadores, nos situamos.

para concluir a educação básica, excetuando-se casos particulares de antecipação de estudos⁵.

Múltiplas são as possibilidades de atuação e leitura dessa instituição, o que pode justificar uma extensa lista de trabalhos a respeito dela, quando a temática é educação. Para a revisão da literatura sobre a investigação realizada nesta pesquisa, buscou-se associar escola a possíveis representações, sentidos e significados que se criam em torno dela e levantar, em meios *on line*⁶, os trabalhos mais recentes.

Embora muitos desses trabalhos investiguem a ideia de *representação* na educação, poucos são os que se dedicam à representação da escola sem associá-la a outra instituição social, como trabalho e família, e menos ainda são as pesquisas que se centram nessa representação por parte do público para o qual se volta esta pesquisa. Outro ponto de grande relevância é que muitos desses trabalhos não constituem uma pesquisa histórica.

A leitura e a investigação sob a perspectiva da *representação* de escola parecem constituir uma forma ainda pouco explorada por parte dos estudiosos da história da educação em Minas Gerais, no que tange ao período de estudo pretendido, por meio da fonte que esse trabalho explora – a autobiográfica –, sobretudo, sobre o grupo a que essa pesquisa se dedicou. A busca por artigos ou trabalhos, em reconhecidos *sites* de pesquisa, como o Scielo e o Google Acadêmico, que se aproximassem da direção proposta apresentou poucos trabalhos, muitos deles relacionados a outras representações sociais, como violência, trabalho, saúde.⁷

Selecionando apenas os trabalhos que investigam os sentidos e significados atribuídos à escola, foi realizada a seguinte divisão: a) os que apuram o que os jovens, na atualidade, pensavam acerca da escola, utilizando as entrevistas e/ou questionários como procedimento metodológico⁸; b) os que investigam, na literatura brasileira, em revistas, discursos da mídia e produções acadêmicas o que se falou sobre a escola em

⁵ Artigos 21º-, 29º-, 32º- e 35º- da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96. Brasília, 1996.

⁶ *Sites* utilizados para o levantamento: Scielo Scientific Eletronic Library, Google Acadêmico, IBICT, e sites de universidades (UFF, USP, UNICAMP, UFMG e outras) que disponibilizam teses e dissertações *on line*.

⁷ Alguns exemplos desses trabalhos: Maurício (2004), Castanheira (2013), Veloso (2009), Tfouni (1993), Azevedo (2011) e Cruz (1997).

⁸ Franco e Novaes (2001); Gomes *et al.* (2006); Carbone, Menin (2004); Oliveira *et al.* . (2001).

determinados períodos⁹; e c) pesquisas que analisam o que crianças e professores pensavam sobre a escola que frequentaram¹⁰.

Há ainda outros trabalhos que se aproximam da presente pesquisa, por utilizarem-se da memória dos entrevistados para reconstruir o lugar ocupado pela escola na vida de um grupo selecionado de pessoas, (NAIFF, SÁ e NAIFF, 2008); ou por buscar, entre adultos, alfabetizados e analfabetos, suas concepções de escola (TFOUNI *et al.*,1993). No entanto, tais estudos não se tratam de pesquisas históricas e não analisam se a condição de novo letrado influencia a visão de escola.

No que tange às pesquisas que se dedicam às histórias das escolas, muitos são os trabalhos que apresentam como objeto de estudo uma escola determinada, como o fazem Barros (2009); Toledo *et al.*, 2008; Azevedo e Pinheiro (2011). Outro número considerável debruça-se sobre as inovações pedagógicas experimentadas pelas escolas ao longo dos anos – Faria Filho (1998) –, e há, ainda, as pesquisas que analisam a história da escola no Brasil, de um modo mais amplo – Schuller e Magaldi (2009).

Esse exame nos levou à conclusão de que a proposta de pesquisar as representações sobre a escola, em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX, a partir das memórias escritas em autobiografias, por homens e mulheres de pouco destaque no cenário político, social e intelectual de seus tempos, era ainda propósito pouco explorado pelos pesquisadores da Educação.

Analisar a história da escola, mineira, das primeiras décadas do século XX, a partir das representações que pessoas comuns fizeram dessa instituição, deu voz a uma versão da história que pouco espaço encontra em meio a tantas outras vozes que ecoam nesse cenário, de onde se creditou a importância deste estudo para a História da Educação.

Para isso foram investigadas as representações construídas sobre a instituição escolar em narrativas autobiográficas de autores mineiros, novos letrados, nascidos entre as décadas de 1890 e 1920, considerando os seguintes objetivos: localizar os pertencimentos sociais, geográficos, étnicos, religiosos, e de gênero dos autores selecionados e relacionar esses aspectos à representação apresentada de escola; reconstruir a trajetória de escolarização dos autores selecionados; verificar a associação entre as representações construídas sobre a escola e as condições de participação dos

⁹ Rocha e Neto (2012); Veloso (2009); Maurício (2004); Carmagnani (2009).

¹⁰ Cruz (1997); Saravali; Guimarães (2010); Kaiuca (2004).

autores nas culturas do escrito; localizar e analisar as práticas das representações e as representações da prática escolar nos dois períodos históricos que subsidiam a escrita autobiográfica: o momento da experiência e o momento da escrita.

Na medida em que se aprofundou nas histórias que as memórias lidas contavam, muitas vozes, em especial da orientadora desse trabalho, Ana Maria de Oliveira Galvão - em estudo sobre o cotidiano da escola primária na Paraíba - indicavam a importância de interpor esses *fiões soltos* de história à historiografia já existente da educação mineira, sobretudo aquela que estudou a escola, tendo em vista que:

Em meio a esse processo (de leituras, coleta, organização dos dados, anotações de ideias, sem ordem, com muitas idas e vindas) e principalmente depois que ‘recortei e coleí’, fui percebendo que para entender aquela série de situações/depoimentos de que me falavam as memórias, precisava ter conhecimento de outras informações que extrapolavam os textos/matéria-prima. [...] Busquei, então, outros documentos e livros já escritos sobre a história da Paraíba, a história da educação na Paraíba, a instituição escolar, o cotidiano, o narrador, a historiografia. A busca desses conhecimentos me fez ler/reler o material que estava a minha frente de outras formas, redefinindo categorias, reagrupando temáticas [...] (GALVÃO, 1998, p.24).

IV. A ESCOLA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS: O QUE DIZEM OS ESTUDOS

O amanhecer do século XX é marcado por uma nova forma de organizar politicamente a nação brasileira: o republicanismo. Segundo Carvalho (1998): “Substituir um governo e construir uma nação, esta era a tarefa que os republicanos tinham que enfrentar” (CARVALHO, 1998, p. 92). Quando algo novo entra em cena, é preciso estabelecer nitidamente as diferenças que possibilitam, ao novo, ser novo/inovador e, ao velho, ser ultrapassado e digno de ser deixado para trás. Foi isso o que os homens e mulheres que defendiam a República expuseram enfaticamente, atribuindo ao Império a responsabilidade pelo atraso e pelo não crescimento do Brasil e apresentando a República como o regime da igualdade e da liberdade¹¹. Assim havia, pelo menos por parte dos intelectuais republicanos, uma expectativa grande em torno de mudanças que definitivamente resgatasse o Brasil do atraso em que supostamente se encontrava. No entanto, o pós-proclamação da República foi marcado por instabilidades

¹¹ Para aprofundamento dessa questão, ver Carvalho (1987).

de diversas ordens, ficando ausentes os prometidos avanços. Nas palavras de Fernandes e Correia (2010):

Não obstante as expectativas geradas pelos projetos de mudança, o período imediatamente posterior à proclamação da República seria caracterizado por uma profunda instabilidade política e econômica, manifesta por agitações na capital federal, guerra civil nos estados do Sul do país, economia instável em função da crise do mercado do café, além de problemas provocados pela dívida externa (FERNANDES e CORREIA, 2010, p. 183).

Os republicanos apostaram na ideia de modernizar o país e para isso diziam contar com a escola. Segundo Louro (1997), “o discurso sobre a importância da educação na modernização do país era recorrente. As críticas ao abandono educacional em que se encontrava a maioria das províncias estavam presentes nos debates do Parlamento, dos jornais e até mesmo dos saraus” (p.443). A intelectualidade republicana que se dedicou às questões da educação foi defensora de uma urgente renovação educacional, atribuindo ao Império a existência de uma educação escolar mal-organizada e ineficiente, tal como destacam Schuller e Magaldi (2008, p. 35) em seus estudos:

A memória da escola primária e da ação republicana em prol da educação escolar foi edificada por cima dos escombros de antigas casas de escola, de “palácios escolares”, de debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola nos tempos do Império. Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam ideias e práticas pedagógicas – a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. –, a má formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. [...] Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana. Pretendia-se (re)inventar a nação, inaugurar uma nova era, novos tempos (SCHULLER e MAGALDI, 2008, p. 35).

Há, no entanto, um entendimento – cada vez mais enfatizado pelas revisões historiográficas recentes – de que não é possível transformar inteiramente uma nação – sobretudo uma da grandiosidade (física) e da multiplicidade da nossa – a partir do exato

momento em que se estabelece/anuncia uma determinada mudança, social, política, econômica ou cultural. Entende-se que, mesmo numa única unidade federativa, é possível perceber formas muito diversas de organização da vida, denotando que, embora políticos e intelectuais republicanos fizessem uma determinada projeção para o novo Brasil, o republicano, ela não atingia a população como um todo. Transformações já haviam se estabelecido antes e ocorreram ainda por muito tempo depois do 15 de novembro de 1889, assim como permanências são encontradas no Brasil ao longo dos períodos colonial, imperial e republicano.

Recentemente, entre alguns dos historiadores da educação, surgiu uma preocupação em abordar “o processo de silenciamento do passado colonial e imperial, a desqualificação e o apagamento produzidos pela memória da educação republicana com relação às práticas, ações e iniciativas educacionais e pedagógicas que lhe antecederam” (SCHULLER e MAGALDI, 2008, p. 36). Tal abordagem coloca em xeque marcos cronológicos convencionais e possibilita “romper com delimitações rígidas, que dividiram a história nacional – e educacional – em colônia, império e república” (SCHULLER e MAGALDI, 2008, p. 36). Assim, é possível compreender estudos como os de Schuller e Magaldi (2008), Viega (2012), Faria Filho (2000) e Musial (2011), que apontam para o fato de que a escola do Brasil republicano não foi homogênea, tendo em vista que a república brasileira contemplava uma heterogeneidade de estados e formas. Nessa direção, não seria abusivo falar de escolas multiplamente diversas, convivendo nos mesmos espaços e tempos. Elas se constituíram variáveis em materialidade e organização, como também no lugar simbólico. Um exemplo é a constatação do artigo já citado acima:

Sobre a implantação dos grupos escolares, um aspecto que merece destaque é o de que, apesar dos esforços despendidos, a disseminação deste tipo de escola esteve longe de ser total – ou próxima disso – no território brasileiro. No primeiro período republicano, antigas formas e práticas de escolarização, herdadas dos oitocentos, como as escolas isoladas e multisseriadas, e a educação familiar e doméstica, mantiveram-se como presença incômoda, mas funcional e majoritária, em várias localidades do país. Também as escolas reunidas, que adquiriram uma configuração mais complexa que as de tipo anterior, mas mantendo o modelo multisseriado, representaram outra opção encaminhada em vários estados brasileiros, na impossibilidade, muitas vezes observada, em função dos gastos elevados, por exemplo, de adesão aos grupos escolares (SCHULLER e MAGALDI, 2008, p. 45-46).

Não obstante a multiplicidade de formas institucionais educacionais localizadas nas décadas primeiras do século XX, encontra-se um discurso que, especialmente dedicado à criação dos grupos escolares, associou as escolas aos avanços civis que a República deveria trazer à nação. Para desempenhar o papel de modernizar e civilizar o Brasil, o republicanismo contava com o bom desempenho dessas instituições, como formadoras do povo brasileiro. Deveriam, cada vez mais, atingir as populações não escolarizadas, dentre elas, os mais pobres: “eram suas práticas diferenciadas de apropriação do espaço urbano, sua suposta irracionalidade e a falta de autocontrole, que preocupavam as autoridades republicanas. [...] a mesma cidade que segrega, deve ter o poder de homogeneizar e incorporar, educando” (FARIA FILHO, 2000, p. 87).

Assim, é na esfera da homogeneização que a escola assume também papel importante na constituição de uma identidade nacional, sobretudo o ensino primário, que se constituía como a etapa educacional que deveria atingir as classes mais pobres – os “ignorantes” e “atrasados” – e formá-las para bem servir a nação, ajudando o Brasil a deixar, no passado, o seu atraso. Para Viega (2012), essa escola formaria o novo trabalhador progressista e moderno:

Nesse cenário de tentativas de constituição de uma identidade nacional, a educação assumiu um lugar muito importante. [...] Era preciso educar a população com intuito de evitar perturbações, manifestações, conflitos e formar o novo trabalhador. Portanto, a construção de uma escola que contribuísse para a formação de uma sociedade afinada com as ideias de progresso e modernidade e para a homogeneização social tornou-se uma condição essencial para o pleno desenvolvimento da República (VIEGA, 2012, p. 21).

Ainda de acordo com Faria Filho (2000) – na pesquisa que gerou sua tese sobre a cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República –, a escola das primeiras décadas dos noventa deveria, além de transpor os alunos brasileiros para a modernidade dos novos tempos, moldá-los para atuação nas exigências de um capitalismo cada vez mais competitivo. Parecia tratar-se de uma escola preparatória para a vida – e uma vida nova –, que procuraria subsidiar os alunos para as conformações necessárias aos tempos de progresso e de modernidade da nação. No entanto, essa nação que já se conhecia desigual permaneceria assim, tendo a escola como um dos aparatos para manter a ordem na desigualdade. “Era, [...] a escola – que cada vez mais

singularizava sua contribuição à produção/reprodução do social, [...] que, enfim propunha-se a contribuir na construção da Nação, no processo civilizador do povo brasileiro [...]” (FARIA FILHO, 2000, p. 17). Uma escola que, segundo Faria Filho (2000), pretendia ensinar um modo novo de ser brasileiro:

Muito mais que uma escola que ensinava “conhecimentos”, notávamos uma escola que moldava, disciplinava, controlava e submetia professores(as) e alunos(as) aos tempos e ritmos de uma sociedade cada vez mais marcada pelas relações mercantilizadas, típicas do capitalismo (FARIA FILHO, 2000, p. 13).

Segundo o mesmo autor:

O crescente movimento em defesa da instrução como via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, que se viu sobremaneira fortalecido com a proclamação da República e com a abolição do trabalho escravo, significou também um momento crucial de produção da necessidade de re-fundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada. Tal escola, assim representada, não poderia levar avante tarefas tão complexas como aquelas projetadas para a mesma. (FARIA FILHO, 2000, p. 39)

Acontece que essa escola, particularmente a pública, que deveria contribuir para refundar a nação, não contemplou uma parte considerável da população brasileira. De forma geral, pode-se perceber que a população pobre disputava vagas no ensino público com o segmento social não pobre. Quando não conseguia lugar nesse tipo de instituição, só poderia recorrer a iniciativas religiosas que ofertavam ensino gratuito a pessoas “carentes”, para evitar ficar sem a educação escolar. Somava-se ao pequeno número de vagas públicas, a percepção da má qualidade do ensino ofertado, considerado, pelo menos entre 1900 e 1910, ineficiente quanto aos propósitos traçados, segundo dados apresentados por Faria Filho (2000):

Na primeira década deste século preocupava menos ao Governo a baixíssima cobertura do sistema de instrução pública, em torno de 5% da população em idade escolar, segundo estimativa do próprio Estado, do que a baixa qualidade da escola existente. Os diagnósticos produzidos eram unânimes: o sistema de instrução estava desorganizado, os(as) professores(as) eram considerados(as), em sua grande maioria, incompetentes, desleais para com o governo [...] e pouco assíduos ao trabalho (FARIA FILHO, 2000, p. 34).

V. AS ESCOLAS DE MINAS GERAIS

Em Minas Gerais, a escola dos primórdios republicanos conjugou a organização inédita dos grupos escolares, criados oficialmente em 1906, sobre os quais “[...] produziu-se uma representação de que a adoção dos grupos escolares significou um momento de ruptura, de re-criação da educação escolar [...]” (FARIA FILHO, 2000, p. 26), as escolas reunidas, e a continuidade, desde tempos imperiais, das ditas escolas isoladas. Por sua vez, a depender de onde se localizavam essas escolas poderiam ser urbanas, distritais ou rurais.

Sobre as escolas rurais, surgidas no final do século XIX, assinala Musial (2011), que é necessário, para “compreender a emergência da escola rural [...] considerar a importância da alfabetização no contexto do regime eleitoral do final do século, também considerar a importância da escola no contexto da política municipalista, do coronelismo e, finalmente, do processo de escolarização” (MUSIAL, 2011, p. 220).

Em Minas Gerais, como em outras regiões brasileiras, a educação e a instrução primária eram vistas como uma das mais poderosas armas no combate às supostas consequências maléficas deixadas pelo império e pelo trabalho escravo: a apatia do povo frente à vida pública (e à res-pública de uma maneira geral), a aversão ao trabalho manual, dentre outros (FARIA FILHO, 2000, p. 34).

Os grupos escolares representaram o inovador, o adequado, o moderno. Possibilitaram à escola ter um espaço somente dela, pensado e legitimado como o mais apropriado para o desempenho da sua importante função, e deram voz a um conjunto de inovações pedagógicas (FARIA FILHO, 2000). Do ponto de vista da organização e das vivências nos grupos escolares – que também não foram homogêneas, nem em Minas nem no Brasil –, Viega (2012) destaca uma escola que “envolvia a reelaboração de métodos e concepções de ensino, a contratação de professores normalistas, a produção de um novo programa e de novos espaços para a escola primária, e a redefinição dos tempos escolares” (VIEGA, 2012, p. 24).

No que tange ao aparato material da escola, utilizando, sobretudo, relatórios de inspetores, tanto Viega (2012) quanto Faria Filho (2000) demonstram como, a depender do grupo escolar analisado, ora se viam supridas as expectativas quanto aos prédios

escolares, ao mobiliário que os compunham e aos materiais didáticos que integravam as aulas, ora se deparavam com grupos escolares desprovidos dos mínimos requisitos estabelecidos.

Essa escola foi receptora de novos materiais escolares: quadro-negro, livros, mapas, cadernos, o que “possibilitou a adoção de uma maneira inovadora de organizar alunos(as) e aulas, isto é, tornou possível ministrar os conteúdos para todos(as) os(as) alunos(as) ao mesmo tempo por meio do método simultâneo” (VIEGA, 2012, p. 138). Houve ainda, segundo Viega (2012), a partir da inovação de materiais escolares, como os objetos que compunham museus escolares e que permitiam que o processo se baseasse na observação e na experimentação, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem sob os princípios do método intuitivo. Outro ponto importante que a autora destaca é o fato de que “a profusão de novos materiais e objetos escolares permitiu ainda que uma uniformidade fosse empregada no ensino, por meio da produção de livros didáticos, por exemplo,” (VIEGA, 2012, p. 139).

Os tempos escolares deveriam ser delimitados, controlados, exigidos, demarcando disciplina e preparo para agir num mercado de trabalho com a mesma exigência:

A entrada e saída, o recreio, as pequenas pausas para exercícios físicos e para o canto, a realização das atividades, a mudança de exercícios, eram rituais de natureza simbólica importante que afirmaram a representação da escola como uma esfera institucional que possui regras próprias. A perfeita prática das normas referentes aos horários poderia significar mais do que um simples sinal de organização, uma demonstração de disciplina, tanto por parte dos(as) alunos(as), quanto por parte dos(as) professores(as). A boa marcha do ensino dependia diretamente do respeito às normas impostas pelo calendário escolar (VIEGA, 2012, p. 135-136).

O ensino da leitura e da escrita ocupava primordial importância na ação dos grupos escolares. Assim, Viega (2012) aponta o primeiro ano como “uma das fases mais importantes do curso primário, pois era o momento em que as noções iniciais de leitura e escrita seriam ministradas para as crianças” (VIEGA, 2012, p. 167). A autora ainda pontua o fato de que muitos alunos não chegavam a concluir o curso elementar, especialmente porque precisavam, desde muito cedo, de se inserir no mercado de trabalho e abandonavam a escola “logo que aprendiam a ler, escrever e contar”.

As escolas isoladas, por sua vez, como já visto no comentário de Schuller e Magaldi (2008), embora ocupassem o espaço do não ideal, permaneceram no vão da República, atendendo um número considerável de alunos, sobretudo nos espaços menos urbanizados ou rurais. Segundo Gouvêa *et al.* (2016, p.315):

Se, inicialmente, a criação dos grupos foi analisada como uma substituição das escolas de primeiras letras (renomeadas escolas isoladas), verifica-se, na análise dos dados estatísticos, que, até a segunda metade do século XX, imperou a escola organizada em classes multisseriadas. Em 1922, os grupos constituíam apenas 5,55% dos estabelecimentos escolares no Brasil, dos quais 71% estavam concentrados no centro do país (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais). Em 1933, os dados nacionais indicam a permanência deste quadro: o Brasil contava com 25.233 escolas primárias, das quais 1635 eram grupos escolares, 968, escolas reunidas e 22630, escolas isoladas.

A organização da escola isolada diferia-se da dos grupos escolares, primeiramente, no aspecto mais óbvio: a espacialidade de cada uma dessas instituições. De modo geral, as escolas isoladas funcionaram em espaços adaptados, como cômodos reservados a essa função nas residências dos próprios professores. Também se diferiam no já referido lugar simbólico atribuído a primeira e, ainda, no uso do método de ensino individual, presente muitas vezes nas escolas isoladas e não nos grupos escolares, como já nos referimos. O trabalho de Viega (2012) aponta também para o fato de que muitas escolas isoladas em Ouro Preto foram elogiadas pelos inspetores educacionais, como cumpridoras das inovações a que se propunham.

A principal reforma do ensino, identificada nas primeiras décadas do século XX, data de 1906, para o caso de Minas Gerais. É a chamada Reforma João Pinheiro - Lei nº 439 de 28/09/1906 - que visando a reforma do ensino primário do Estado de Minas Gerais decretou, entre outras normas, que ele fosse ministrado nas escolas isoladas e nos grupos escolares, por meio do método de ensino intuitivo.

As escolas rurais em Minas, segundo os estudos de Musial (2011), não apresentaram, no que diz respeito aos materiais didáticos e à organização física, significativas diferenças em relação às escolas distritais e urbanas: “a precariedade atingia a todas de forma mais ou menos generalizada.” (MUSIAL, 2011, p. 221). No entanto, as melhorias atingiam primeiramente as escolas urbanas, conforme os discursos

dos inspetores escolares analisados pela autora. O tempo escolar das instituições rurais era adaptado às necessidades das comunidades: “às condições de territorialidade [...] que exigiam longas caminhadas das crianças, pelo trabalho na lavoura e nas fábricas e pelas condições materiais das escolas como, por exemplo, a ausência de energia elétrica, para funcionamento da escola rural noturna” (MUSIAL, 2011, p. 221).

Pode-se afirmar, portanto, a partir dos estudos já realizados sobre a escola primária nas primeiras décadas do século XX, que não havia um modelo único de educação escolar no Brasil e nem mesmo em Minas Gerais. Há de se concluir, nesse sentido, que as condições socioeconômicas e geográficas dos autores investigados foram importantes pontos de análise. A escola que frequentaram – grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas ou escolas rurais - dependeu de onde nasceram (zona urbana ou rural), de como nasceram (brancos ou negros, homens ou mulheres) e das condições financeiras de suas famílias (elites econômicas ou meios populares).

Inferiu-se que foram essas as escolas frequentadas pelos autores das autobiografias investigadas; elas continham as características levantadas nos estudos descritos acima. Mas, será que a forma como esse grupo significou a escola aproximou-se mais das condições físicas e materiais da escola frequentada ou do lugar simbólico de novos letrados? Essa foi uma das questões-chaves a direcionar este trabalho.

VI. REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo dos tempos, homens e mulheres registraram e narraram de formas muito diversas a história de seus antecessores e, também, a história deles próprios. Desde que se nomeou a ação de registro e do reconto das vivências humanas passadas de *História*, ela experimentou, com o passar dos anos, muitas formas de ser e de se fazer, sempre acompanhando os modos de ver e viver dos homens de seus tempos.

Assim, a cada época, historiadores encontram no “fazer história” mudanças e continuidades que correspondem ao que eles pretendem ao fazer e registrar os eventos passados. Ora validam certas fontes e invalidam outras, ora descrevem o fato com a pretensa certeza da verdade, ora reconhecem que a história faz-se de vestígios de registros incapazes de contemplar o vivido tal como ocorrido num tempo impossibilitado de voltar, ora conferem à história o *status* da legitimidade, ora a

entendem como literatura ficcional. De acordo com Chartier (2009), “em cada momento, a “instituição histórica” se organiza segundo hierarquias e convenções que traçam as fronteiras entre os objetos históricos legítimos e que não o são e, portanto, são excluídos e censurados” (CHARTIER, 2009, p.18).

Essas ideias e entendimentos do fazer histórico, inúmeras vezes excludentes entre si, convivem numa mesma época, num mesmo tempo, classificando historiadores e vertentes historiográficas. Em meio a esses entendimentos, encontra-se uma forma particular de fazer história que permite/possibilita, com atenção aos relatos de homens e mulheres comuns, a reflexão sobre a história narrada. Esta forma se instala por meio de uma série de inovações historiográficas, como afirmam Fonseca e Salgueiro (2013):

No curso do século XX a historiografia passou por um processo de intensa renovação que resultou em uma incrível **ampliação da noção de fonte histórica, de sofisticação e complexidade conceitual, além do aumento de objetos e métodos que compõem o conhecimento histórico**, fruto tanto do amadurecimento da disciplina, quanto das próprias transformações sociais (FONSECA e SALGUEIRO, 2013, p. 28, grifo nosso).

Durante esta “intensa renovação” disseminou-se a compreensão histórica de que o passado tal qual aconteceu seria impossível de se acessar. Nas palavras de Chartier (2009):

Só o questionamento dessa epistemologia da coincidência e a tomada de consciência sobre a brecha existente entre o passado e sua representação, entre o que foi e o que não é mais e as construções narrativas que se propõem ocupar o lugar desse passado permitiriam o desenvolvimento de uma reflexão sobre a história, entendida como uma escritura sempre construída, a partir de figuras retóricas e de estruturas narrativas que também são as da ficção (CHARTIER, 2009, p.12).

Citando os estudos de Veyne (1971), White (1973), e Certeau (1975) acerca, sobretudo, do uso da narrativa na História, Chartier (2009) destaca como ao historiador foi obrigatório o abandono da certeza de “uma coincidência total entre o passado tal como foi e a explicação histórica que o sustenta” (CHARTIER, 2009, p.11-12). Nesse sentido, passou à responsabilidade dos historiadores, a investigação dos vestígios das experiências vividas no passado e a fabricação da história (CERTEAU, 1975) que eles nos apontam. Esses vestígios constituem indícios do que foi, mas que, no ofício do historiador, sempre será lido pelo que é, de tal forma que a “função de “representância”

da história (definida como “a capacidade do discurso histórico para representar o passado”) é constantemente questionada, suspeitada pela distância necessariamente introduzida entre o passado representado e as formas discursivas necessárias para sua representação” (CHARTIER, 2009, p.23). No entanto, apoiando-se na obra de Ginzburg (1999), Chartier apresenta a ideia de que “reconhecer as dimensões da retórica ou narrativa da escritura da história não implica, de modo algum, negar-lhe sua condição de conhecimento verdadeiro, construído a partir de provas e de controles” (CHARTIER, 2009, p.13).

Foi esse o objetivo na feitura deste trabalho: localizar e analisar os vestígios e indícios das representações de escola construídas pelos novos letrados, de uma maneira particular, o que explicaremos a seguir.

Alguns historiadores nomearam uma das conseqüentes formas de pensar e fazer História¹², advinda da revisão historiográfica citada acima, de História Cultural. A História Cultural, segundo Chartier (1990), é aquele fazer histórico que tem como objeto identificar o modo como uma realidade social é *construída, pensada, dada a ler*, localizando-a em seu tempo e em seu espaço. Seu “terreno comum”, segundo Peter Burke (2005) “é a preocupação com o simbólico e suas interpretações”, em que pese “a abordagem do passado em termos de simbolismo” (BURKE, 2005, p.10).

Compreende-se que a escola é uma realidade social de significativa relevância na organização do Brasil desde, pelo menos, o início do século XX. Pensada e repensada pelos homens e mulheres ao longo de sua existência, ela reflete aspectos importantes da sociedade que a vivencia. Segundo Souza (1998):

Se é fato que a educação cumpre finalidades determinadas pela sociedade, não é menos verdade que os projetos, os discursos, as teorias pedagógicas **materializam-se no cotidiano da escola**; é nesse âmbito que a intercessão de subjetividades e práticas cadencia ritmos, ritualiza comportamentos, intercambia experiências, configura formas de agir, pensar e sentir e possibilita a identidade/diferenciação da escola no conjunto das instituições sociais” (SOUZA, 1998, p.19, grifo nosso).

¹² O uso de História com letra maiúscula, longe de querer denotar uma história mais verdadeira que as outras, é aqui empregado apenas para designar a prática/ofício do historiador inserida em um campo científico específico.

Foi, portanto, a escola o objeto de pesquisa deste estudo, não conforme seus números, sua abrangência, sua eficácia formativa, mas segundo a forma como os novos letrados a construíram, pensaram sobre ela e, a partir de escritas autobiográficas, permitiram a nós a sua leitura. Foi uma preocupação relevante os “simbolismos” atribuídos a essa instituição. Importante, desse modo, ressaltar o entendimento que o momento próprio da escrita das memórias, ou seja, do registro escrito das lembranças, foi também momento criador das representações analisadas neste trabalho. Dessa forma, o ato de registrar foi compreendido também como ato de criar.

Nota-se, por conseguinte, que esta pesquisa se apoiou, sobretudo, na perspectiva da História Cultural, considerando como apontou Chartier (2009) as questões comuns aos que se dedicam a esse tipo de análise historiográfica, a saber, “as obras singulares e as representações comuns, o processo pelo qual os leitores, os espectadores ou os ouvintes dão sentidos aos textos (ou às imagens) dos quais se apropriam” (CHARTIER, 2009, p.35). No caso particular deste estudo no lugar dos textos e imagens encontra-se uma instituição: a escola. Questiona-se aos novos letrados estudados quais sentidos atribuíram à escola e esses são analisados. Indaga-se a essas histórias de vida que “lugar” a escola ocupou. Busca-se nesses escritos os significados que atribuíram à escola. Investiga-se que representações essa instituição assumiu nas autobiografias selecionadas.

Para tanto foi feita ainda a opção teórico-metodológica da microanálise. O anseio foi variar a escala de observação, para investigar de que formas o grupo analisado construiu esta realidade social, a escola. Nessa variação esteve em jogo: quem se observou – os novos letrados –, como se observou – a partir dos sentidos que o grupo atribuiu à escola – e por meio de que se observou – das autobiografias. Buscou-se desta maneira “explicar a lógica da significação dessas experiências em sua singularidade” (REVEL, 1998, p.12):

[...] Não para ceder novamente à vertigem do individual, quando não do excepcional, mas com a convicção de que essas vidas minúsculas também participam, à sua maneira, da “grande” história da qual elas dão uma versão diferente, distinta, complexa. O problema aqui não é tanto opor um alto e um baixo, os grandes e os pequenos, e sim reconhecer que uma realidade social não é a mesma dependendo do nível de análise – ou, da escala de observação – em que escolhemos nos situar. Fenômenos maciços, que estamos habituados a pensar em termos globais, como o crescimento do Estado, a formação da sociedade industrial, podem ser lidos em termos completamente

diferentes se tentarmos apreendê-los por intermédio das estratégias individuais, das trajetórias biográficas, individuais ou familiares, dos homens que foram postos diante deles. Eles não se tornam por isso menos importantes. Mas são construídos de maneira diferente. (REVEL, 1998, p.12-13)

Tomou-se como base, o conceito de representação definido por Chartier (1990), como “[...] esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). O autor considera “as representações (individuais ou coletivas, puramente mentais, textuais ou iconográficas) não como simples reflexos verdadeiros ou falsos da realidade, mas como entidades que vão construindo as próprias divisões do mundo social” (CHARTIER, 2009, p.7). Para ele, é válido que se atenha:

[...] a importância de um conceito como o de “representação”, que veio designar, praticamente por si mesmo, a nova história cultural. De fato, **essa noção permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais.** As representações coletivas, na maneira como são definidas pela sociologia de Durkheim e Mauss, **incorporam nos indivíduos, sob a forma de classificação e juízo, as próprias divisões do mundo social.** São elas que transmitem as diferentes modalidades de exibição da identidade social ou da potência política tal como as fazem ver e crer os signos, as condutas e os ritos. Por último, essas representações coletivas e simbólicas encontram, na existência de representantes individuais ou coletivos, concretos ou abstratos, as garantias de sua estabilidade e de sua continuidade (CHARTIER, 2009, p.49-50, grifo nosso).

Sob essa perspectiva, foi perguntado ao grupo de autores(as) das autobiografias selecionadas: que *figuras* eles(as) constituíram em torno da escolarização que descreveram? Que *esquemas intelectuais* definiram a escola de suas memórias? De que forma se vinculou as suas *posições e relações sociais* com a maneira como eles, que segundo nossa classificação constituíram o grupo dos novos letrados, se perceberam e perceberam a escola? A partir da análise dessas questões, tornou-se possível a reconstrução das representações da escola mineira da primeira metade do século XX para os homens e mulheres que inauguraram uma prática mais atuante na cultura da escrita, em comparação às gerações familiares anteriores.

Quando os autores das autobiografias estudadas neste trabalho descrevem sua escola tal qual sua memória a formulou e a liberdade de sua escrita permitiu, e deixaram

transparecer em seus comentários a percepção que trazem sobre a instrução escolar, fornecem indícios para a elaboração do registro de uma história das escolas mineiras no início do século XX, a partir das representações construídas sobre a escola por esses homens e mulheres que foram filhos de pais que tão pouco fizeram usos da leitura e da escrita.

De forma geral, a ideia de memória está intrinsecamente ligada à possibilidade de se registrar e narrar as histórias, na medida em que “o tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta” (LE GOFF, 1990, p. 13). O autor se refere nesta afirmativa a uma memória coletiva, “essencialmente mítica, deformada, anacrônica, [que] constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado” (p.29). Segundo ele, “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (p.423). Na realização deste trabalho, as memórias individuais, que constituem as autobiografias, corresponderam à memória coletiva do grupo analisado. As memórias individuais são sempre fruto das memórias coletivas, e vice-versa.

Não é preocupação deste trabalho localizar em que medida a escola que os novos letrados investigados apresentavam correspondia a escola de fato vivida, primeiramente porque seria uma tarefa impossível, e especialmente porque foram exatamente as concepções que criaram sobre a escola e as imagens dela forjadas que constituíram o objeto de pesquisa dessa dissertação. Seguindo as pistas de Louro (1997):

Usualmente se diz que as imagens refletem o mundo ou, ao contrário, que o falseiam. Pensando assim, acredita-se que há imagens mais verdadeiras do que outras, mais próximas do real — o que impõe a tarefa impossível de tentar descobrir qual é, de fato, esse mundo real. **No entanto, talvez seja mais adequado pensar que sempre se está lidando com alguma forma de representação da realidade, representações diversas, interessadas, particulares, contraditórias.** É fato que, no entrecruzamento dessas representações, algumas acabam adquirindo uma autoridade maior, a "autoridade do óbvio, do senso comum e da auto-evidência", de tal modo que se chega a esquecer seu "status de representação" (LOURO, 1997, p.11, grifo nosso).

Com o foco nas percepções do cotidiano escolar que os(as) autores(as) projetaram na escrita de suas memórias, “para as práticas ordinárias, disseminadas e

silenciosas, que inventam o cotidiano”, procurou-se narrar uma história (CHARTIER, 2009, p.49). Uma história da escola mineira dos 1900 a partir do reconhecimento da “maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados [...] na tensão entre, por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, por outro, as restrições e as convenções que a limitam” (p.49). [...] Ainda de acordo com Chartier nesta tensão está em jogo as relações de dominação pelas quais se encontra o que aos sujeitos “é possível pensar, dizer e fazer” (p.49).

Portanto, com observação ao alerta de Chartier (1990), sobre o risco de se universalizar o particular, para a leitura das representações que cercam a escola, fez-se necessário contextualizar o *lugar* de onde os sujeitos falaram, pensaram, escreveram, opinaram, localizando-os como um grupo determinado, nesse caso, o de novos letrados, que estavam inscritos num determinado tempo e inseridos numa sociedade específica. Isto porque:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que a forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990, p. 17).

Os homens e mulheres autores das autobiografias e memórias investigadas relatam a respeito da escola de suas vidas, de suas interpretações, de suas experiências e leituras. Não se ocupam de construir registros históricos com a formalidade, a metodologia e o rigor dos historiadores. Não obstante, deixam preciosa documentação do que significou essas escolas para a experiência de suas vidas e atribuem a elas um lugar histórico. Segundo Chartier (2011, p. 15):

[...] não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação. Ou seja, qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação.

Tornou-se, portanto, papel deste trabalho, sem debruçar um olhar ingênuo nem *universalizante* sobre as fontes de pesquisa, encontrar a *história possível*, que se conta

nas linhas dos “Josés”, das “Carolinas”, dos “Honorinos”, a respeito da escola de suas memórias. Isso porque tal qual Louro (1997) compreendeu em sua pesquisa sobre as mulheres na sala de aula, a:

[...] questão não seria, pois, perguntar qual ou quais as imagens mais verdadeiras ou mais próximas da realidade e quais as que a distorceram, mas sim compreender que todos os discursos foram e são igualmente representações; representações que não apenas espelharam essas mulheres, mas que efetivamente as produziram (LOURO, 1997, p.455).

VII. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos e tendo em vista o tipo de fonte escolhida para a investigação, foi realizada uma pesquisa documental que compreendeu as autobiografias como documentos valiosos para se alcançar as experiências pessoais de um grupo que construiu representações singulares sobre a escola. O trabalho apoiou-se na ideia de que houve, a partir da fundação da revista dos *Annales*¹³, em 1929, e seus consequentes desdobramentos, uma ampliação da noção de documento, entendendo-o, então, como tudo o que “pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (FEBVRE, 1949, p. 428 *apud* LE GOFF, 1996, p. 540). Dessa maneira, as autobiografias foram tomadas como ricas fontes, das quais foi possível se extrair vestígios e indícios das representações que homens e mulheres construíram, em seu tempo, sobre a escola.

i. A AUTOBIOGRAFIA: FONTE HISTÓRICA

Foi, portanto, com o objetivo de adentrar as minúcias de um cotidiano, que este trabalho elencou a autobiografia como fonte histórica, encarando, como discutido anteriormente, a possibilidade de narrar uma história a partir de evidências presentes no relato que os autores das autobiografias destacam em suas escritas. Esses autores

¹³ Movimento de renovação da historiografia iniciado na França do final da década de 1920, com a fundação, por Marc Bloch e Lucien Febvre, da revista *Anais de História Econômica e Social*. Ver mais em Burke (1997) e Reis (2004).

situam-se num mesmo tempo, numa mesma localidade - o estado de Minas Gerais -, e sobre eles revelam uma história, na medida em que, como afirmou Galvão (1998):

O documento passa a ser visto não mais como demonstrativo de uma “verdade histórica”, mas apenas como **expressão de uma das várias versões possíveis para um mesmo fato**, cabendo ao historiador – situado em um determinado tempo e lugar social – manipulá-lo de acordo com suas questões (GALVÃO, 1998, p.32, grifo nosso).

Em sua discussão a respeito da História e da memória, Le Goff (1990) destaca como “o recurso à história oral, às autobiografias, à história subjetiva” é capaz de ampliar a base do trabalho científico, modificando a imagem do passado, na medida em que dá a “palavra aos esquecidos da história”. O autor salienta o uso destes recursos como um dos “grandes progressos da produção histórica contemporânea” (LE GOFF, 1990, p.50).

Nas palavras de Lejeune (2014) apresenta-se sucintamente o que se chamou autobiografia: “uma massa de textos publicados, cujo tema comum é contar a vida de alguém” (p.15), sendo esse alguém o próprio(a) autor(a) do texto. O autor assim a define: “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (p. 16).

Lejeune destaca como os gêneros vizinhos da autobiografia – memórias, biografia, romance pessoal, poema autobiográfico, diário e autorretrato ou ensaio –, distanciam-se do gênero autobiográfico por não comportarem as características que o próprio autor intitula como as que compõem uma autobiografia. Essas seriam: tratar-se de uma narrativa em prosa, cujo assunto tratado é uma vida individual, a história de uma personalidade, sendo esta uma pessoa real, em que haja uma identidade entre o autor, a personagem principal da narrativa e o narrador. Por último, a perspectiva da narrativa é sempre retrospectiva. Em um ou outro ponto, os gêneros vizinhos não expõem essas características.

No entanto, tão importante quanto definir o que se nomeia autobiografia neste trabalho, é compreender que as categorias listadas acima “não são absolutamente rigorosas” de tal forma que “certas condições podem não ser preenchidas totalmente”, podendo haver nas autobiografias seções dos gêneros vizinhos. “Trata-se de uma questão de proporção ou, antes de hierarquia [...]” (LEJEUNE, 2014, p.16).

Entre as obras selecionadas para a pesquisa há sempre uma coincidência entre o autor, o narrador e o personagem principal – todos os (as) autores (as) contam a história de suas vidas - embora se possa destacar, por exemplo, a presença de crônicas e ensaios em que o autor narra fatos ou personalidades que foram destaque em seu tempo e lugar. Foi, portanto, possível verificar como outros gêneros, sobretudo, esses chamados por Lejeune (2014) de vizinhos, se fizeram presentes nas autobiografias analisadas.

Todos os sete autores¹⁴ analisados fizeram emprego da primeira pessoa, narram a partir do eu: *Quando eu olhava os quadros dos esqueletos, meu coração acelerava-se. Amanhã, eu não volto aqui. Eu não preciso aprender a ler* (JESUS, 1986, p.149). Há além desse indício, desde o título dos livros, uma clara expectativa de se contar sobre si mesmo. Nas justificativas dadas às obras, esse aspecto também se torna muito claro – os (as) autores (as) justificam o porquê de contar sobre si, enumeram utilidades que sua história de vida pode conter. Todavia, em sua obra, Lejeune (2014) debate como é possível em uma autobiografia o uso da terceira pessoa. Como não foi um recurso utilizado por nenhum dos autores apropriados como fonte neste trabalho, não se aprofundará sobre a questão.¹⁵

Quanto ao trato dado às fontes, as autobiografias, recorreu-se, ainda, da discussão que Bourdieu (2006) desenvolve sobre o assunto. O autor faz uma série de observações quanto ao uso desse gênero de escrita para fins de pesquisa, alertando, sobretudo, para o fato de que uma história de vida é sempre uma história, e, portanto, não se trata da transcrição item por item do vivido pelo seu/a autor/a¹⁶.

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre

¹⁴ Uma descrição detalhada das principais fontes utilizadas na pesquisa será realizada no Capítulo 1 desta dissertação. Para uma síntese das obras e autores que constituíram o *corpus* analisado, ver o Quadro 1, na página 33.

¹⁵ Debate realizado na parte I do texto, Lejeune (2014), no subtópico intitulado EU, TU, ELE. Páginas 18 a 22.

¹⁶ Essa ideia trazida por Bourdieu também está presente nas próprias discussões realizadas no âmbito da historiografia, sobre o que seria a verdade para a história. Nesse trabalho, toma-se como referência a historiografia que compreende a História não como a transcrição fidedigna do ocorrido no passado ou no presente, mas como aquela que se apropria de vestígios que elucidam, sob algum ângulo, as vivências humanas. Aprofundar-se sobre o tema em Reis (2006).

os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário (BOURDIEU, 2006, p. 184).

Quando existe a busca em dar sentido à vida que será lida e, ao mesmo tempo, ao escrito que se tornará a autobiografia, há certamente ajustes que não respeitam nem a cronologia nem a integridade das cenas descritas nas memórias. Como toda história, a autobiografia é ainda a narrativa de uma vida produzida pelo próprio/a autor/a, ou seja, uma coletânea de cenas vistas/vividas por um indivíduo, contada segundo a interpretação dele, a qual certamente não é a mesma daquela feita por um segundo presente na mesma cena.

Essa propensão a tornar-se o ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência, como as que implicam a sua instituição como causas ou, com mais frequência, como fins, conta com a cumplicidade natural do biógrafo, que, a começar por suas disposições de profissional da interpretação, só pode ser levado a aceitar essa criação artificial de sentido (BOURDIEU, 2006, p. 184-185).

Não se espera das autobiografias a transmissão à folha de item por item daquilo que viveu o seu(a) autor(a), mas uma leitura interpretada das experiências que constituíram a memória dele(a). Este trabalho teve como hipótese que a escrita da vida fabrica uma vida. No entanto, foi justamente essa leitura da vida, da escola, na vida do autor, que se buscou captar, apreender e analisar. Assim como Bourdieu, Viñao Frago aponta atitudes que se deve ter diante da autobiografia utilizada como fonte histórica e/ou objeto de análise:

O uso mais ou menos sistemático das obras autobiográficas, como fonte histórica ou objeto de análise, exige sua classificação e catalogação. Estas, por sua vez, exigem uma definição prévia e a fixação dos limites do dito objeto. A tarefa não é fácil¹⁷ (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 6).

Viñao Frago discute como o gênero memorialístico tem atendido a uma amplitude de objetivos, de tal forma que sua classificação sofre variações. Diante disso, o autor destaca a necessidade de que cada “investigador, em função do que procura, do

¹⁷ “El uso más o menos sistemático de obras autobiográficas como fuente histórica u objeto de análisis, exige su clasificación y catalogación. Éstas, a su vez, requieren la previa definición y fijación de los límites de dicho objeto. La tarea no es fácil” (Tradução da autora).

que busca, e do enfoque que adota, nessa e em outras áreas, estabeleça os limites de seu trabalho¹⁸” (VIÑAO FRAGO, 2000, p.6).

Com convicção sobre as possibilidades de ajustes de várias naturezas (cronológica, espacial, social, dentre outras) nas narrativas investigadas, interessou mais para este trabalho não o que foi possível verificar como dado oficial ou supostamente mais verdadeiro, mas o que foi possível compreender como representação construída, atribuída à escola por esses autores. Pretendeu-se atingir esse objetivo ao ler, nas linhas que escreveram, a forma como vivenciaram a escola e o que, por meio da escrita de suas memórias, pretenderam eternizar.

De acordo com essas pontuações, vale ressaltar a presença específica de trechos em que os autores parecem se reinventar através da escrita autobiográfica¹⁹, não obstante se compreenda que já desde o momento em que eles(as) reúnem e selecionam, de suas lembranças, aquelas que dizem o que querem dizer de sua vida, os(as) autores(as) constroem uma definição de si mesmos. Entendemos que esse movimento de invenção de si torna-se mais evidente quando o(a) autor(a) escreve comentários sobre si mesmo que revelam características pessoais e definem física e emocionalmente como ele(a) é (ou pensa ser, ou deseja ser), e quando apontam seus gostos e preferências, como se pode ver nos trechos abaixo:

Não quero dizer que sei, nem quero me exibir, pois como finalidade os versos que escrevi, tem apenas, tão apenas o desejo de me exprimir... Eu não tenho pretensões por estes versos fazer. Já li não sei onde, que se quisermos dizer tudo, tudo versejando está em nosso poder. Quando sei de uma invenção que muito futuro dá, vejo minha pequenês de só fazer queijo “H”. Por que é que nada invento? Será pecado inventar (OLIVEIRA, 1974, p 45)?

Minha mãe sorria e perguntava:

- O que é que você vai fazer do mundo?

- Não quero gente grande no mundo. São os grandes que são maus. As crianças brincam juntas; para elas não existe a cor. Não falam em guerras, não fazem cadeias para prender ninguém (JESUS, 1986, p.130).

¹⁸ “Cada investigador, en función de aquello que pretenda, de lo que busque, y del enfoque que adopte, ha de establecer, en éste y en otros ámbitos, los límites de su trabajo” (Tradução da autora).

¹⁹ Aprofundar sobre o tema em: Bruner e Weisser (1996).

Eu tinha a impressão de que não era ninguém neste mundo. E eu pretendia ser alguém, e para ser alguém é necessário empregar seu tempo exercendo qualquer profissão (JESUS, 1986, p.213).

Outro importante cuidado metodológico esteve na percepção, e na conseqüente análise a respeito, de que os autores de autobiografias, ao contarem sobre os primórdios de suas vidas, distanciaram-se décadas, no período da escrita, das vivências relatadas. Há nesse intervalo temporal consideráveis mudanças, que são possivelmente incorporadas ao momento da escrita, haja vista que é o tempo “este todo poderoso decorador de ruínas”, segundo expressão que Certeau atribui a Michelet (CERTEAU, 1994, p. 13). Nesse sentido, se sabe que as representações da escola forjaram-se não somente no período histórico da experiência escolar ou de sua ausência, como também no momento da escrita das obras. Dessa forma, foi realizado um trabalho metodológico que se deslocou todo o tempo entre esses dois momentos históricos: 1900-1939, quando os autores encontravam-se em idade escolar, e 1950-1980, período de escrita das obras investigadas. Para dirigir esse deslocamento, a pesquisa se baseia em eixos de análise que estavam (ou não) presentes na construção/apropriação das representações da escola dos novos letrados. Esses eixos emergem das lutas de representações já mostradas pela História da Educação como presentes no entorno da temática educacional, constituindo as dualidades: escolarização urbana x rural, escolarização de negros x brancos, escolarização de mulheres x homens, alfabetismo x analfabetismo, dentre outros que surgiram no decorrer da investigação.

ii. A BUSCA PELAS FONTES E OS MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

Em um primeiro momento, ainda com a equipe de bolsistas de iniciação científica da professora Ana Maria de Oliveira Galvão, foi realizado o levantamento das fontes – as autobiografias que se adequavam aos critérios da pesquisa proposta pela professora – nos acervos do Instituto Cultural Amilcar Martins e da Biblioteca Estadual Luiz de Bessa, ambos em Belo Horizonte, onde as memórias e autobiografias encontradas foram catalogadas, observando-se, sempre que possível, o local e o ano de nascimento do/a autor/a e a escolaridade e profissão dos seus pais.

Na Biblioteca Estadual Luiz de Bessa focalizou-se a seção destinada somente a autores/as mineiros/as, a Mineiriana²⁰. Para reunir o maior número de autores mineiros, essa seção recolheu, além das importantes obras de notórios/as autores/as mineiros/as, várias publicações literárias de pouco privilégio no cenário literário nacional, dentre elas, as autobiografias que eram procuradas. Vale ressaltar, no entanto, que a maior ou menor repercussão das obras não se tratava de um critério para a seleção das fontes.

O Instituto Cultural Amilcar Martins, por sua vez, é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos e de natureza cultural. De acordo com o *site*²¹ da instituição, o instituto “tem como objetivo principal o estudo, a preservação e a divulgação da história e da cultura de Minas Gerais”. Assim, ele reúne, entre outras atividades e documentos, um acervo sobre a história e a cultura mineira, com mais de 12 mil títulos, como memórias e autobiografias de mineiros.

Ao todo, foram 128 obras levantadas, das quais foram selecionadas 34 para leitura integral – por localizar nelas mais indícios de que os autores seriam novos letrados –, ainda durante o trabalho para a pesquisa da professora Ana Maria de Oliveira Galvão.

Para a presente pesquisa, foram escolhidas sete obras para compor o *corpus* principal. As obras selecionadas, além de se caracterizarem como aquelas em que há mais evidências de que seus autores eram novos letrados, também atenderam aos marcos cronológicos já apresentados. Observou-se a forma como os(as) autores(as) apresentaram a relação de seus pais com as culturas do escrito, de maneira que se considerou novo letrado aqueles escritores que afirmaram terem pais analfabetos, pouco escolarizados e/ou que (quase) não utilizavam a leitura e a escrita em seus cotidianos. Os títulos – apresentados no quadro a seguir – foram, no entanto selecionados dentre o levantamento das demais trinta e quatro obras que também contribuíram para a análise realizada, embora não se constituíssem como *corpus* principal.

Quadro 1 – Corpus principal

TÍTULO E REFERÊNCIA DA AUTOBIOGRAFIA	ANO DE NASCIMENTO DO AUTOR	NATURALIDADE
1. BOTELHO, Luiz Rousseau. <i>Alto Sereno</i> . Belo Horizonte: Editora Veiga, 1976.	1892	Leopoldina
2. SANTOS, Luiz Gonzaga. <i>Memórias de um carpinteiro</i> . Belo Horizonte: Editora Bernardo	1898	Diamantina

²⁰ “Por isso se providenciou uma sala e se apartou o acervo referente a Minas” (BRANDÃO, 2009, p.1).

²¹ Site do Instituto Cultural Amilcar Martins disponível em: <http://www.icam.org.br>. Acesso em fev. 2014.

Álvares, 1963.		
3. COSTA, Oswaldo José da. <i>História e mistérios de minha vida</i> . Belo Horizonte: Impresso na Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, 1979.	1898	Bocaiúva
4. OLIVEIRA, Honorino Soares de. <i>O meu pequeno mundo</i> . Belo Horizonte: Minas Gráfica Editora Ltda, 1974.	1906	Piumhi
5. FAGUNDES, Osório Martins. <i>Fragmentos de um passado</i> . Edição: 1977	1908	Igaratinga
6. JESUS, Carolina de Jesus. <i>Diário de Bitita</i> . Sacramento: Editora Bertolucci, 1986.	1914	Sacramento
7. PORTES, José. <i>Memórias de Janjão de Souza</i> . Belo Horizonte: Editora O Lutador, 1985.	1916	Santo Antônio da Mata

A etapa metodológica que se seguiu após a seleção das obras foi a leitura integral dos sete volumes. Nesse caminho foram lidas outras autobiografias, que foram descartadas como *corpus* principal por não atenderem aos marcos estabelecidos. Houve inclusive autobiografias lidas em que só foi possível detectar que não se tratava de novo letrado nas páginas finais do livro. Assim um *corpus*, a princípio pensado em número de vinte obras, foi reduzido a sete.

Essa fase constou da leitura atenta e minuciosa das autobiografias enumeradas, localizando nos relatos as possíveis pistas que nos contavam qual a escola que se perpetuou e, ao mesmo tempo, a que foi construída na memória dos autores. Simultaneamente, a leitura de pesquisas próximas às temáticas desse trabalho foi mantida, buscando conhecer o máximo de investigações que contribuíssem para a análise dos dados levantados na leitura das fontes.

Tendo em vista que “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros” (CHARTIER, 1990, p. 17), foi realizada uma categorização das obras investigadas, observando criteriosamente os seguintes pontos: os usos da leitura e da escrita pelo autor/a e a circulação do escrito apresentado por ele/a; a escolarização do autor/a e, sobretudo, as concepções do/a autor/a com relação ao papel da escola em sua vida; o pertencimento social, étnico, de gênero e a origem geográfica e religiosa do/a autor/a; e, por fim, a forma como a escola se relacionou com a invenção de si, presente na escrita do/a autor/a. Essas categorias serviram de base para o reconhecimento de quem são esses homens e mulheres que nos contam acerca da escola que apresentam em suas memórias, assim como fornecem indícios de onde vêm os discursos que proferem.

As duas últimas etapas da pesquisa foram: a análise das representações de escola que as obras investigadas apresentaram, sustentada pelos marcos teóricos assinalados, investigados à luz dos dados que estudos da história da educação atribuem ao mesmo

período histórico em Minas Gerais e às demais fontes localizadas durante o processo de investigação; e a escrita propriamente dita da dissertação.

Organizou-se a dissertação em uma Introdução que se refere, como visto, ao processo de construção do objeto de pesquisa, expondo as questões teórico-metodológicas que compuseram a pesquisa, e três capítulos. O primeiro capítulo representa o esforço de se conhecer o grupo identificado como novos letrados, evidenciando características individuais e coletivas que foram considerados como dados importantes para o conjunto da investigação. O segundo capítulo ocupou-se em discutir as análises referentes às representações de escola presentes na escrita autobiográfica dos autores analisados, tomando como referência os elementos de análise da cultura escolar. O terceiro e último capítulo expõe as análises feitas a respeito das concepções de escola que foram localizadas nas escritas autobiográficas dos autores investigados, tendo em vista os trechos em que os(as) autores(as) evidenciaram a finalidade e importância da escola em suas histórias.

CAPÍTULO 1: NOVOS LETRADOS, QUE GRUPO SOCIAL É ESSE?

Como se anunciou na introdução, para o desenvolvimento deste trabalho, na medida em que as representações do mundo social são forjadas segundo os interesses dos grupos que compõem uma dada sociedade (CHARTIER, 1990), tratou-se, neste capítulo, de analisar o grupo social denominado novos letrados. Além de partir da conceituação já exposta de Hébrard (1990)²², foram elencadas características e pertencimentos que pudessem elucidar quem foram os portadores das vozes que narraram as histórias analisadas, tendo em vista que “para cada caso, [há] o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p. 17). O primeiro elemento a ser destacado diz respeito ao fato de que, em se tratando dos novos letrados, as representações construídas, pelo menos no que se refere à escola, podem estar relacionadas às que outros grupos sociais forjaram e às formas como eles delas se apropriaram, o que se buscará demonstrar nessa análise. Não obstante, entende-se que há, no próprio movimento de apropriação, uma forma singular de forjar. Segue, como argumento, a colocação de Chartier (2009):

O objeto fundamental de uma história que se propõe a reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus enunciados se situa, portanto, na tensão entre, **por um lado, as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades** e, por outro, **as restrições e as convenções que a limitam** – de maneira mais ou menos clara **conforme a posição que ocupam nas relações de dominação** – o que lhes é possível pensar, dizer e fazer. Essa observação [...] é válida, desse modo, para as práticas ordinárias, disseminadas e silenciosas, que inventam o cotidiano (CHARTIER, 2009, p.49, grifo nosso).

Pode-se classificar o grupo investigado, por diversas condições que serão tratadas nesse capítulo, como um grupo colocado na posição de dominado, subjugado que é pelas relações sociais. Embora se compreenda que tal posicionamento não tenha retirado o protagonismo de seus participantes em suas próprias vidas, decisões, pensamentos e ações, demarcou-os segundo o entendimento que atribuem a si mesmos

²² Conceito debatido na página 2 deste trabalho.

como ignorantes, como aqueles que sabem pouco, e que, portanto devem considerar o que dizem os grupos dominantes.

Na leitura das autobiografias foi identificada uma ideia comum entre os(as) autores(as): eles se dizem pessoas cujas experiências de vida são marcadas por muita luta, muito esforço, não só na busca pela sobrevivência, como também na busca de um reconhecimento que suas vidas foram, de alguma maneira, especiais, distintas (BOURDIEU, 1984). Muitos(as) autores (as) vão ao longo da autobiografia dando conselhos aos leitores, reforçando a ideia de que suas vidas são dignas de serem escritas/registradas em um livro, sendo úteis para seus leitores, como exemplos e modelos a serem seguidos. Percebe-se ainda que os “novos letrados” se entenderam como aqueles para quem as oportunidades foram negadas, e ainda assim, em meio a concretas adversidades, se viram em busca de sonhos, entre os quais figurou fortemente o sonho de educar-se. Segundo Galvão *et al.* (2017), em estudos que utilizaram fontes muito próximas das utilizadas neste trabalho:

Os autores das autobiografias parecem partilhar da ideia de que o ato de escrever é motivado, antes de tudo, pelo desejo de mostrar como pessoas comuns são capazes de superar uma infância difícil e serem bem sucedidas, em diferentes aspectos. Em outras palavras, são histórias de resiliência e assim devem ser compreendidas por seus leitores (GALVÃO *et al.*, 2017, p.3).

Nesse capítulo, portanto, pretende-se demonstrar o que se pode, a partir da leitura das autobiografias, conhecer dos sujeitos que contaram a escola de suas memórias. A compreensão de que todo discurso provém de um lócus específico, se forma nele, assim como o forma, leva à necessidade de analisar quem é que conta (o que conta) sobre a escola.

Será apresentado a seguir um pequeno resumo - retirado das próprias autobiografias - sobre os novos letrados que compuseram o *corpus* analisado nesta dissertação. Consta desse resumo a justificativa dada pelo(as) autores(as) para a escrita da obra. A presença de uma justificativa para o fato de estarem escrevendo um livro foi quase uma unanimidade entre os sete autores – a exceção foi Carolina de Jesus. Nota-se, também, a semelhança entre as explicações dadas pelos novos letrados. Parte-se, aqui, do autor mais velho até chegar ao mais novo:

Botelho é Luiz Rousseau Botelho, mineiro de Leopoldina, nascido em 1892. Sua autobiografia, *Alto Sereno*, narrou apenas sua infância e juventude. Seu livro teria sido resultado de uma encomenda feita pela filha. Ela contou que, no ano de 1933, a mãe fazia um curso de aperfeiçoamento em Belo Horizonte, tendo que deixar em Leopoldina os três filhos chorosos com o pai:

A volta para casa [sem a mãe que havia viajado] era muito triste; então, para nos distrair, papai [autor da autobiografia] vinha contando pelo caminho casos de sua meninice, passada nas fazendas de seus avós e tios, em Leopoldina, e de suas aventuras nas escolas da roça [...] e outras façanhas que faziam nossas lágrimas se transformarem logo em gargalhadas. E as histórias continuavam noites seguidas, sempre que as saudades apertavam [...] agora que a mamãe foi embora outra vez, pedi a ele que nos contasse de novo, para nos consolar, aquelas lindas histórias, como só ele sabe contar. E já que ia ficar durante meses completamente sozinho aqui em casa, pois eu tinha que voltar ao meu trabalho [...] sugeri que “contasse no papel”, que escrevesse as histórias para que a gente pudesse ler [...] ele trabalhou durante meses, enchendo suas noites solitárias e páginas e páginas de muitos cadernos. Quando voltei em dezembro, encontrei a história pronta. É esta que aí está, e que passei a máquina sem ousar mudar uma palavra. Nem podia (BOTELHO, 1976, prefácio escrito pela filha Solange Botelho).

No epílogo da obra o autor esclarece: *esta é a minha história [...] o papel acabou aqui, mas minha memória não acabou. Soubesse eu escrever que ainda tinha muita coisa para contar [...]* (BOTELHO, 1976, p.266).

Santos, autor de *Memórias de um carpinteiro*, é Luís Gonzaga dos Santos, oficial de carpinteiro, a quem a dureza da lida aposentou, sem leitura de espécie alguma, só com o curso primário e a escola da vida, revelou-se escritor. E por que não? O talento sopra onde quer (SANTOS, 1963, p.10, prefácio escrito por Aires da Mata Machado Filho²³). Luís dos Santos iniciou a escrita de seu livro no dia primeiro de novembro de 1959, data em que o pai fazia aniversário, exatamente porque naquela manhã acordara pensando no *querido pai* (p.17). Assim para:

²³Aires da Mata Machado Filho, nascido em Diamantina, em 1909, foi filólogo e professor, membro da Academia Brasileira de Filologia, da Sociedade Brasileira de Antropologia, da Sociedade Brasileira de Folclore, da Academia Mineira de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais.

[...] *render ao meu velho e saudoso pai uma sincera homenagem, escolhendo a mesma data [nascimento do pai] e pedindo a Deus que me alumie a memória para que neste modesto lar, longe e ausente de todos que me são caros, possa escrever como diamantinense amigo aos amigos do meu tempo e principalmente àqueles que como eu, devido a dificuldades financeiras, foram obrigados a sair e não acompanharam o atual progresso da nossa querida terra, mas conservaram no coração a verdadeira saudade de tudo que lá deixam* (SANTOS, 1963, p. 17, grifo nosso).

O autor falava da esperança de que os leitores de sua obra não encontrassem em suas páginas qualquer assunto que desmerecesse o seu grau de instrução (p.13) e revelava sua felicidade e orgulho por: *realizar as três coisas principais na vida, citadas por um grande escritor: casar, ter filhos e escrever um livro* (SANTOS, 1963, p. 15).

Costa é Oswaldo José da Costa, bocaiuvense nascido no dia seis de março de 1898. Em seu livro, *História e mistérios de minha vida*, contou sobre sua infância, juventude e vida adulta. Escreveu suas memórias na velhice, aos 79 anos, por suposta inspiração divina (p.313), com a finalidade de:

Narrar os fatos principais de minha vida, nada melhor que estas maravilhas que tenho tido a honra de receber, como verificará no decorrer da leitura. [...] fiz constar aqui todos os fatos que comigo sucederam por muitas vezes; por eles também o leitor se certificará da existência de Deus. Também fiquei inseguro ao fazer esta publicação, com medo de uma punição divina. Mas, antes consultei um sacerdote de grandes virtudes, se devia ou não levar a público esse melindroso assunto. Como ele concordou comigo a respeito, animei-me a fazê-lo (COSTA, 1979, p.1-2).

O autor explicitou ainda o desejo de por meio de seu livro – que se *trata de um livrinho familiar* (p.277) - *advertir os meus semelhantes, que cuidem, enquanto há tempo, da vida espiritual que é a legítima e imortal* (COSTA, 1979, p.192). Teria sido a idade avançada que o despertou para tal empreitada pelo receio de levar consigo *sigilosamente essas coisas importantíssimas que se têm verificado na minha vida* (COSTA, 1979, p.268). Costa julgou ainda importante esclarecer que *não há coisa alguma mencionada nesta singela obra, com alterações escleróticas; tudo foi escrito com o meu consenso moral, sem quaisquer interferências da fantasia. Só posso acreditar que fui cultivando a fé até que se tornou fértil e produziu essas maravilhas citadas* (COSTA, 1979, p.278).

Oliveira é Honorino Soares de Oliveira, nascido em dois de agosto de 1908, no interior de Minas Gerais, no distrito de São Roque, região próxima à Serra da Canastra. Escreve suas memórias em um livro chamado *O meu pequeno mundo*, publicado em 1974, pela Minas Gráfica Editora. Por meio dele, pretendeu:

Dentre outras coisas [...] contar para vocês, neste livro, vários casos verídicos ocorridos na nossa região. São casos presenciados por mim ou a mim relatados durante quase setenta anos. É claro que serão narrados aqui com as limitações de minha memória ou da memória de quem nos contou. Procurarei contá-los com a maior fidelidade possível [...] (OLIVEIRA, 1974, p.11).

Honorino revelou ainda o desejo de *prestar uma homenagem, por mais singela que seja, ao povo desta boa terra que apesar de pobre sabe cativar a todos que a conhecem... Tenho ainda a intenção de mostrar-lhes que **qualquer um pode escrever um livro** (p.12, grifo nosso). Como outros autores, também creditou a sua autobiografia a função de *levar um pouco da [sua] região (p.12) e de transmitir às futuras gerações, alguma coisa que lhes fosse agradável ou útil. Bem como chamar-lhes a atenção para a beleza do clarear do dia, tão desprezada pelos povos das grandes cidades que preferem o aconchego do travesseiro (OLIVEIRA, 1974, p.12).**

Fagundes, Osório Martins Fagundes, é natural de Igaratinga, zona oeste de Minas Gerais. Nascido no ano de 1908, o autor escreveu sua autobiografia na velhice:

No entanto, a partir de meados de 1972, resolvi escrever as minhas memórias. E por quê? Com o propósito de dar uma resposta a maledicência humana, com a revelação de minha luta incessante pela vida afora, porque, felizmente tive uma existência atuante, laboriosa, e não passei pela vida em brancas nuvens. O meu objetivo era (e é) mostrar aos maldizentes (e estes são os mesmos personagens da “BOCA DO LIXO” de Mabel, “Folha do Oeste” de 01/09/73) que eu tive uma vida de muita luta, de muito cansaço, de muito sofrimento, como todo cidadão normal (FAGUNDES, 1977, p.1).

Para ele, o leitor, sendo *operário, comerciário, estudante*, encontra nas páginas de *Fragmentos de um Passado*, *um pouco de sua própria história, algo da sua própria vida. Porque a vida de cada um de nós, [...] é pontilhada de um pouco de quase tudo: amor, amizade, compreensão, tristeza, calúnia e tudo o mais de bom e de mau que possa acontecer a um ser humano (FAGUNDES, 1977, p.3).*

Jesus é Carolina Maria de Jesus. Nasceu em Sacramento, interior de Minas Gerais, no dia 14 de março de 1914. Tornou-se mundialmente conhecida pela publicação, no início da década de 1960, de seu livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, fruto de suas memórias anotadas dia-a-dia e descobertas pelo jornalista Audálio Dantas, que cobria a inauguração de um Parque Municipal em São Paulo, onde estava Carolina. Sobre a autora é possível encontrar muitas informações²⁴, inclusive há trabalhos acadêmicos sobre ela e sua obra²⁵; no entanto, optou-se aqui por analisar a história que Jesus conta de si mesma, de modo semelhante ao que foi realizado com os outros seis autores das autobiografias selecionadas. É autora da autobiografia *Diário de Bitita*, cuja primeira edição, lançada pela Editora Bertolucci, data de 1986.

Portes é José Portes, mineiro de Santo Antônio da Mata nascido em 1916, cuja autobiografia se intitula *Memórias de Janjão de Souza*. Tendo sido jornalista, o autor lamenta não ter escrito literatura. A escrita da autobiografia foi, portanto, uma maneira de realizar uma vontade negada ao longo dos anos de trabalho: *E aqui estou, depois de aposentado, tentando fazer o que não fiz, ou melhor, querendo descarregar tudo o que foi acumulado durante tantos anos de silêncio obrigatório* (PORTES, 1985, p.13). Para ele, *há em qualquer vida, de Churchill ou de João de Sousa, lances pitorescos ou grandiosos* (PORTES, 1985, p.9). Contudo, houve momentos em o autor sentiu *desânimo de escrever, mas episódios e mais episódios de minha vida já bem longa, encham-me a cabeça, atordoando-me. Quero ordená-los, não por saudade, que não gosto de recordações, ou de certas recordações... Quero ordená-los antes que se desvançam de todo com desmemoria, a caduquice ou a morte* (PORTES, 1985, p.10).

Na tabela a seguir são demarcadas as faixas etárias contempladas nas narrativas investigadas:

Autores(as)	Infância	Juventude	Vida adulta	Velhice
1. Botelho	X	X		
2. Santos	X	X	X	
3. Costa	X	X	X	X
4. Oliveira	X	X	X	X
5. Fagundes	X	X		
6. Jesus	X	X		
7. Portes	X	X		

²⁴Ver: <http://socialistamorena.cartacapital.com.br/carolina-maria-de-jesus-100-anos-da-autora-do-classico-quarto-de-despejo>. Acesso em jun de 2014.

²⁵ Ver, por exemplo, Perpétua (2013).

Foram elencadas algumas categorias para analisar os diferentes pertencimentos²⁶ dos sujeitos pesquisados: pertencimento social, em que a preocupação foi com as condições socioeconômicas dos(as) autores(as); pertencimento étnico-racial, pelo qual se ressaltou a maneira como se autodeclararam os autores em relação a esse aspecto; pertencimento geográfico, em que se observam que locais – principalmente em relação ao rural e ao urbano – marcaram essas histórias de vida; pertencimento religioso, pelo qual se demarcam os credos religiosos que a partir da narrativa dos autores podem ter influenciado suas vidas; pertencimento familiar, cujo propósito foi identificar as relações familiares que compuseram a(s) identidade(s) dos sujeitos investigados. Ao longo do texto, tratou-se de mostrar como, na análise, foi realizado o movimento de cruzar as representações de escola localizadas e as relações possíveis entre elas e os distintos pertencimentos dos novos letrados. Estudos já realizados evidenciam como esses pertencimentos têm impactos nas formas como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita (GALVÃO, 2013), questão de extrema importância tendo em vista a especificidade do grupo analisado. Segundo Galvão *et al* (2017), para a construção de uma coerência na narrativa sobre a vida contada nas autobiografias:

[...] encontra-se a escolha, pelos autores, de um (ou mais) pertencimento identitário, que se torna o eixo da narrativa e confere sentido e coesão às vidas narradas. A ideia de superação dos obstáculos enfrentados durante uma infância marcada por dificuldades é construída, portanto, em cada autobiografia analisada, a partir de certos marcos, vinculados aos diferentes pertencimentos identitários dos autores (GALVÃO *et al.*, 2017, p.6, grifo nosso).

Nesse sentido, apresentam-se a seguir os pertencimentos localizados e apontam-se os marcos identitários que os(as) autores(as) elegeram. Na medida do possível, foram utilizadas tabelas para facilitar a visualização dos componentes da análise.

1.1 PERTENCIMENTO FAMILIAR²⁷

²⁶ Tais categorias foram elaboradas por Galvão no projeto “Modos de participação nas culturas do escrito por ‘novos letrados’: um estudo sobre memórias e autobiografias” (Minas Gerais, primeira metade do século XX), por ela coordenado, entre 2010 e 2013.

²⁷ Parte dessa análise encontra-se na monografia de minha autoria, denominada: “*A escola de minhas memórias*”: o lugar da escola em memórias e autobiografias de novos letrados (Minas Gerais, 1900-1950), apresentada em 2014 (FADUL, 2014).

Em maior ou menor medida, todos os(as) autores(as) apresentaram suas famílias. Caracterizar pai e mãe foi unanimidade entre eles, mesmo os órfãos tinham algo a dizer, do que lhes contaram sobre seus genitores.

Botelho é, entre os sete autores, o que menos elementos nos traz de sua rede familiar. O fato de maior destaque é a ausência de seu pai, falecido quando o autor tinha apenas um ano:

[...] e nós víamos nos olhos dela lágrimas descendo e perguntávamos: “Por que está chorando, mamãe?” Ela nos respondeu: “É de saudade.” “De quem mamãe?” “De quem se foi há quatro anos...seu pai.” E nós perguntamos: “Mamãe, como é que o papai era?” Ela nos disse: “Ele era alto, bonito, de longa barba, culto, carinhoso e bom.” E virou-se para mim e disse: “Ele gostava muito de você, e o tinha sempre no colo, você estava com um ano” (BOTELHO, 1976, p.64).

Sobre a mãe, narrou apenas dois episódios: *Mamãe eu a via nos dias de reuniões metida num vestido preto, com uma infinidade de vidrilhos pretos bordados. Ela era linda [...] (BOTELHO, 1976, p.21-22).* O outro se refere a uma “surra” que recebeu dela por alguma má conduta: *mamãe não perdoava coisas mal feitas, e surrava mesmo para valer (BOTELHO, 1976, p.155).* Todos os(as) autores(as) investigados narraram episódios em que eram castigados por seus familiares por meio da força física. Botelho também citou duas irmãs – *a Lilica e Zizinha, minhas irmãs, eram as moças mais cotadas da cidade, naquela época (BOTELHO, 1976, p.21-22)* – e dois irmãos –Tatão e Tasso. Destacou em outro comentário que em sua casa viviam ele, a mãe, as irmãs - *moças*, e os irmãos - *os meninos*.

Para se apresentar, **Santos** escreve: *Em 21 de maio de 1898 nascia em Diamantina uma criancinha, filha de Adão Celestino dos Santos e Dina Sofia dos Santos, era o seu 3º filho vivo e Luís Gonzaga dos Santos foi o seu nome (SANTOS, 1963, p. 18).* O pai, segundo o autor, nasceu em Diamantina em 1º de novembro de 1855: *Muito novo foi adotado pelas irmãs do Colégio Nossa Senhora das Dores e ali foi criado com carinho recebendo alguma instrução primária e religiosa. Servia de sacristão, era quem saía a rua para tratar dos negócios do Colégio, levar e trazer a correspondência [...] Mais tarde Adão começou a aprender o ofício de carpinteiro com um velho que trabalhava no mesmo colégio e [...], ficou sendo carpinteiro do Colégio de Nossa Senhora das Dores (SANTOS, 1963, p. 188).* Depois, o pai de Santos foi dispensado dos serviços no colégio, e enfrentou muitas dificuldades financeiras; no

entanto, segundo o autor, se esforçou ao máximo para fazer *tudo por seus filhos, dando-lhes a todos o diploma do curso primário e um ofício. Ao João, o de ferreiro, ao Luís, o de carpinteiro e a Maria ofereceu a oportunidade de ter praticado em todos os serviços domésticos* (SANTOS, 1963, p. 189). Sobre a mãe, conta que era ótima doceira, sendo *sempre procurada para preparar as iguarias para piqueniques dos estudantes do Seminário e assim vivíamos felizes e alegres* (SANTOS, 1963, p. 190). Santos se casou em 1927 e foi pai de quatro filhos.

A primeira notícia que **Costa** dá sobre seu pai é de que ele *nasceu no Estado da Bahia, mas, na sua infância, sua família se transferiu para o Rio de Janeiro, onde foi criado. Sua família foi importante; todos os seus irmãos ocuparam cargos elevados [...]* (COSTA, 1979, p.17). No entanto, revela o autor que, num *ato de loucura*, o pai, saindo *do seio de sua família*, se transferiu para Montes Claros, e depois para Bocaiúva onde conheceu e se casou com a mãe do autor. Mais tarde:

Acontece que ele [o pai], [...] sofreu uma febre brava e seu médico disse que ele morreria ou, na melhor das hipóteses, ficaria sofrendo das faculdades mentais. Foi o que aconteceu [...] transferia-se de uma cidade para outra de sua preferência, sem dar a menor satisfação a ninguém [...] Até que, de uma de suas inúteis viagens, nunca mais voltou (COSTA, 1979, p.18-19).

Quanto à mãe, diz o autor, tratava-se de uma *mulher cheia de virtudes e bondade, muito habilidosa e prática da vida* (COSTA, 1979, p.96), uma santa:

O que nos consolava é que, apesar de tudo, tivemos a felicidade de possuir uma mãe que, para nós, não era somente uma mãe comum, era uma Santa mãe [costureira], que nasceu e morreu sem o mínimo de conforto e prazer na vida. Viveu sessenta e um anos apenas, em verdadeira luta e martírio (COSTA, 1979, p.95).

Ao completar 21 anos (1919), o autor se casou com a *boa e paciente Evinha que todos vocês conhecem de longa data. Foi o dia mais feliz da minha vida, coroando o anseio e a paixão enorme [...]* (COSTA, 1979, p.43). O autor teve nove filhos.

Fagundes apresentou dois pais trabalhadores e muito presentes na infância dos filhos. Ao pai coube a imagem de responsável pela família, esforçado e trabalhador: *Meu pai era muito trabalhador, espírito inquieto, madrugador e fazia que acompanhássemos também o seu ritmo. E minha mãe era escrava daquela labuta toda*

(FAGUNDES, 1977, p.12). As decisões familiares eram responsabilidade do pai: *Meu pai era um tanto prepotente e não adiantava nada elas [mãe e filha mais velha] se oporem* (FAGUNDES, 1977, p.27). Outra característica atribuída ao pai nos confirma a condição de novo letrado do autor e aponta para sua concepção sobre as condições educacionais das zonas rurais de seu tempo: *Meu pai era atrasado, uma vez que fora criado na zona rural daquele tempo e mal aprendera a assinar o nome e fazer algumas contas, mas tinha iniciativa* (FAGUNDES, 1977, p.39). No entanto, o “atraso”²⁸ do pai era compensado dessa forma: [...] *havia na personalidade do meu pai, algo de muito valor: ele não desanimava de lutar e era muito trabalhador, muito embora não possuísse bom tirocínio para negócios. Mas, não lhe faltava coragem nas horas difíceis* [...] (FAGUNDES, 1977, p.41). À mãe cabia a submissão e muito trabalho: *E minha mãe, sempre submissa, humilde, acompanhava-o [o pai] nas suas andanças* (FAGUNDES, 1977, p.7). Era vista como generosa e dedicada:

Aquele meu trabalho na represa aumentou para minha mãe os seus sacrifícios, a ela que já os tinha de sobra. Às vezes, ela levantava de madrugada e prepara um almocinho para eu levar comigo pela manhã. [...] Só mesmo uma mãe é capaz de tantos sacrifícios por seus filhos! Mas, graças a Deus, muitos anos mais tarde, foi-me permitido retribuir-lhe um pouco do muito que fizera por mim e por todos nós, seus filhos! Deus nos permitiu zelar por ela, dar-lhe um pouco de conforto na sua velhice, como também a meu pai (FAGUNDES, 1977, p.82).

Os filhos também ajudavam nos labores familiares: *Minha mãe era uma verdadeira escrava de suas obrigações e para isso contava com boa saúde e disposição. E nós, meninos, além de nossas traquinadas, inerentes a nossa idade, ajudávamos naquilo que estava ao nosso alcance* (FAGUNDES, 1977, p.12). O autor não narra o número de irmãos que tinha, mas conta que *a cada dois três anos a cegonha aparecia em sua casa* (p.19).

Jesus não conheceu seu pai, fato comentado logo no princípio de suas memórias, e retomado em outros momentos, demonstrando ser uma importante circunstância de sua infância, sobre a qual a autora lamentava:

²⁸ Para uma discussão que problematiza a construção sócio-histórica do rural, progressivamente associado ao atraso e à ausência do escrito e, ao mesmo tempo, ao idílico e à pureza, ver, entre outros, Mendonça (1997), Manke (2015) e Musial (2011).

Eu conhecia o pai do meu irmão e não conhecia o meu. Será que cada criança tem que ter um pai? [...] Eu invejava minha mãe por ter conhecido seu pai e sua mãe [...] Um dia, ouvi de minha mãe que meu pai era de Araxá, e seu nome era João Cândido Veloso. E o nome de minha avó era Joana Veloso. Que meu pai tocava violão e não gostava de trabalhar [...] (JESUS, 1986, p. 8).

- A senhora [a mãe] protege o Jerônimo porque ele é filho legítimo. E eu, sou bastarda (JESUS, 1986, p.99).

Sobre sua mãe, há uma série de comentários que elucidam a ideia que a autora tinha dela: uma mulher tímida que realizava trabalhos de faxineira, e que não aprendera a ler e escrever.

Minha mãe falava pouco (JESUS, 1986, p.12).

Minha mãe era tímida. E dizia que os negros devem obedecer aos brancos; isto quando os brancos têm sabedoria (JESUS, 1986, p.150).

Ela [a mãe] trabalhava nas casas familiares e nas casas das meretrizes, e levava-me com ela. Eu presenciava todas aquelas cenas pornográficas das mulheres com os homens (JESUS, 1986, p.98).

Segundo os relatos da autora, sua mãe agia em determinados momentos com agressividade e com dureza, chegando a espancá-la (p.13). Seu filho predileto, de acordo com a narrativa de Jesus, seria o irmão, Jerônimo: *Minha mãe ficou com os dois filhos para manter. Minha mãe disse que bebeu inúmeros remédios para abortar-me, e não conseguiu (JESUS, 1986, p.83).* Todavia, havia momentos em que a mãe era a única proteção com a qual Jesus podia contar:

Foram avisar mamãe. É a única pessoa que está presente nas nossas alegrias ou desditas (JESUS, 1986, p.176).

O sargento mandou um soldado preto nos espancar [ela e a mãe]. Ele nos espancava com um cacete de borracha. Minha mãe querendo me proteger, colocou o braço na minha frente recebendo as pancadas. O braço quebrou, ela desmaiou, e fui ampará-la; o soldado continuou espancando-me. Cinco dias presas e sem comer (JESUS, 1986, p.222).

Sem a presença do pai, o avô paterno de Carolina assume o lugar do homem que cuida da casa e de todos: *O pai de minha mãe foi Benedito José da Silva... Era um preto alto e calmo, resignado com sua condição de soldo da escravidão [...] (JESUS, 1986, p.*

8). Muitos são os comentários (contidos nas páginas 7, 8, 28, 51, 66, 67, 68, 76, 98, 107, 138, 139, 141, 143, 147 e 148) que o mencionam na obra, carregados por vezes de emoção, revelando a grande admiração que a autora nutria por ele: *Não sabia ler, mas era agradável no falar. Foi o preto mais bonito que já vi até hoje [...] Para mim as pessoas mais importantes eram minha mãe e meu avô [...]* (JESUS, 1986, p.8). Ela o apresenta como um homem sábio, honesto e bondoso que apontou a importância de saber ler e escrever para Carolina.

Eu deixava de brincar e me sentava ao lado da cama. Meu avô [doente] me olhava. Depois fechava os olhos. Eu ficava preocupada fitando seu rosto, seu nariz afilado (JESUS, 1986, p.138).

*As pessoas que iam visitar o vovô saíam comentando:
- Que homem inteligente. Se soubesse ler, seria o Sócrates africano.
[...] - Foi crime não educá-lo. E este homem seria o Homem!* (JESUS, 1986, p.147).

Oliveira, como Botelho, fez poucas referências a seus pais. Contou que a mãe falecera antes dele completar a idade de ingresso na escola - possivelmente 6/7 anos- e que o pai foi um fazendeiro que *detestava música e baralho. Aquela por não dar lucro e talvez tomar o tempo, e este por julgar inconveniente* (OLIVEIRA, 1974, p.104). O autor citou ainda dois irmãos: Sôzeca e Aldevino, de quem o autor diz: *éramos amicíssimos em criança* (p.125). Foi pai de sete filhos.

Portes não foi criado pelos pais biológicos. Contou que viveu com os pais até os três anos de idade, e que depois: *espontaneamente,[foi] para a casa de [sua] tia. Lembro-me de muita coisa. Minha mãe era e foi até o fim da vida uma pessoa aflita, nervosa. [...] Devia sentir-se assim por medo de meu pai. Boêmio, jogador, deixava-nos em pânico com sua vida desordenada de notívago* (PORTES, 1985, p.13). Seu curto convívio com os pais biológicos é retratado como traumático. Um episódio em particular remete à questão da violência ora física ora emocional que demarcou a infância de muitos dos sujeitos analisados. Veja-se:

Certa vez [o pai], tentou atirar em minha mãe. Tudo pareceu-me sem importância. Sei que apontou para ela uma enorme arma [...] Gritei para ele, não para que não atirasse, mas para que me visse. Alegrou-me com sua presença e mal sabia o que ele estava fazendo. [...] Leviano ao extremo, negligente, revelou-se de bom coração, pois

acabara de sorrir para mim. Gostava de atitudes burlescas, espalhafatosas. Nada mais (PORTES, 1985, p.13-14).

O autor também citou o avô, Antônio Leão de Sousa, *tropeiro, viajante, com alma de cigano, sempre que voltava de suas andanças, trazia os cargueiros repletos. [...] Andarilho, nômade, deixava a lavoura por conta dos filhos. [...] Um dia, porém, puxando ao pai, todos acabariam como tropeiros (PORTES, 1985, p.13-14).* Portes encerrou o texto em que apresenta sua família biológica com uma questão que, mais uma vez, reforça a ideia de uma primeira infância traumática. Também apresentou aqueles que o criaram após os três anos:

Apesar de todo aquele sossego e fartura, meus pais não viviam felizes. Passaram-se alguns anos, sete, ao todo, quando se separaram para nunca mais, deixando os filhos espalhados pelas casas dos parentes. Quanto a mim, muito antes, como que adivinhando o que ia acontecer, fui viver com minha tia e madrinha de batismo, a quem me afeiçoara profundamente. Mas, que fora feito de minha mãe? Antes pudesse deixar tudo isto para trás, soterrado nos escombros das lembranças perdidas (PORTES, 1985, p.14, grifo nosso).

A tia e madrinha de batismo, Carolina, era casada com Baltasar Monteiro, que se tornara um pai para o autor. Nas palavras dele: *meu tio emprestado, [...] Esquisitão, quase não sorria, mas homem de bom coração. Eu me daria bem com ele. Apesar de sempre distante de gestos, calado, foi para mim mais do que um pai. Estranho que não sentisse falta de minha mãe. Tia Carolina, agora, era tudo para mim (PORTES, 1985, p.15-16).* Sobre o grau de proximidade de seus pais adotivos com as culturas do escrito, o autor fez um comentário que apontava para o pouco uso que eles faziam da leitura e escrita: *em virtude de meu interesse pela leitura, o que me valera muitas vezes obrigatório convite para ler os jornais para a família, quando todos tinham preguiça de ler, para não dizer dificuldade [...] (PORTES, 1985, p.57).*

Interessante notar que apenas Santos e Fagundes narraram o fato de terem sido criados pelo pai e pela mãe. A ausência de pelo menos um dos genitores foi uma constante entre os novos letrados investigados. Na tabela a seguir apresenta-se uma síntese sobre quem foram os responsáveis pelos(as) autores(as) pesquisados(as) durante suas infâncias e juventudes:

Autores(as)	Pai	Mãe	Avô	Outros parentes
1. Botelho		X		
2. Santos	X	X		

3. Costa		X		
4. Oliveira	X			
5. Fagundes	X	X		
6. Jesus		X	X	
7. Portes				X

1.2 PERTENCIMENTO SOCIOECONÔMICO

Botelho parecia apresentar uma situação financeira estável, a julgar pela presença, na narrativa, dos bens que possuía: *Ao lado do sobrado em que morávamos lá no Largo da Estação, existia um correr de casas que também pertenciam à mamãe* (BOTELHO, 1976, p.80). E ainda:

Vou falar um pouco de minha casa, o sobrado do Largo da Estação. Tinha eu 7 anos mas me lembro como neste momento em que escrevo; era um sobrado grande, com amplas salas e quartos e, todas as paredes forradas de papel caro. A mobília toda importada, [...] tudo Thonet legítimo [...] havia quadros nas paredes, pintura a óleo com o retrato de nossos antepassados em molduras douradas, imponentes (BOTELHO, 1976, p.21).

Grande parte de suas narrativas acontecem em fazendas onde havia, segundo o autor, *fartura de tudo: Naquele tempo [1896, na fazenda da tia Leonor] havia fartura de tudo, todo mundo comia bem, e se divertia a valer* (BOTELHO, 1976, p.5). Na autobiografia de Botelho só há uma referência a trabalho desempenhado pelo autor ainda na infância: *Aos domingos, eu e o Tasso abríamos um botequim onde vendíamos bananas e cachaça* (BOTELHO, 1976, p.92).

Santos trabalhou desde criança, aprendendo logo cedo o mesmo ofício do pai, a carpintaria. Ao longo da obra identifica-se como operário, e comenta que precisou deixar Diamantina por dificuldades financeiras (SANTOS, 1963, p. 17). O prefaciador, Aires da Mata Machado Filho, conta que *certas coisas da vida o atiraram à condição de quase miséria*. Assim, embora o autor não traga lamentações e indignações sobre sua condição social, pode-se inferir que sua situação financeira era precária:

[...] mas nós, pobres operários, não deixamos de cumprir o nosso dever patriótico e noite e dia estávamos vigilantes (SANTOS, 1963, p.72).

Nessa época, [o autor tinha por volta de seus oito anos] pouco tempo me restava para brincar, a não ser aos domingos e nos dia de feriados, e aos dias santos. Frequentava o grupo, trabalhava na oficina e fazia os mandados de meus pais. Às 8 horas estava dentro de casa e rezávamos o terço da noite e, logo após, cama (SANTOS, 1963, p. 49).

Eu logo que terminei meu curso [o primário] fui para a oficina de carpinteiro dos mestres (Totó e Carrinho), Serafim Mota e Carlos Mota. Naquele tempo os pais que não podiam manter seus filhos nos estudos, procuravam dar-lhes um ofício, pois achavam que um homem sem uma profissão devia sofrer muito no mundo e assim procuravam um mestre para seus filhos e estes podiam tê-lo como se fosse seu escravo. O menino também era avisado para obedecer como se fosse a seu próprio pai. Foi assim que entrei para a tenda, como se chamavam tais oficinas (SANTOS, 1963, p. 51).

Costa também narrou uma infância pobre: *Nasci e fui criado, mergulhado na humildade e pobreza (COSTA, 1979, p.5). Trabalhando desde criança - Ao completar meus oito anos, empreguei-me numa pequena casa de comércio de secos e molhados [...] (COSTA, 1979, p.21) - o autor cita alguns empregos que teve: balconista, tropeiro e empresário (foi proprietário de um açougue e por fim de uma rede de lojas de tecidos). Com o comércio de tecidos, o autor fez fortuna e se tornou muito popular na pequena cidade de Bocaiúva, tornando-se mais tarde vereador e prefeito na mesma cidade.*

Oliveira apontou suas condições financeiras modestas, que o condicionou a ter uma vida sem exageros e luxos. *A renda apenas dá para as despesas (OLIVEIRA, 1974, p. 29). Contou que seu pai era proprietário de uma fazenda, assim como ele, o que veicula a hipótese de que, embora sem grandes comodidades, sua família não era desprovida de sustento: Em novembro de 1913, recapinávamos roça de milho, na fazenda da Barriguda, pertencente ao meu pai [...] (p.104). Na idade adulta, Oliveira foi fabricante de queijo: Há mais de 40 anos fabrico e vendo queijo “H”. Não é um negócio rendoso, mas é o que aprendi a fazer, e assim vou vivendo (OLIVEIRA, 1974, p.51).*

Embora o pai de **Fagundes** fosse proprietário de uma pequena propriedade rural, o autor se identifica como “pobre”: *Não era casa grande, fazenda de janelas envidraçadas, como possuíam os grandes senhores [...] Era uma pequena fazendinha, de um pequeno proprietário rural. Era uma casa velha, telhado de espigão (FAGUNDES, 1977, p.26). Como outros autores, apontava a fartura de alimentos da vida na roça: Naquela época, para o nosso consumo, havia muita produção, muito*

embora, para se vender, tudo valesse pouco (FAGUNDES, 1977, p.12). Narra que toda a família trabalhava muito nas “lides da fazenda”, inclusive as crianças. No final de 1916, o pai vendeu a “fazendinha” e se mudou com a família para a cidade, o que gerou dificuldades financeiras. O pai abriu uma loja de vendas, “secos e molhados”:

E vendendo-a [a fazendinha] tivemos de enfrentar mil dificuldades por esse mundo de Deus, num futuro não muito distante daquela época (FAGUNDES, 1977, p.27). [...] *Na casa que meu pai comprara [...] havia um pequeno cômodo de negócio e ele resolveu abrir ali uma venda de secos e molhados [...]* (FAGUNDES, 1977, p.28).

A partir desse momento, Fagundes passa a narrar o exercício de uma série de trabalhos, como balconista, operador de máquinas agrícolas, sapateiro e seleiro. Aparentemente o autor não permanecia em um mesmo emprego por muito tempo, fato que justificava desta forma: *Como eu não tivesse muita aptidão para aprender um ofício qualquer, não conseguia permanecer muito tempo como aprendiz em nenhum lugar* (FAGUNDES, 1977, p.69).

Alguns trechos da obra sugerem a origem popular de **Jesus**, considerando-se os trabalhos desempenhados por ela e seus familiares, sua moradia, sua alimentação e vestuários regrados: *Eu estava descalça porque minha mãe não pode comprar um “pé de anjo” para mim* (JESUS, 1986, p.15). E: *A casa do vovô era tão pobre* (JESUS, 1986, p.28)!

Na luta contra a pobreza e na esperança de mudar de vida, Jesus assumiu algumas funções: trabalhos braçais e informais, onde quer que eles existissem. Aparentemente não encontrou estabilidade em nenhum emprego, um temor que a acompanhava desde a infância: *havia hora em que eu tinha um medo do mundo! Era quando ouvia os homens falarem nas dificuldades que há para um homem encontrar trabalho. O mundo não é um paraíso para o homem* (JESUS, 1986, p.25). Relatou uma enfermidade na perna, que segundo a autora, foi mais um obstáculo para se fixar em um emprego: *que tristeza eu sentia de não poder trabalhar, e inveja de quem poderia fazê-lo! [...] Quando eu era pequena tinha saúde, e agora que estava mocinha é que fui adoecer* (JESUS, 1986, p. 209). Ao longo da autobiografia revelou ter trabalhado em vários lugares e em diversas ocupações.

A dona Maria Cândida pediu á minha mãe para mandar-me todas as manhãs ajudá-la na casa minha mãe consentiu (JESUS, 1986, p.164).

Trabalhamos quatro anos na fazenda. Depois o fazendeiro nos expulsou de suas terras (JESUS, 1986, p.166).

Andando pelas ruas vi um anúncio na janela de uma casa: “Precisa-se de uma empregada”. Resolvi pedir o trabalho. [...] Ela [a patroa] me aceitou. Que alegria! Eu também ia ter uma patroa. Já não era relegada (JESUS, 1986, p.212).

Além desses trabalhos, há ainda mais oito *novos empregos* citados pela autora (nas páginas 171, 174, 175, 177, 226, 228, 230, 235, 239, 241, 249 e 250), muito semelhantes aos descritos acima. Embora Jesus tenha tido muitos empregos, as funções desempenhadas foram muito parecidas: limpeza de casas ou trabalhos nas fazendas.

Portes nasceu *à beira de uma estrada de ferro, em um humilde barracão* (p.13). Para ele *não se podia falar em pobreza, no sentido exato do termo, vivia-se rusticamente [...] Mas havia fartura. E como falar em conforto, luxo, em lugar tão distante [...] Vivia-se modestamente, mas não se passava fome* (PORTES, 1985, p.14). Contou que aos três anos foi morar com a tia cuja *casa era bem grande, ficava lá em cima do morro, branca, bonita, apesar de ser construída em estilo rústico [...] Ali vivia eu agora, naquela fazenda encantada* (p.15). E complementou:

Sei que um dia saí do buraco em que vivia com meus pais, e fui parar na fazenda de minha tia Carolina Monteiro. Fui passear e não voltei nunca mais. Embora perto da cidade, não era apenas uma habitação campestre, uma simples chácara, mas uma fazenda, talvez não muito grande, porém movimentadíssima [...] (PORTES, 1985, p.15).

Em nenhum outro momento, desde que se mudou para a casa da tia, o autor referiu-se a situações de pobreza. Relatou que o tio, que o criava, comprou um cinema onde a família, inclusive ele, trabalhava. O tio também se ocupava das lidas da fazenda, na produção de alimentos.

Na vida adulta, Portes desempenhou o ofício de jornalista: *Vivi soterrado no fundo das redações de jornais. Esqueci-me de dizer que era jornalista [...] (PORTES, 1985, p.13).*

Nota-se, portanto, que os sujeitos investigados foram, em sua maioria, pertencentes às camadas populares, pelo menos durante suas infâncias. Foi elaborada

uma tabela demonstrando as condições sociais em que se enquadrariam cada autor, nas fases de infância e juventude:

Autores(as)	Declaradamente pobre experimentando graves dificuldades financeiras	Declaradamente pobre, mas sem grandes restrições	Não se declara rico(a), mas apresenta indícios de uma vida confortável
1. Botelho			X
2. Santos	X		
3. Costa	X		
4. Oliveira		X	
5. Fagundes	X		
6. Jesus	X		
7. Portes (após os três anos)			X

1.3 PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

Se minha tia fosse inteligente, compreenderia que o valor das pessoas não está na cor, está nas ações (JESUS, 1986, p. 89).

Entre os investigados na pesquisa, apenas uma autora utilizou o pertencimento étnico-racial como marco identitário. Trata-se de Carolina de **Jesus**. Sua narrativa é fortemente demarcada pela condição de negra. Sua obra é, entre as lidas para este trabalho, a que mais faz referências sobre essa questão. Jesus não só se define como negra, como faz várias reflexões sobre ser negro no Brasil de seu tempo. Seguem alguns trechos sobre essa temática:

Meu avô era um vulto que saia da senzala alquebrado e desiludido, reconhecendo que havia trabalhado para enriquecer o seu sinhô português, porque os que haviam nascido aqui no Brasil tinham nojo de viver explorando o negro (JESUS, 1986, p.68).

O vovô dizia...

- Deus que ajude os homens do Brasil! E chorava, dizendo: - O homem que nasce escravo, nasce chorando, vive chorando e morre chorando. Quando eles nos expulsaram das fazendas, nós não tínhamos um teto descente; se nos encostávamos num canto, aquele local tinha dono e os meirinhos nos enxotavam [...] (JESUS, 1986, p68).

Pensava: “- Mesmo sendo preta, tenho alguma utilidade” (JESUS, 1986, p 111).

Eu queria ser bonita igual o vovô. Que linda boca. Não tinha o nariz chato da raça negra. O vovô era descendente de africanos. Era filho da última remessa de negros que vieram num navio negreiro. Os negros cabindas, os mais inteligentes e os mais bonitos (JESUS, 1986, p 139).

A autora relata episódios em que se vê sofrendo preconceitos racistas, como no dia em que recebeu uma proposta de emprego dessa forma:

- Sabe, Carolina, você vem trabalhar para mim e quando eu for a Uberaba eu compro um vestido novo para você, vou comprar um remédio para você ficar branca e arranjar outro remédio para o seu cabelo ficar corrido. Depois vou arranjar um doutor para afilar seu nariz (JESUS, 1986, p. 164).

No prosseguimento dessa narrativa, Jesus afirma que a patroa não lhe pagou os dias trabalhados, quando retornou de Uberaba, ao que a mãe lhe deu a seguinte orientação: *Minha mãe dizia que o protesto ainda não estava ao dispor dos pretos. Chorei. Olhei minhas mãos negras, acariciei o meu nariz chato e meu cabelo pixaim, e decidi ficar como nasci (JESUS, 1986, p 165).* O racismo, segundo a narrativa da autora, estava presente no cotidiano dos negros brasileiros, perceptível em vários segmentos da vida social. Havia segregação de espaços: *O que eu notava é nas festas dos negros os brancos não iam (JESUS, 1986, p.25).* Havia menos oportunidades educacionais: *A maioria dos negros era analfabeta. Já haviam perdido a fé nos predominadores e em si próprios (JESUS, 1986, p.30).* Havia, ainda, a tendência de se culpabilizar os negros pelos atos criminais: *Eu pensava: “É só as pretas que vão presas” (JESUS, 1986, p.31).* Diante dessas questões, Jesus concluía:

Se ela [sua mãe] me desse o endereço de Deus, eu ia falar-lhe para ele dar um mundo só para os negros (JESUS, 1986, p.112).

O soldado que matou o nortista era branco. O delegado era branco. E eu fiquei com medo dos brancos e olhei minha pele preta. Por que será que o branco pode matar o preto? Será que Deus deu o mundo para eles (JESUS, 1986, p.137)?

Também **Santos** se identificava como negro, mas não tomou seu pertencimento étnico-racial como fio condutor de sua narrativa: [...] *sou descendente de negros africanos e índios da mata de Filadélfia, conforme diziam meus pais, e estes eram meus bisavós, todos escravos e negros, mas desde a minha infância nunca existiu em mim o*

menor complexo de inferioridade (SANTOS, 1963, p. 54). Ainda sobre sua origem étnico-racial, o autor relatou participação em uma série de tradições religiosas, que, na Diamantina do início do século XX, cabiam somente aos negros ou “pessoas de cor”, que era a expressão utilizada por Santos, expondo a segregação vivida naquela sociedade. Em alguns trechos, Santos contou histórias da escravidão: *Diziam os antigos que a escravidão foi a pior mácula já existente. Conforme dizem, eram os escravos tratados pior que animais; sofriam tanto que foram obrigados a formar os quilombos. Trabalhavam no garimpo, e roubavam o que podiam para se alimentar [...]* (SANTOS, 1963, p. 92). Em outros, o próprio autor se identifica como “preto”:

*Vejam um caso curioso. A Ordem do Carmo fez a bonita encomenda da imagem de todos os santos que fizeram parte da mesma e à chegada das imagens, quando abriram os caixões encontraram uma de um santo preto (**pretinho como eu**). Qual não foi o espanto dos presentes? Não sabiam que São Elesbão era também carmelita e fazia parte da turma. Encaixotaram-no novamente e o mandaram de presente para a Igreja do Rosário e lá se encontra ele até hoje, onde é venerado no seu altar* (SANTOS, 1963, p. 47, grifo nosso).

Há, em sua obra, sutis comentários sobre situações de racismo, embora o autor afirme que elas ocorressem em pouca medida na sua cidade: *Em Diamantina não havia muito preconceito de cor, entre seu povo somente se via em assuntos religiosos como, por exemplo, na Ordem do Carmo não se aceitavam pretos, o mesmo na do Santíssimo, nas das Igrejas do Amparo [...]* (SANTOS, 1963, p. 47). Na defesa desse argumento, o autor relatou:

Em esportes, naquele tempo não havia nenhuma separação; os meninos pobres e pretos misturavam-se com os ricos para as suas proezas e molecagens tão naturais no seu tempo e para os seus esportes que eram naquele tempo livres e ao alcance de todos, não havendo clubes nem sociedades esportivas (SANTOS, 1963, p. 47).

No entanto, narrativas como a transcrita a seguir apresentam situações de grave preconceito racial:

Depois do almoço dos operários, estes se reuniam para se distraírem em prosas alegres e brincadeiras inocentes [...]. Certo dia, estavam os mesmos a apostarem quedas francesas para ver quem tinha mais força [...]. acontece que estando presente um dos patrões ingleses fez questão de experimentar o brinquedo dos operários, escolhendo para

seu adversário um forte crioulo, que não era vencido [...] e afinal foi derrubado pelo negro. Com toda a calma o inglês saca do seu revólver e dispara dois tiros certos no peito do humilde operário, derrubando-o sem vida. [...] “eu estou acostumado a matar macaco, paga dinheiro, e sai da cadeia”. [...] Como era de se esperar que tomaria uma grande sentença por tão monstruosos crime, mas contam que foi servido aos jurados para o café uma bandeja de bonitos pães e dentro de cada um, um bilhete e uma cédula de 500 mil réis [...] e assim foi dada a liberdade, provando o inglês que estava acostumado a matar negros e sair a troco de dinheiro das garras da justiça, naquele tempo (SANTOS, 1963, p. 94, grifo nosso).

Mais exemplos de racismo velado, sem que aqueles que os descreviam os fizessem com esta conotação, fez-se presente em outras autobiografias. Nesse caso, os autores não se identificavam explicitamente como brancos, mas a forma como se referiam aos negros nos conduz à conclusão de que era, desse modo, que se viam. **Botelho**, por exemplo, em nenhum momento da narrativa, se autodenomina branco, mas se referia assim aos negros: *As negrinhas me tinham horror, e por qualquer coisa elas iam a D. Elvira. Também eu não perdoava negrinhas (BOTELHO, 1976, p.74-75).* Ou nesse caso: *Éramos três meninos pretos e dois brancos, e os pretinhos estavam sempre em desvantagem [...]* (BOTELHO, 1976, p.225). No trecho a seguir, ressalta-se a forma como os negros eram vistos pelo autor:

Ao passarmos em frente ao cemitério o meu cabelo arrepiou e fiquei vesgo. Vimos que vinha uma multidão de negros, mas muito negro mesmo, carregando um caixão de defunto, e todo mundo dando pauladas no caixão até chegarem à porta do cemitério. [...] os negros chegavam banhados de suor, e fedião mais que fábrica de osso. [...] Daí os negros partiam para a cidade diretos nas vendas para se encherem de cachaça, brigar e dormir na cadeia (BOTELHO, 1976, p.18, grifo nosso).

Já **Fagundes** não apresenta comentários dessa natureza, mas possibilita concluir que se considerava como branco ou pardo, pois se referia aos negros – chamados pelo autor de “pretos”- como um grupo diverso do dele (FAGUNDES, 1977, p.52).

Da mesma forma, **Oliveira** não se autodenomina nem branco nem negro, mas se refere aos afrodescendentes como um “outro”: *Temos a dança do congado que é uma homenagem que os negros fazem, cantando e dançando representando a coroação do Rei do Congo (OLIVEIRA, 1974, p.124).*

Na autobiografia de **Portes**, foram localizados uma autodeclaração e o discurso da ausência de preconceitos: *O ambiente não era e nem estava bom. Havia muitos mulatos e pretos. Tipos mal encarados que nos observavam. Brancos realmente apenas eu e meu companheiro. Mas isto não me impressionava, pois jamais tivera preconceito de cor* (PORTES, 1985, p.81, grifo nosso).

Na obra de **Costa**, a única menção étnico-racial é esta: *Um dia, estava na loja e me irritei com uma escurinha que morava em Bocaiúva [...] (COSTA, 1979, p.193, grifo nosso). A mulher teria perguntado se havia pasta na loja, mas com sotaque carioca, em que o fonema ‘s’ era pronunciado como ‘x’, porque havia ficado três meses no Rio de Janeiro, desempenhando a função de empregada doméstica. O autor lhe respondeu: “- Não, nega beixta, tem boixta, ocê goixta?” (COSTA, 1979, p.193).*

Na tabela a seguir, está exposto um resumo do suposto pertencimento étnico-racial dos novos letrados estudados, segundo a autodeclaração ou de outros indícios:

Autores(as)	Negra	Branca	Parda	Sem indícios
1. Botelho		X		
2. Santos	X			
3. Costa		X OU	X	
4. Oliveira			X ²⁹	
5. Fagundes		X OU	X	
6. Jesus	X			
7. Portes		X		

1.4 PERTENCIMENTO GEOGRÁFICO

Alguns autores elegeram os locais de nascimento ou de moradia como marco identitário e condutor da narrativa desenvolvida. O contar sobre a localidade em que nasceu ou cresceu constituiu ponto de maior destaque na autobiografia. Foi, por exemplo, o caso de Santos e Oliveira.

Por meio da escrita de **Oliveira**, nota-se que a regionalidade marcou sua obra e sua história: *Vou contar neste livro para vocês, o modo de viver aqui no interior onde sempre vivi. No meio do povo há também muita coisa de valor, muitos frutos colhidos através das lições dolorosas da vida* (OLIVEIRA, 1974, p.11-12). Em sua narrativa,

²⁹ Classificação realizada a partir da fotografia publicada no livro do autor.

apresenta-se como um entusiasta da vida interiorana, um defensor das vivências simples que a vida na roça proporciona e um grande admirador da natureza, vendo [...] *Deus em cada folha que brota* (OLIVEIRA, 1974, p.12). As descrições e comentários sobre a fazenda onde viveu, sua cidade natal – Piumhi – e região ocupam temática central de sua obra: *Sou filho de São Roque de Minas e considero uma felicidade ter nascido ali* (OLIVEIRA, 1974, p.110). E ainda:

Piumhi é minha cidade natal. Para aqueles que não a conhecem é uma cidadezinha qualquer; é um pontinho perdido no imenso mapa do Brasil. Mas para nós, que somos seus filhos, é uma cidade importante. (OLIVEIRA, 1974, p.25)

O regionalismo está também muito presente no livro de **Santos**, embora se trate de um pertencimento urbano, e não rural. Diz o autor: *Tratando este livro quase que exclusivamente de fatos ocorridos em Diamantina, e sendo o mesmo escrito por um filho daquela terra, fico na obrigação de falar de Diamantina e seus diamantes* (SANTOS, 1963, p. 91). A apresentação de Diamantina como uma cidade importante para a história do Brasil constituiu marco central da autobiografia deste autor: *Diamantina se destaca pelo seu grande privilégio da natureza. Nela se encontram além de seus diamantes, outras pedras preciosas [...]* (SANTOS, 1963, p.97). Diversas vezes em sua escrita o autor apresenta qualidades positivas de Diamantina e dos diamantinenses, demonstrando um possível processo de invenção de si coletivo: na medida em que apresenta características dos que nascem e vivem em Diamantina, sendo ele próprio diamantinense, ele fala de si próprio:

Diamantina foi sempre afamada pelo seu povo hospitaleiro e amigo [...] (SANTOS, 1963, p.67).

Os diamantinenses são de uma caridade quase que excessiva [...] (SANTOS, 1963, p.99).

Os demais autores(as) relatam onde nasceram, contam casos dessas localidades, mas não lhes conferem a mesma importância que Santos e Oliveira.

Fagundes declara logo no início de seu livro: *dedico algumas páginas ao Arraial de São Gonçalo do Pará (hoje cidade do mesmo nome, bonita e bem cuidada) onde passei certo período da minha meninice, (até 11 anos)* (FAGUNDES, 1977, p.1). E também: *Com muita satisfação, procuro prestar também a minha homenagem à*

nossa cidade, Itaúna, lembrando várias coisas de seu passado, do tempo em que a gente era menino [...] (FAGUNDES, 1977, p.2). Somente mais tarde, em sua narrativa, o autor faz referência ao local em que nasceu:

Para isso era preciso conhecer o lugar onde nasci, CAMBIRA, o que não fizera antes, talvez por relaxamento ou falta de motivação. [...] Cambira é uma pequena aldeia [...] hoje cidade de Igaratinga. [Próxima de Itaúna] [...] É uma aldeia como milhares espalhadas por esse Brasil imenso, como satélites dos distritos e estas cidades [...] E por pequena que seja uma aldeia, ela é uma célula viva deste colosso que se agiganta cada vez mais aos olhos do mundo inteiro (FAGUNDES, 1977, p.4).

Botelho nasceu em Leopoldina, zona da Mata mineira. Sobre ela, escreveu: *naquele tempo Leopoldina era um atraso só, não havia indústria [...] (p.74), e também que Leopoldina não tinha iluminação, era vela e lamparina dentro de casa [...] (BOTELHO, 1976, p.142). No entanto, importante pontuar que esta leitura sobre a cidade é possivelmente feita no momento da escrita da obra, cerca de 30/40 anos após as suas experiências de infância. Nos primeiros anos de 1900 a indústria era incipiente em todo o Brasil, concentrando-se majoritariamente nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo (VERSIANI E SUZIGAN, 1990).*

Botelho, nascido na cidade, demonstrou preferência por estar e viver na zona rural: *Essas aventuras na cidade não tinham graça e nem me davam prazer; o que me alegrava eram as fazendas, com os meus companheiros humildes, de pés descalços (BOTELHO, 1976, p.160).*

Jesus apresentou ao longo de sua narrativa a expectativa de viver melhor nas grandes cidades e apontou as restrições que via no morar e crescer no interior, sem, contudo, deixar de indicar o que ela considerou as mazelas das cidades mais urbanizadas. Há em seu texto algumas descrições comparativas entre a cidade para a qual a autora migrou em busca de trabalho (Franca-SP), o interior onde nasceu (Sacramento) e a *roça* (onde também morou pela oportunidade de emprego). Carolina transitou entre esses lugares indo e vindo, pela dependência das oportunidades de trabalho, em busca de sobrevivência. Sua narrativa aponta para o fato de que via em cada um desses lugares pontos negativos e pontos positivos. Da vida nas fazendas, que Jesus nomeia “roça”, a autora destacou a fartura nos alimentos e a simplicidade no vestir, não obstante, na opinião dela, ali não houvesse distrações (p.161 e p.168). Das

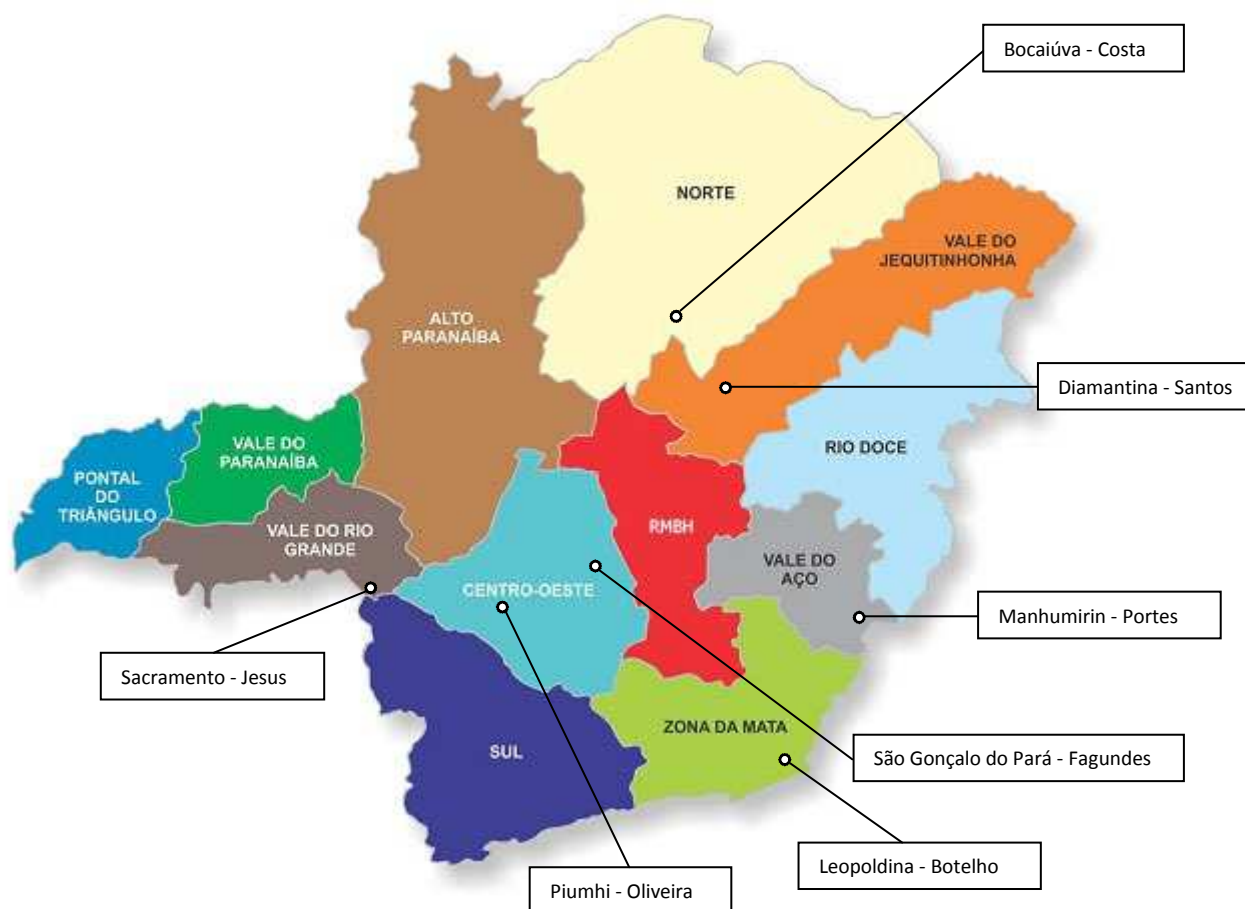
cidades mais urbanizadas, a autora evidencia a violência e agitação (p.168), e das cidades do interior o atraso em relação às cidades grandes: *Para nós que morávamos lá no interior chegavam apenas os comentários [sobre a situação política do país], bem adulterados* (JESUS, 1986, p.44).

Portes também experimentou durante a infância a vida na fazenda e depois a vida na cidade. Como Botelho, da fazenda o autor narra boas lembranças: *Dizem que no campo não há nada que ver. Existem, sim, mil coisas talvez imperceptíveis para muita gente, mas para mim a fazenda foi, na realidade, e será, ainda, na memória, o que existe de mais movimentado, divertido e alegre* (PORTES, 1985, p.20). Sobre a cidade (Manhumirim), indica a riqueza advinda da produção cafeeira (p.23), a agitação diurna e a calmaria noturna (p.36).

Costa nasceu em Bocaiúva, uma [...] *cidadezinha muito modesta, no norte de Minas Gerais* [...] (COSTA, 1979, p.6). Sobre ela lamenta o fato de não possuir um ginásio, e destaca como, no tempo da escrita de sua autobiografia, ela se configurava como um grande núcleo de sua região. Nas idas e vindas para as regiões rurais do município, onde adquiriu uma fazendinha, assim como outros autores, encontrou muito prazer na vida rural: [...] *ali passava, naquele paraíso de distração, prazer e sossego. Eram horas de silêncio e felicidade. Ali fazia tudo com o maior prazer e, à tardinha, ficava naquela sombra fresca e maravilhosa no pátio da casa, para bater um papinho amigo com os meus encarregados* [...] (COSTA, 1979, p.182). Na velhice, o autor mudou-se para Belo Horizonte.

Os sete autores(as) nasceram em cidades do interior mineiro, sendo que dois deles descrevem terem nascido nas zonas rurais próximas a essas cidades. Havia entre essas cidades, no entanto, graus diferenciados de urbanização. De forma muito semelhante, os(as) autores(as) experimentaram a vivência alternada entre as cidades e as “roças”, o que aparentemente marcou suas histórias de vida. Ora estavam nas cidades, quando, por exemplo, começavam a estudar, ora estavam nas fazendas para o trabalho ou para o lazer.

No mapa a seguir, de Minas Gerais, dividido em suas regiões, assinalam-se as cidades natais de cada autor:



Fonte: adaptação livre de mapa disponibilizado em <http://www.cadaastroindustrialmg.com.br>. Acesso em junho de 2016.

1.5 PERTENCIMENTO DE GÊNERO

A discussão de gênero não tomou em nenhuma autobiografia espaço central. Fora do *corpus* principal da pesquisa, leu-se, por exemplo, uma autobiografia, em que o ser mulher, considerando seu aspecto inter-relacional e histórico-social, tornou-se o marco identitário eleito pela autora (nascida já em 1945)³⁰. Entre os sete autores lidos para este trabalho, no entanto, não foi localizada nenhuma discussão desse nível.

³⁰ Trata-se da autobiografia intitulada *Cofre de lembranças: uma trabalhadora rural do Jequitinhonha* de Zelita Gomes. São Paulo: Editora Canoa das Letras, 1997.

Restou, portanto, analisar alguns poucos trechos em que se é possível reconhecer como os homens e mulheres se entenderam a partir desse pertencimento.

Em um único comentário na autobiografia sobre esse assunto, **Fagundes** apresentou sua opinião diante de uma prática que o autor teria presenciado em sua juventude. Trata-se do casamento da irmã, em que o autor contesta a imposição feita às mulheres (segundo sua análise) de se casarem a mando dos pais, sem ter uma relação prévia com o noivo: *Infelizmente, naquela época havia disso* (FAGUNDES, 1977, p.53-54). Novamente, ressalta-se que o juízo atribuído ao episódio pode relacionar-se com a releitura que o escritor-adulto faz de suas memórias.

Portes narrou algumas percepções sobre o feminino, em que pesavam as comparações entre os dois sexos. Dizia ele que *as mulheres são muito delicadas e inteligentes, até mais inteligentes que os homens, mas quando acham que uma coisa está certa, transformam aquilo em ideia fixa* (PORTES, 1985, p.62). Via a mulher como um *animal maravilhoso, mas complicado, enigmático*. De tal forma que, em seu tempo de estudante, optou por não se relacionar amorosamente com as mulheres, pois elas atrapalhavam, ao tomar muito tempo: *Ficassem por lá com sua beleza e mistério, e eu por cá, com meus livros, meus problemas, meus romances. Poderiam pegar-me em sua armadilha, inevitavelmente mais tarde* (PORTES, 1985, p.71).

Jesus, a única mulher do *corpus* investigado, pouco escreveu sobre questões de gênero. Na infância, afirmava que sentia indignação quanto às diferenças que percebia entre homens e mulheres, do ponto de vista de suas condições físicas: *E eu pedi que fizesse eu virar homem. Queria plantar lavouras. Queria ser um homem forte e comprar um Ford. Quando percebi que nem São Benedito, nem o arco-íris, nem as cruzes faziam eu virar homem, fui me resignando e conformando: eu deveria ser sempre mulher* (JESUS, 1986, p.114). Mais tarde, na juventude da autora, a admiração pela força masculina foi substituída pela compreensão de que os homens não eram bons: *E eu pensava: Tem mulher que diz que o homem é bom. Que bondade pode ter o homem, se ele mata e espanca cruelmente? Quando eu crescer eu não quero homem. Prefiro viver sozinha* (JESUS, 1986, p.103).

Pela leitura, não se pôde atribuir a **Botelho, Santos, Costa** e a **Oliveira** alguma menção à sua condição masculina, ou a forma como viam o ser feminino em suas infâncias e juventudes.

1.6 PERTENCIMENTO RELIGIOSO

Em algumas autobiografias, as questões religiosas foram recorrentemente citadas. Em variadas circunstâncias seus autores mencionaram o divino e narraram as atividades religiosas de que faziam parte. Foram os casos de Oliveira, Santos e Costa. Por vezes, as práticas religiosas narradas possibilitavam identificar o credo seguido.

Sem se definir como pertencente a um determinado credo, **Oliveira** demonstrou sua fé em alguns trechos da obra. Escreve sobre Deus e Jesus, revelando uma religiosidade cristã: *Não há obstáculos para quem tem ânimo, serenidade e fé. Fé em Deus e obediência aos seus maravilhosos ensinamentos pregados pelo maior mestre que é Cristo* (OLIVEIRA, 1974, p.13). Citava o que parece configurar participação em uma missa: *O Padre José, que celebrava a missa, foi tolerando aquilo até perder a calma* (OLIVEIRA, 1974, p.92), mas também citou participação em outras designações religiosas: *Pediram-me para homenagear, em versos, um casal de noivos no pavilhão da Igreja Presbiteriana* (OLIVEIRA, 1974, p.51). Segundo o autor: *Para conhecer a Deus e aprender a amá-lo precisamos da leitura, pois assim cantaremos melhor o Salmo: “O Senhor é o meu pastor, nada me faltará” [...]* (OLIVEIRA, 1974, p.13). Relacionava, portanto, a importância da leitura às práticas religiosas.

Santos era católico: *Aos sete anos já frequentava o catecismo da Irmã Maria no Colégio [...]* (SANTOS, 1963, p.19). Desde cedo foi apresentado aos rituais do catolicismo e citou participação em diversos desses ritos: *Tenho o prazer em contar aos caros leitores, muitos dos quais nunca ouviram falar em tal coisa, pois já vai para muitos anos, a respeito da última procissão de Cinzas. Esta bonita procissão era assim [...]* (SANTOS, 1963, p.86). Contava que: *a religião tinha em nossa casa a suprema primazia. Não se levantava sem rezar. Ao meio-dia rezava-se e também antes e depois das refeições. E à noite rezava-se até doerem os joelhos* (SANTOS, 1963, p. 189).

Costa, como Santos, foi educado no catolicismo: *Ao completar meus sete anos de vida, fiz a minha primeira comunhão e entrei para a Escola* (COSTA, 1979, p.5). No entanto, ao longo da autobiografia, o autor citou poucas práticas religiosas, na igreja, mas se referia constantemente a Deus e a Jesus Cristo, transcrevendo várias orações. Narrou alguns fatos extraordinários em que pontua a ação sobrenatural de Deus: *Cristo me ouviu e atendeu ao meu apelo, naquela hora silenciosa, no mato. [...] Não foi um acontecimento comum ou normal, mas sim sobrenatural [...]* (COSTA, 1979, p.125).

Relatou nas páginas 178 e 179 como atendeu uma mulher desesperada porque o filho havia acabado de falecer. Fez algumas massagens na criança, após confirmar que não havia pulsação. O menino ressuscitou, segundo a narrativa do autor, que encerrou essa história com uma pergunta: *como se explica isso? Respondam se forem capazes* (COSTA, 1979, p.179).

Quanto às práticas religiosas vividas e contadas por **Jesus**, há indícios, na autobiografia, que permitem supor que houvesse grande influência do cristianismo, em especial do catolicismo, na trajetória de vida contada por ela: *Na classe dos homens, eu gostava dos padres porque eles não falavam em guerras. Eram amáveis quando falavam com as crianças que iam ao catecismo* (JESUS, 1986, p.90). Todavia, não há um trecho em que Carolina afirmasse ser ela própria seguidora de uma ou outra crença religiosa, assim como Oliveira. São as práticas religiosas vividas por seus familiares que indicam as experiências a que foi submetida a autora. *Todas as tardes o vovô rezava um terço. Nós nos ajoelhávamos diante do crucifixo* (JESUS, 1986, p.28). Há trechos em que Carolina se descreveu rezando, pedindo a Deus proteção, cura, ajuda etc., assim como há trechos em que ela questionava Deus sobre as injustiças sofridas pelos pobres e negros, indicando a presença da relação da autora com o Deus cristão. Interessante ainda o fato de que, ao contar sobre determinadas pessoas, a autora relatasse as suas crenças, sinalizando sua convivência com outros credos religiosos, como o espiritismo: *Eu ainda não tinha terminado o meu ciclo de existência e não era a hora para eu desencarnar-me. [...] Eu conhecia o senhor Arnulfo de Lima. Era o dono de um centro espírita.* (JESUS, 1986, p.233).

Também **Portes**, embora citasse a presença do espiritismo em sua história de vida, referiu-se a mais elementos do catolicismo, assinalando maior influência dessa religião em sua formação: [...] *resolveram meus tios continuar o tratamento com um senhor espírita, fazendeiro, que curava muita gente, havia muito tempo, nada cobrando* (PORTES, 1985, p.35). Quanto ao catolicismo, contou o autor, em uma das maiores narrativas de sua obra – das páginas 38 a 48 –, como assessorou o padre recém-chegado à igreja de sua cidade: *Passaram-se alguns meses. Em virtude do zelo apostólico do padre, muitos católicos, tidos como indiferentes, voltaram à igreja. O rebanho crescia e o barracão não poderia comportar a multidão* (PORTES, 1985, p.44).

Sobre **Botelho**, foi possível concluir sua adesão à Igreja Católica, por meio de diversas citações da participação do autor em ritos católicos (como nas páginas 12, 47,

49, 61, 91, 141, 173 e 222). Para ele: *as missas eram lindas, com boas orquestras, cantores excelentes [...] A igreja sempre lotada de fiéis [...] O povo respeitava demais a Semana Santa, o jejum era rigoroso [...]* (BOTELHO, 1976, p.49).

Fagundes, desde o início de sua obra, demarcou sua fé cristã: *Porque, acima de tudo e, sobretudo, devemos ter fé em Deus e deixar para que ELE nos julgue a todos nós na hora precisa, de acordo com o mérito de cada um* (FAGUNDES, 1977, p.3). Diante da narrativa de participação nos ritos próprios, sabe-se que era católico: *Fui levado à pia batismal de Santo Antônio da Pedra e batizado pelo Padre Evaristo, segundo informações posteriores de minha mãe* (FAGUNDES, 1977, p.7). Na juventude ainda frequentava a igreja católica e citou muitas vezes sua fé na intercessão de Maria, mãe de Jesus, segundo credo católico: *Rezei e pedi a Nossa Senhora a sua proteção [...]* (FAGUNDES, 1977, p.94). E: *no dia seguinte, domingo, fomos à missa das 10 horas com as nossas garotas [tinha 19 anos] [...]* (FAGUNDES, 1977, p.108).

Diante do exposto, é possível afirmar que todos os novos letrados investigados eram católicos, não obstante, alguns deles, assinalassem na autobiografia a proximidade com o espiritismo. Interessante evidenciar que não foi possível localizar um novo letrado que atendesse os recortes temporais e geográficos estabelecidos e que fosse protestante. Uma autobiografia lida³¹ que não compôs o *corpus* principal por não se tratar de novo letrado foi escrita por um protestante. Filho de imigrantes europeus, o autor destacava a importância da leitura para a formação religiosa, especialmente para a leitura da bíblia.

1.7 A LEITURA, O ESCRITO E A ESCOLA

Além da análise dos diversos pertencimentos dos autores, outro aspecto investigado na leitura das obras foi considerado de extrema importância: trata-se dos indicativos que pontuam a relação que os novos letrados pesquisados estabeleceram com a leitura e o escrito. Isto porque é exatamente a relação que estes indivíduos estabelecem com as culturas do escrito que os constitui como um grupo. Há uma supervalorização das habilidades de ler e escrever, como será demonstrado a seguir.

Nesta pesquisa não foi possível analisar a fundo a circulação do escrito entre os autores. Embora esse fosse um desejo inicial e a fonte investigada apresentasse indícios

³¹ Trata-se da autobiografia *Memórias* de Jorge Goulart. Piracicaba: Editora Aloisi Ltda, 1963.

nesse sentido, o tempo da pesquisa não possibilitou tal investida. Nesse tópico, portanto, serão levantados os trechos que fornecem, sobretudo, as concepções sobre as habilidades de ler e escrever que caracterizaram a escrita dos(as) autores(as) investigados, e serão demarcados seus usos sem, contudo, aprofundar-se nessa análise.

Para conhecer a Deus e aprender a amá-lo precisamos da leitura, pois assim cantaremos melhor o Salmo: “O Senhor é o meu pastor, nada me faltará” [...] (OLIVEIRA, 1974, p.13, grifo nosso). A exemplo desta afirmativa, **Oliveira** escreveu outros trechos em que confere grande importância à aprendizagem da leitura e da escrita. Não há descrição sobre o fato de seus pais terem sido alfabetizados ou não, todavia foi relatado que o próprio autor apropriou-se desses saberes já na idade adulta. Há uma apologia da leitura e da escrita perpassando sua obra, chegando a ser recomendado a todos que aprendam a ler o quanto antes. Os usos da leitura e da escrita descritos na obra foram a leitura e escrita para jornais (pequenos jornais, segundo o autor): [...] *certa vez resolvi escrever uns versos para ver se o jornal da cidade [Alto São Francisco] os publicaria. Fiquei feliz quando os li nas páginas daquele conceituado semanário* (OLIVEIRA, 1974, p.45), e especialmente a escrita de cartas para seus filhos. *Carta para lá, carta para cá [entre ele e o filho Donaldo], foi o acontecimento mais frequente entre nós* (OLIVEIRA, 1974, p.42).

Por meio da demarcação nas autobiografias de quem não sabia ler e escrever, formulou-se a hipótese da importância creditada a essas competências: *O velho Vicente Rodrigues, um fazendeiro humilde e sem leitura, era, contudo vivo e repentista em suas respostas* (OLIVEIRA, 1974, p.93, grifo nosso).

Oliveira escreveu em sua obra várias poesias, por vezes, explicou que elas eram encomendadas, para homenagear alguém, para marcar a despedida de uma turma etc.; outras vezes, eram escritas sem necessariamente terem uma destinação. O humor foi também característica comumente presente no livro, destacando-se nos versos de autoria de Sr. Honorino. Entretanto, pode-se inferir que escrever era assunto levado a sério pelo autor. Em alguns trechos demonstrou constrangimento ao julgar que não possuía as habilidades que supostamente possui um grande escritor. *Um favor vou lhe pedir: não mostre esta a ninguém. Minha rima é muito pobre e nem estilo tem. Quando aperfeiçoar-me, se isto acontecer, que todo mundo leia, para mim é um prazer* (OLIVEIRA, 1974, p.43).

Em sua obra, **Santos** demonstrou que a utilização da leitura e da escrita esteve presente em suas práticas religiosas, como a recitação do *ofício de Nossa Senhora* (p.33), na troca de correspondências, na organização de eventos em que se fazia a lista de convidados (p.79), e na leitura de livros:

*Sendo esse livro escrito por um humilde diamantinense e também não querendo se esquivar de prestar sincera homenagem a todos os diamantinenses, ricos, pobres e humildes, seria grave erro se não o fizesse incluindo no mesmo também uma justa e sincera homenagem ao saudoso **Aureliano Lessa, pois este desprezioso trabalho esta baseado no conteúdo de seus versos** (SANTOS, 1963, p.183, grifo nosso).*

Em seu livro também se encontram comentários que demonstram o grande valor dado às capacidades de ler e escrever, chegando o autor a descrever os analfabetos como infelizes: *Nós os Diamantinenses, nos orgulhamos de nascer em uma cidade de número reduzidíssimo de analfabetos. Pais ainda que analfabetos procuram instruir seus filhos e assim raríssimo é se encontrar um **destes infelizes** em nossa Diamantina, portanto somos distinguido como povo bom, inteligente [...] (SANTOS, 1963, p. 178, grifo nosso).* Entre os que causavam orgulho por serem diamantinenses estão: *nossos **poetas, escritores, músicos que continuam a sonhar e profetizar as glórias futuras da nossa querida terra** (SANTOS, 1963, p. 180, grifo nosso).*

Ler e escrever foram metas perseguidas com empenho por **Jesus**, o que, segundo seus relatos, pode ter sofrido influência de seu avô e da sua mãe que apontavam os benefícios de se deter tais conhecimentos. Assim, destacando o fato de que muitos negros eram analfabetos, [...] *a maioria dos negros era analfabeta*³² (JESUS, 1986, p.30), Carolina ansiou aprender ler e escrever, mas encontrou nessas habilidades não a mudança de vida que lhe anunciavam, e sim companhia para enfrentar as duras adversidades que marcaram sua vida. Em outro livro de sua autoria³³, a autora chegou a afirmar que quando sentia fome, ia escrever (JESUS, 2000).

No que diz respeito aos usos do escrito, Jesus fez citações de autores de destaque no cenário nacional: *O povo era revoltado porque seu sonho era aprender a ler para ler o livro de Castro Alves* (JESUS, 1986, p.70). Em sua autobiografia, foram encontrados

³² Ressalta-se que, até 1950, um pouco mais da metade da população geral brasileira era analfabeta (FERRARO, 2004).

³³ O livro citado é *Quarto de despejo – Diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2005.

trechos em que a autora comentava como a leitura chegava a sua comunidade: os poucos que sabiam ler, faziam a leitura em voz alta para os demais, sobretudo a leitura de jornais: *A verdade, é que eu ouvia o senhor Nogueira ler “O Estado de São Paulo”* (JESUS, 1986, p.34, grifo nosso). Ela narrou também as dificuldades que membros de sua comunidade encontravam por não saber ler, e as concepções que ela e pessoas que lhe eram próximas tinham sobre a leitura e a escrita:

O pior de tudo isto era quando um médico receitava um remédio [...] Os negros não sabiam ler as indicações. Tinha uma negrinha Isolina que sabia ler. Era solicitada para ler as receitas. Eu tinha uma inveja da Lina! E pensava: “Ah eu também vou aprender a ler se Deus quiser! Se ela é preta e aprendeu, porque é que eu não hei de aprender?” (JESUS, 1986, p.50).

Aparentemente, havia um entendimento de que a vida era melhor, mais fácil e mais promissora para aqueles que pudessem ler e escrever: *Eu olhava o rosto de meu tio Joaquim. Um rosto triste como uma noite sem lua. Ele não sorria, nunca vi seus dentes. Ele era analfabeto. Se soubesse ler, poderia nos revelar suas qualidades intelectuais* (JESUS, 1986, p.77, grifo nosso). A crença no poder da alfabetização também se revela nesta fala atribuída a uma senhora que na comunidade de Jesus distribuía roupas e livros para as crianças pobres: *Vamos alfabetizá-los para ver o que é que vocês nos revelam: se vão ser tipos sociáveis e tendo conhecimento poderão desviar-se da delinquência e acatar a retidão* (JESUS, 1986, p.150).

Mais uma vez, em sua obra, a questão étnico-racial torna-se presente por meio de alguns comentários da autora que indicavam seu entendimento de que a leitura não fazia parte do dia-a-dia dos negros. Tornava assim, a leitura, mais uma condição de divisão entre brancos e negros, uma marca de inferioridade: *Eu notava que os pretos não sabiam ler. Nunca vi um livro nas mãos de um negro* (JESUS, 1986, p.147). No entanto, Galvão *et al* (2017) chamam atenção para o fato de que mais da metade da população de Sacramento, cidade natal da autora, era analfabeta, segundo censo brasileiro de 1920. O analfabetismo era, portanto, mais generalizado do que parecia compreender a autora. Jesus demonstrava valorizar a tal ponto a alfabetização que chegava a desmerecer as pessoas analfabetas, por essa condição: *O que eu não posso compreender é como eles podem aceitar um tipo analfabeto para ser policial. De duzentos homens, apenas dez sabiam ler* (JESUS, 1986, p.31). Nesse sentido, ainda

afirmava que a sua capacidade de ler estabeleceu motivo de inveja: *Ficou com inveja de minha mãe que tinha uma filha perfeita. A inveja duplicou-se quando lhe disseram que eu sabia ler* (JESUS, 1986, p. 164).

A leitura de jornais também esteve presente nas memórias de infância de **Botelho**: *Quando chegamos ao salão de barbeiro havia lá uns homens que já tinham sido barbeados, estavam sentados, lendo jornais [...]* (BOTELHO, 1976, p.19). Assim como em Santos e Oliveira, a leitura estava presente nas práticas religiosas: *Lá estavam [dentro de um oratório que havia em sua casa] um molho de palhas bentas, alguns livrinhos de orações, e num canto, uma dentadura toda de ouro* (BOTELHO, 1976, p.139). Embora não se possa afirmar se os livrinhos de orações eram lidos ou recitados de cor, importa aqui apontar de que forma o escrito se fez presente em sua casa. O autor também citou ter visto um homem, dono de uma fazenda por onde passara e evitado pela redondeza por ser protestante, sentado diante de uma mesa cheia de livros velhos e grossos (BOTELHO, 1976, p.173).

Não foram localizadas na obra de **Fagundes** referências ao escrito e à leitura por meio daqueles que estavam a sua volta, em sua infância. O autor citou o nome de alguns livros lidos já na fase adulta, os textos que ele próprio escreveu e que vieram a compor sua autobiografia e, mais de uma vez, a troca de correspondência entre ele e seus amigos, também já na juventude e fase adulta: *Trocávamos correspondência de vez em quando [ele e o amigo Aldacy], para que eu pudesse levar ao amigo e contrerrâneo distante o sabor das minhas aventurazinhas por aquelas bandas e vice-versa* (FAGUNDES, 1977, p.109).

Portes, o autor de maior escolaridade, foi entre os sete autores, o que narrou mais experiências com a leitura e a escrita, particularmente associadas ao momento em que cursava o ginásio: *Os livros também me distraíam. Os colegas me emprestavam romances. O Lalinho, o Eduardo e os outros compravam romances caros, tinham sempre um novo à mão, me emprestavam e eu os devorara* (PORTES, 1985, p. 66). O autor mencionou também a participação em um grêmio literário, criado pelos alunos do quarto ano ginasial (p.78). Em várias ocasiões, Portes afirmou seu gosto pela leitura: *[...] embora não morresse de amor ao ginásio, gostava de estudar, gostava mais de ler do que viver decorando noções e regras de gramática* (PORTES, 1985, p.69, grifo nosso). Tamanho era o gosto pela leitura, segundo narrativa do autor, que sua diversão nas férias era ler: *Limitara-me aos jornais, revistas e romances policiais e de aventura:*

Conan Doyle, Edgard Wallace e outros. E agora me sentia outro homem (PORTES, 1985, p.75). E ainda havia a predileção por ler do que participar de encontros românticos: *Ela [ex-namorada] parecia não ter o que fazer e eu vivia ocupado com os meus livros e jornais* (PORTES, 1985, p.76). Também durante o ginásio, o autor estreou como jornalista: [...] *no quarto ano ginásial, estreei como jornalista, colaborando na revista do ginásio, uma publicação razoável [...] Em virtude de meu interesse e dedicação, talvez por alguma capacidade nomearam-me, os colegas, redator-chefe* (PORTES, 1985, p.72). Note-se na expressão atribuída ao professor Tertuliano, a expectativa formadora da literatura: - *Não é que o jogador de pedras se tornou um moço civilizado* [remetendo-se ao fato do autor ter jogado pedras em um colega]! **Também, lendo Remarque. Continue assim. Meus parabéns** (PORTES, 1985, p.70, grifo nosso).

Em sua infância, detecta-se o exemplo de leitora de D. Beatriz, a mãe de seu pai adotivo, que: *dada à pintura e à leitura, vivia mais para seus quadros, livros, revistas e jornais [...]* (PORTES, 1985, p.16). Além de D. Beatriz, o autor apresentou em sua obra uma pessoa cujo conhecimento literário e habilidade na escrita surpreenderam o autor-adulto. Trata-se de sua professora do primário que, na interpretação de Portes, era: *Escritora, de fato. Lia muito e escrevia bem. [...] falou em Machado de Assis [...] Imagine que mulher extraordinária, falar em Machado de Assis naqueles socavões do interior, numa escola primária de roça!* (PORTES, 1985, p.28-29). Em sua participação na igreja, também se deparou com usos da leitura e escrita: *A paróquia tinha agora seu jornal. Padre Moreto nele escrevia artigos doutrinários* (PORTES, 1985, p.46).

Talvez pela profissão que exerceu quando adulto – jornalista – e também pelo fato de ter cursado o ginásio, Portes é o autor que mais citou obras literárias e autores diversos: [...] *li, com ênfase, Boneca de Pano, de Jorge Lima. E fomos por aí afora lendo poesias [...] Rui Barbosa, um gigante, escrevia em português seiscentista, do padre Antônio Vieira* (PORTES, 1985, p.78). Outros usos do ler e escrever, citados pelo autor, foram trocas de cartas e a leitura de livros e jornais.

Na há indícios que **Costa** tenha feito qualquer referência ao escrito e a leitura em sua infância. Somente na fase adulta o autor escreveu sobre os usos dessas habilidades para troca de correspondências, leitura da bíblia e a escrita da própria autobiografia, fato aparentemente surpreendente para o autor:

*Nunca pensei que algum dia me fosse possível fazer uma publicação como esta, **para deixar por escrito** tão importantes trechos da nossa longa vida, para conhecimento dos presentes, adultos e adolescentes, como de tantos outros que ainda se encontram em formação, caso venham mais tarde a desejar saber de algo a nosso respeito (COSTA, 1979, p.311, grifo nosso).*

Neste trecho ressalta-se a importância conferida ao escrito, *deixar por escrito* significa eternizar uma experiência, uma vida, conforme análise do autor.

De maneira geral, os usos da leitura e escrita apresentaram contundente semelhança entre os(as) autores(as). Leitura de jornais e revistas, a troca de cartas, assim como o uso religioso foram as práticas mais citadas. Em uma pesquisa sobre a “presença da cultura escrita no meio rural entre as décadas de 1920 e 1940”, Manke (2015) indica como entre os sujeitos por ela investigados, o jornal se fez presente, ratificando a presença e os usos da escrita e leitura. A autora conclui que, para os sujeitos entrevistados, “o jornal era uma fonte de informação que possibilitava o acesso às notícias e o contato com o mundo letrado” (MANKE, 2015, p 663).

Também a importância destinada a essas habilidades – da leitura e escrita – esteve presente nas sete obras lidas, com destaque maior em algumas, como em Jesus e Oliveira, por exemplo. No entanto, importante salientar, como afirmaram Frade e Galvão (2016), que:

[...] no período estudado, sobretudo nas primeiras décadas [do século XX], para a maioria da população brasileira, principalmente aquela que vivia na zona rural e nas pequenas cidades, o escrito era algo raro, estranho e, no cotidiano, pouco útil à sobrevivência, à produção e à transmissão culturais e às relações entre as pessoas (FRADE e GALVÃO, 2016, p.305).

As autoras esclarecem ainda que, na década de 1940, 75% dos mineiros viviam na zona rural e aproximadamente 72% deles, com idade acima de 15 anos, não sabiam ler nem escrever. De tal forma que:

O oral, o gestual e o olhar marcavam o dia a dia da maioria das pessoas nas esferas do trabalho, do lazer e da religião (Galvão *et al.*, 2010). O trabalho, predominantemente na agricultura, raramente demandava o uso da leitura e da escrita. Contar histórias e jogar versos, modos mais estruturados da oralidade, eram diversões comuns. As instituições às quais grande parte da população se vinculava, como a Igreja católica, também pouco utilizavam o escrito em seus rituais.

O Estado era pouco presente e, muitas vezes, o único registro escrito que conferia existência às pessoas era a certidão de batismo. Na época das eleições, em virtude da interdição do voto ao analfabeto, muitas pessoas aprendiam a assinar o nome e viam-se, pela primeira vez, diante da necessidade de “existir por escrito” (FRADE e GALVÃO, 2016, p.305).

Todavia, nesse contexto, constituindo uma espécie de “irrupções no mundo do escrito” (HÉBRARD, 2001), o aprendizado da leitura e escrita foi certamente uma meta objetivada pelas famílias dos(as) autores lidos e mais tarde objetivo dele(as) próprios, a tal ponto que eles passaram a compor o grupo de novos letrados. Não só aprenderam a ler e escrever, como também se tornaram autores de um livro. Esse debate será retomado nos capítulos 2 e 3 dessa dissertação.

Outra questão constituiu reflexão importante no que se refere à compreensão global do grupo analisado e das formas como representaram a instituição escolar. Trata-se do lugar ocupado pelo tema “escola” no conjunto da autobiografia de cada autor. Foram indicados, ao longo deste capítulo, assuntos diversos que compuseram as obras, em que se concluiu a presença constante de linhas que contavam sobre a família, os amigos, o trabalho, as vivências religiosas ou espirituais e a localidade onde viviam os novos letrados. A escola geralmente é apresentada como uma experiência da infância, excetuando a obra de Oliveira, que não comenta ter frequentado as salas de aula na infância, e no caso de Portes, em que a escola é também uma experiência da juventude. Uma síntese do lugar atribuído à temática “escola” nas obras pode ser visualizada no quadro a seguir:

Autores(as)	Capítulos dedicados especificamente à escola	Número de páginas em que se localiza comentário sobre a escola	Número total de páginas da obra	Percentual de páginas em que comentários sobre a escola se faz presente
1. Botelho	Tempo de escola	12	266	4,5%
2. Santos	---	13	191	6.8%
3. Costa	---	30	316	7.6%
4. Oliveira	Minha formatura no Mobral	13	170	9.5%
5. Fagundes	#Homenagem póstumas aos Professores Sr.Afonso e D.Carlotia #O Velho Grupo Escolar de Itaúna #Professora D. Izilda, Deixo o Grupo Escolar #O Retorno dos Estudantes	40	643	6.2%
6. Jesus	A escola	26	208	12,5%
7. Portes	O ginásio	15	86	17%

Vê-se, assim, que, embora a escola não seja a temática central nas autobiografias analisadas, ela ocupa um lugar importante na escrita da vida desses sujeitos. Por meio da análise dessas páginas dedicadas especificamente às vivências escolares e às concepções construídas sobre a instituição escolar, foi possível (re)construir as representações do grupo dos novos letrados sobre a escola, como ficará mais claro ao longo desta dissertação.

Portanto, tendo, a partir da análise das autobiografias investigadas, compreendido melhor o grupo dos novos letrados que compuseram o *corpus* principal da pesquisa, dar-se-á no capítulo seguinte a investigação das representações de escola que foram forjadas por eles, a partir das categorias da cultura escolar.

CAPÍTULO 2: REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA: QUE ESCOLA ESSE GRUPO VIVEU, QUE ESCOLA FORMULOU NA MEMÓRIA E QUE ESCOLA INVENTOU NA ESCRITA?

O longo título deste capítulo denota uma compreensão fundamental da investigação realizada. Indica nossa percepção que essas três escolas: a vivida, a constituída na memória e a fabricada na escrita autobiográfica resultam, sem se autoexcluírem e numa autocombinação, nas representações de escola que nossos(as) autores(as) apresentaram.

A escola vivida se localiza nas infâncias dos(as) autores(as), que como se viu, nascidos(as) no final do século XIX e início do XX, encontravam-se em idade escolar nas primeiras décadas dos 1900. A partir dessas experiências, da escola ou da falta dela, iniciaram um processo de constituição e revisão de memória que abarcou a infância dos autores, toda sua juventude, idade adulta e, para alguns, a velhice. Onde se conclui que a escola “guardada”³⁴ na memória dos(as) escritores(as) perpassou o tempo das experiências e todo o acumulativo dos anos até a escrita da autobiografia. Assim, finalmente, no momento da escrita das memórias, a seleção do que devia ou não ser escrito, a importância ou indiferença atribuída a um fato narrado, o tom da narrativa escolhido, a cronologia aplicada, o preenchimento das lacunas da memória por artifícios diversos (BOURDIEU, 1996/2006), entre outros fatores que constituem a subjetividade daquele que escreve as memórias, permitem entender o movimento de invenção de uma escola.

Os autores investigados, segundo a proposta deste estudo, apresentaram uma escola: aquela que construíram representativamente segundo a revisão de suas vidas, possibilitada e viabilizada pela escrita memorialística. É importante para essa pesquisa a compreensão de que “o real existe somente como representado [...] Assim, as práticas só possuem sentido quando representadas, se existir a verdade, ela se situa entre as práticas e as representações, sendo que esta relação não deve ser polarizada, ao oposto, é necessário potencializar seu entrecruzamento” (GUARATO, 2010, p.1).

³⁴ Ao utilizar a expressão “guardada na memória” destaca-se a percepção de que a memória se constitui de lembranças selecionadas e revisadas. A ideia é de que se “guarda” alguns fatos e aspectos e se despreza outros. Desse modo a formação da memória é entendida como dinâmica e seletiva, nunca estática.

Dessa forma, o nosso interesse sobre o que pensa o grupo investigado acerca da escola coloca como fundamental a compreensão das práticas escolares que geraram as representações sobre a própria escola. Não foi descuidado o “principal desafio que se apresenta à história cultural: como pensar a articulação entre os discursos e as práticas” (CHARTIER, 2009, p.47). O fato é que esses homens e mulheres frequentaram uma escola localizada num determinado tempo e espaço: nas Minas Gerais, no início do século XX. É também a partir desse chão, desse vivido, desse cotidiano, desse palco – o dia-a-dia de frequência ou ausência escolar – que os autores constroem uma figura de escola, atribuindo a ela, singularidades que partem de suas experiências pessoais e coletivas. Novamente, destaca-se que essa representação é constituída não somente no momento em que os autores vivenciam essas práticas, como também no momento da escrita da obra, que, como já foi apresentado, ocorre anos após as suas experiências.

Em um primeiro movimento de análise, optou-se por destacar e analisar, tendo como base os elementos da “cultura escolar”³⁵, as variadas descrições que nossos autores apresentam sobre: o espaço escolar, a organização do tempo escolar, os sujeitos da escola e os saberes escolares. A expectativa foi levantar e analisar o que há em comum e o que se diferencia, nas obras analisadas, acerca desses elementos de análise.

Compreende-se que, tal como apresentou Boto (2003a), a cultura escolar integra: “[...] a lição e o exercício da sala de aula; a exposição do professor sobre a matéria. Abarca também, por seu turno, os bilhetinhos que as meninas enviam umas às outras, abordando – tantas vezes – assuntos absolutamente alheios ao que se passa na aula” (BOTO, 2003a, p.387). Nesse sentido, para a experiência dessa análise foram demarcados os textos e comentários dos(as) autores(as) investigados sobre a escola, buscando identificar a cultura escolar que contavam em suas memórias. Ao longo da dissertação, será possível visualizar como se localizou e analisou o que Boto (2003a) continua evidenciando como partes constituintes da cultura escolar:

Cultura escolar é a divisão das matérias; mas é também o horário de recreio: intervalo pleno em significados que escapam, em geral, de qualquer registro. Cultura escolar é, como já se verificou, uma dada distribuição do espaço e do tempo escolares: mas compõe-se também dos espaços e dos tempos de inscrição das transgressões. Cultura escolar é a carteira enfileirada; mas é o piscar de olhos de quem olha para trás. É a prova e sua “correção”; mas é o “colar” e o “dar cola”. É

³⁵ Elementos propostos, entre outros, por Faria Filho (2000).

a ordenação de comportamentos prescritos pelos adultos; mas é, sobretudo, a apropriação diferenciada que novas e sempre novas gerações farão com aquilo que se pretende fazer delas. Finalmente, não podemos pensar a cultura escolar se não trabalharmos o impacto das questões do cotidiano: daquilo que responde pelo nome de indisciplina; dos alunos que perturbam a aula; dos que “cabulam aula”; dos que se sentam no “fundão” da classe (“lá atrás”); dos que “dedam” os colegas que “levaram cola”. Existe um vocabulário específico na cultura escolar. É necessário lidar com ele para compreender seus usos (BOTO, 2003a, p.387).

2.1. ESPAÇOS ESCOLARES

A organização política da nação, em inícios do século XX, conferiu autonomia aos estados para legislar sobre assuntos como a educação, mantendo o aspecto descentralizador estabelecido pelo Império através do Ato Adicional de 1834 (OLIVEIRA, 2001). Por conseguinte, verifica-se, na década de 1900, o desenrolar de várias reformas estaduais no âmbito da educação. Segundo Veiga (2007), muitos estados brasileiros “basearam sua estrutura educacional no sistema adotado no Rio de Janeiro” (p.242), onde se estabeleceu a gratuidade e laicidade da escola primária.

No caso de Minas Gerais, Veiga (2007) indica que a “obrigatoriedade e a gratuidade” do ensino para crianças de 7 a 13 anos, “foram estabelecidas em 1892. Havia escolas urbanas, distritais e rurais com currículos diferenciados e enciclopédicos, mas normalmente se ensinava apenas o básico: ler, escrever e fazer contas” (VEIGA, 2007, p.246). Essas escolas foram denominadas, segundo sua organização: como isoladas ou singulares e reunidas. Tais termos foram, segundo Gouvêa *et al* (2016), utilizados para estabelecer distinção dos grupos escolares, implantados em Minas a partir de 1906. As escolas isoladas podiam ofertar toda a formação primária ou apenas um ou dois anos desse ciclo, em turmas multisseriadas e geralmente em espaços diversos adaptados para a função do ensino. O termo escolas reunidas indicava o agrupamento das quatro séries primárias em um só espaço, em que se estabelecesse o ensino graduado. O ensino secundário representava a escolaridade pós-escola primária, e tinha duração prevista de sete anos, cuja frequência, até 1931, não era obrigatória (VEIGA, 2007).

Nota-se que os trechos em que os autores se dedicaram a avaliar e descrever **o espaço e a organização dos tempos escolares** são mais escassos quando comparados a outros elementos sobre a escola. Essa percepção leva à hipótese de que os autores

elencaram outros pontos que acreditaram ser de maior importância, quando queriam escrever sobre a experiência escolar.

Quanto ao espaço, alguns autores enfatizaram, sobretudo, o impacto da chegada dos grupos escolares, com suas formas próprias e pomposas de ser escola. Nem todos os autores frequentaram grupos escolares, como se apresenta na tabela a seguir, nem todos os autores comentaram sobre essa questão. No entanto, para aqueles que tiveram acesso a esse novo espaço escolar, impressiona a maneira como os comovem os novos prédios, que não mais são as salas, ou demais cômodos das casas dos professores, mas espaços próprios que reúnem meninos e meninas, de diversas classes estudantis, mas cada qual em sua sala. *O primeiro dia em que frequentamos as aulas [no grupo escolar da cidade] como ouvinte foi mesmo de fazer tremer o coração da gente!* (FAGUNDES, 1977, p.40).

Tabela 3 - Onde estudaram os(as) autores(as) analisados(as):

Autor	Título da obra	Primário	Ginásio	Localidade das escolas
Botelho	Alto sereno	Escolas isoladas: D. Elvira, depois D. Lourdes Perlingeiro.	Não há indícios que tenha frequentado o Ginásio.	Leopoldina
Costa	Histórias e mistérios de minha vida	Escolas isoladas	Não há indícios que tenha frequentado o Ginásio.	Bocaiúva
Santos	Memórias de um carpinteiro	Escolas isoladas	Não há indícios que tenha frequentado o Ginásio.	Diamantina
Oliveira	O meu pequeno mundo	Não descreve escolarização na infância Mobral na velhice, no Grupo Escolar Dr. Avelino de Queiroz	Não há indícios que tenha frequentado o Ginásio.	Piumhi
Fagundes	Fragmentos de um Passado	Escolas Reunidas e depois Grupo Escolar	Não há indícios que tenha frequentado o Ginásio.	São Gonçalo do Pará/Itaúna
Jesus	Diário de Bitita	Não esclarece ou dá pistas do tipo de escola frequentada.	Não há indícios que tenha frequentado o Ginásio.	Sacramento

Portes	Memórias de Janjão de Souza	Escola Isolada e depois Grupo Escolar	Em Carangola	Santo Antônio da Mata e Carangola
--------	-----------------------------	---------------------------------------	--------------	-----------------------------------

Desse modo, os mais longos e expressivos comentários sobre os espaços escolares são realizados pelos autores que frequentaram grupos escolares e sobre eles. Impressiona o valor que atribuem a esses espaços, ilustrados com longas descrições dos cômodos, das disposições, das formas e das novidades que a instituição escolar passa a conter fisicamente: banheiros para cada gênero e pátios, por exemplo.

Naquela época, o grupo escolar (o único da cidade) localizava-se atrás da igreja, exatamente onde se acha hoje a Prefeitura Municipal. Eram dois chalés grandes, compridos, de janelas envidraçadas, interligados no centro, onde se localizava a sala do diretor. Cada chalé tinha duas salas e suas respectivas instalações sanitárias. Dois pátios internos para o recreio da garotada: um para os meninos e outro para as meninas (FAGUNDES, 1977, p.40).

*A inauguração do grupo escolar foi um extraordinário acontecimento para a cidade [...] **O grupo escolar, por dentro e por fora, não era um colégio, mas um palácio.** Quanto espaço e conforto, mais do que isto, quanta beleza! Espaçosas salas, com muitas janelas, muita luz, estampas coloridas nas paredes, enormes mapas, carteiras novinhas, enormes quadros negros. No centro do edifício em forma de cruz um grande pátio. Que festa para meus olhos aquele edifício e sobretudo para a garotada que viera da escola pública, do velho casarão de taipa a cair os pedaços! Agora havia de tudo, água encanada, pias, banheiro, pia, lavatórios, tudo branquinho, esmaltado, de louça, azulejado. Não seria mais preciso fazer as necessidades no fundo da escola... muitos alunos de dona Castorina transferiram para o grupo (PORTES, 1985, p. 32, grifo nosso).*

Note-se que, nesse comentário, Portes (1985) atribuiu ao grupo escolar exatamente a mesma conotação que Faria Filho (2000) encontra em sua investigação sobre os grupos escolares e a cultura escolar em Belo Horizonte, durante a Primeira República:

Esse movimento de afirmação de uma nova forma escolar, que vinha se dando desde meados do século XIX, produz, como seu símbolo mais acabado, os grupos escolares, cuja representação, nos documentos analisados, é construído em estreita relação com a forma de organização anterior da instrução pública – as escolas isoladas –, sugerindo sempre, através da utilização de um “esquema lógico” binário e polarizado, que o movimento faz-se do “arcaico” para o

“moderno”, do “velho” para o “novo”, **dos pardieiros para os palácios**, ou ainda que, nos grupos escolares, finalmente, a instrução e os diversos outros aspectos da educação contemporânea lograriam realizar-se, numa única e autorizada instituição, num mesmo tempo e lugar, enquanto educação escolar (FARIA FILHO, 2000, p.25, grifo nosso).

O impacto da forma escolar, que se inaugurou com os grupos escolares, ressoa também na lamentação daqueles que não estudaram nessas instituições. Reflete-se aqui o movimento da escrita autobiográfica que não é simultâneo à vivência, e que pode trazer, portanto, uma análise que reflita o momento de quando se escreve e não de quando se vive. É possível acreditar que no momento em que frequentava a escola isolada ou reunida, um determinado autor não conhecesse a estrutura física dos grupos escolares ou suas demais particularidades, não obstante, quando escrevem, anos mais tarde, já tenha ciência dessa outra maneira de organização escolar, o que condiciona essas lamentações: *Na época primitiva de nossa vida, não tínhamos sequer um modesto Grupo Escolar na nossa cidade. As aulas eram nas salas das casas dos Professores* (COSTA, 1979, p.13).

Esses autores, a maioria entre os analisados, ressaltaram o fato de as aulas serem ministradas nas casas dos professores, e vez ou outra, apontaram alguma precariedade dessa condição. Testemunharam, por exemplo, que uma escola primária, que frequentaram aproximadamente por quatro anos, mudou-se três ou quatro vezes de lugar, possivelmente para acompanhar a mudança de moradia da professora regente. *Durante o tempo em que estudei no Colégio Nossa Senhora da Glória, passamos por três ou quatro casas* (PORTES, 1985, p. 30).

Os autores(as) têm das escolas isoladas, do ponto de vista do espaço, entre outros, a mesma ideia que Faria Filho (2000) localiza em sua pesquisa, que utiliza, sobretudo, os relatórios dos inspetores educacionais do início do século XX, em Belo Horizonte. O que se encontra é uma desvalorização da escola isolada ou reunida frente ao grupo escolar: *naquele tempo Leopoldina era um atraso só, não havia indústria, colégio, a não ser as escolas públicas, regidas por professores não diplomados e mais burros do que eu* (BOTELHO, 1976, p.74).

Embora sejam feitos consideráveis elogios ao grupo escolar pelos(as) autores(as) investigados, não se ausenta das descrições nas autobiografias críticas à inédita forma

de escola. Observe-se como, no comentário a seguir, o mesmo autor que escreveu significativos elogios ao espaço inaugurado, logo notou que a estrutura física podia ser passageira, e não garantia à instituição escolar a qualidade que se almejava: *Fora-se todo o encanto do grupo, do palácio de cristal, das primeiras impressões. Agora só tristeza e aborrecimento. As caras dos colegas me irritavam. [...] Tudo o que parecia azul começou a escurecer, mesmo porque a molecada começou a depredar o prédio* (PORTES, 1985, p. 33).

Identifica-se também que, para alguns autores, as questões relativas ao espaço da escola não foram alvo de debates ou discussões, críticas ou elogios, mas tão somente de descrição. Não fizeram comparações com diferentes formas de organização espacial da escola, apenas apresentaram sua escola: *Aos 7 anos meu pai me matriculou na escola de D. Marianinha Mourão, esposa do então político de destaque Sr. Olímpio Mourão [...]* (SANTOS, 1963, p. 20). E há, mesmo aqueles que fazendo comparações, não hierarquizaram os espaços, mais uma vez apenas os apresentaram:

Em São Gonçalo do Pará, naquela época, não havia grupo escolar e sim escolas reunidas. Era um prédio situado na esquina da Praça da Matriz com a rua de baixo [...] com dois salões grandes. Num salão ficava os meninos de 4 séries: 1º, 2º, 3º e 4º- ano primário, cujo professor era o Sr. Afonso. No outro salão, ficavam as meninas com a mesma formação nossa, dirigidas pela professora D. Carlota, esposa do Sr. Afonso [...] (FAGUNDES, 1977, p.31).

A partir do trecho citado, destaca-se também uma recorrência entre os autores que é a demarcação da existência, em suas escolas, do espaço específico para meninos e meninas. Assim havia as escolas mistas, que embora acolhendo feminino e masculino simultaneamente, reservavam espaços de sociabilidade específicos para cada gênero. *Em cada sala, havia meninos e meninas, classe mista, portanto* (FAGUNDES, 1977, p.40). E havia as escolas só para meninos e só para meninas: *Agora como passei um ano na D. Elvira vou para a D. Lourdes Perlingeiro. Era colégio só para meninos [...]* (BOTELHO, 1976, p.75).

Para um único autor, entre os sete que compõem o *corpus* principal dessa dissertação, que frequentou o ginásio, também se verifica o apreço pela forma física da escola, sua adequação à sua função.

Havia dois ginásios na cidade. Baltasar escolhera aquele que estava instalado num prédio enorme, de três andares, mas antigo, um velho casarão afinal, um velho casarão reformado. Já o outro colégio, que maravilha! Prédio construído recentemente, em linhas modernas e com um conforto de fazer inveja: campo para futebol, basquete, piscina. Ora, que trapalhada! Por que Baltasar não me matriculara naquele ginásio tão bonito! Que pena! [...] Depois, disseram-me que o colégio novo era muito desorganizado. Não acreditei (PORTES, 1985, p.58).

Na análise, um último ponto de destaque na descrição espacial da escola, diz respeito exatamente a ausência desse espaço, nas localidades onde viveram alguns dos novos letrados. *E nas fazendas não havia escolas, havia enxadas em abundância (JESUS, 1986, p.132).* A ausência da escola foi descrita como atraso, como subdesenvolvimento, e como negativa da experiência de uma parte importante da vida. *Lá onde fui criado não se usava estudar. Além de não ter escola ninguém sabia ensinar. A ignorância era tanta, entre o povo do lugar, que ninguém enxergava o valor escolar (OLIVEIRA, 1974, p.21).*

2.2 TEMPOS ESCOLARES

Que importância assume o tempo na configuração escolar? Segundo Faria Filho e Vago (2001, p.118):

[...] os tempos escolares são múltiplos e, tanto quanto a ordenação do espaço, eles fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre "tempos" pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca para delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, deve ser entendida como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e a sua centralidade no aparato escolar.

Assim como esses autores, outros que se dedicaram aos estudos sobre a escola reivindicam para a organização temporal dessa instituição grande relevância (Souza, 1999; Viñao Frago, 1998; Faria Filho e Vidal, 2000). Para Faria Filho e Vago (2001), o tempo - sobretudo no período histórico em que os autores analisados na presente pesquisa frequentaram a escola – assume considerável centralidade para a configuração

escolar. Entretanto, o que se nota entre as obras analisadas é uma ausência - até incômoda - de trechos que comentem sobre esse assunto.

Ao se enumerar e quantificar todos os comentários sobre a escola realizados nas autobiografias, localiza-se apenas seis que tratam da organização do tempo no ambiente escolar, enquanto que outros aspectos analisados chegam a mais de trinta. Certamente as autobiografias não se configuram como um estudo científico sobre a escola, e por isso mesmo, apresenta-se o dado comparativo supracitado: mesmo quando não se pretende estudar a escola, que é o caso, outros aspectos são considerados mais interessantes por nossos autores: ou para constituir a memória que guardam de escola, ou para se escrever em um livro autobiográfico.

Destaca-se também o fato de que há, no momento em que os autores se encontravam na idade escolar, para a frequência do primário, forte debate em torno dos aspectos espaciais e temporais da escola mineira, por parte dos intelectuais. Assim é que Faria Filho e Vago (2001) pontuam a presença desses aspectos como constitutivos do que se pretendia inaugurar a partir da reforma do ensino primário mineiro de 1906, chamando atenção para o fato de que:

[...] a escola até então [antes do que pretendeu a reforma] era uma instituição que se adaptava a vida das pessoas - daí as escolas isoladas insistirem em ter seus espaços e horários próprios organizados de acordo com a conveniência da professora, dos(as) alunos(as) e levando em conta os costumes locais-, era preciso mais que produzir e legitimar um novo espaço para a educação. Era preciso também que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados (FARIA FILHO e VAGO, 2001, p.117).

Todavia, a discussão da intelectualidade e as políticas públicas educacionais parecem não ter alcançado ou impressionado os alunos das escolas primárias do período, pelo menos não o grupo pesquisado. A discussão que nossos autores trazem, elenca, sobretudo, o horário de entrada e permanência na escola: *Depois de tomar banho e almoçar, às onze horas, seguia em direção à escola [...]* (FAGUNDES, 1977, p.36). *Onze e meia era hora de ir para o colégio [...]* (BOTELHO, 1976, p.154). *Onze horas. A sineta da Escola Nossa Senhora da Glória já soou. Vão os alunos entrando na sala, silenciosamente, e tomando os seus lugares* (PORTES, 1985, p.28). *Trabalhava no comércio das onze horas do dia até às nove da noite, visto que das sete às onze era meu horário escolar* (COSTA, 1979, p.21).

O fato de quatro, entre os sete autores lidos, demarcarem o horário de chegada à escola, sugere que o objetivo de se institucionalizar um tempo escolar fora alcançado. Era um horário exclusivo para a dedicação à escola, outras tarefas ou compromissos poderiam ser realizados somente antes ou após esse tempo. É assim que muitos autores indicaram que o horário de trabalho era limitado pela frequência escolar. É assim que outros descreveram suas brincadeiras antes ou depois da escola, e, sobretudo nas férias, *que naquele tempo [...] eram de três meses consecutivos: dezembro-janeiro-fevereiro. As aulas começavam a 1º- de março* (FAGUNDES, 1977, p.46). A escola e os trabalhos, remunerados ou em casa, presentes desde a infância da maioria dos autores analisados, eram obrigações a que se dava prioridade:

Nessa época, pouco tempo me restava para brincar, a não ser aos domingos e nos dia de feriados, e aos dias santos. Frequentava o grupo [escolar], trabalhava na oficina e fazia os mandados de meus pais. Às 8 horas estava dentro de casa e rezávamos o terço da noite e, logo após, cama (SANTOS, 1963, p. 49).

A frequência escolar era obrigatória, outros afazeres deviam respeitar essa prerrogativa: *[...] mas só podia ser depois das 11 horas, quer dizer, depois do colégio, e almoçados* (BOTELHO, 1976, p.163). Entretanto, atrasos eram tolerados quando justificados, especialmente porque um número não tão abrangente de escolas determinava longos trajetos. Alguns autores narraram, então, sacrifícios necessários para se ir e voltar da escola, como Fagundes (1977):

[...] frequentando as aulas na cidade e pela manhã, além de tudo! Tínhamos que madrugar mesmo e andar uns três quilômetros até o grupo escolar, a fim de assistirmos as aulas a partir das sete horas. Como o diretor estava ciente que residíamos na aldeia da Várzea da Olaria, ele avisara as nossas professoras para que tivessem um pouco de condescendência para conosco, tolerando um atraso de até quinze minutos. Isso ajudava bem porque na verdade estávamos sempre atrasados! (FAGUNDES, 1977, p.43-44).

Essa obrigatoriedade nem sempre foi representada como um aspecto positivo. Apresentada como imposição, trouxe aos que não se sentiam contemplados pela escola, consideráveis lamentações. Embora as regras existissem e fossem conhecidas, os autores investigados relataram momentos em que o tempo de escola era transgredido e

transformado em tempo de brincadeiras, ou cumprido com extremo pesar: *Continuei indo a escola, porque o comparecimento era obrigatório. Mas não me interessava pelos estudos [...] Implorava a minha mãe para não deixar eu ir à escola* (JESUS, 1986, p.152). E ainda:

Eu não estava gostando de frequentar a escola, por estar sozinho no meio das meninas e começara então a fugir [...] eu saía de casa para ir ao grupo escolar, mas tomava rumo diferente, indo nadar no rio ou perambular por aí. E meus pais achando que eu estava na aula, aprendendo algo que me abrisse o caminho do futuro. [...] (FAGUNDES, 1977, p.48-49).

A questão da transgressão e da resistência aos ordenamentos da escola está presente em outros trechos das autobiografias dos novos letrados, e será analisada em outros tópicos. Para Julia (2001): “Existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação” (JULIA, 2001, p. 36-37). Os(as) autores(as) investigados demonstraram em vários momentos essa dualidade: por vezes apresentam orgulhosamente a forma como atenderam às expectativas da instituição escolar, outras vezes demonstraram as maneiras como a elas resistiram.

No que tange aos tempos escolares descritos, pode-se concluir que para os autores havia um tempo próprio da escola, obrigatório, prioritário, nem sempre bem visto, mas necessário. Estratégias eram encontradas para se vivenciar esse tempo, conforme a escola que cada um viveu; para uns, tempos prazerosos, para outros, penosos.

Pouco foi descrito sobre como era distribuído e organizado internamente esse tempo. No entanto, cotejando os relatos constata-se que havia a exposição da aula, com explicação do professor: *Certa feita, o Sr. Afonso estava junto ao quadro-negro, explicando algo que ele havia escrito para os alunos* (FAGUNDES, 1977, p.31). Havia o momento do recreio: *Dois pátios internos para o recreio da garotada: um para os meninos e outro para as meninas* (FAGUNDES, 1977, p.40). O tempo dos exames também estava bem demarcado: *Primeiro, a prova escrita de português, na qual tinha certeza, me saíra bem. Na prova escrita de aritmética caíram frações ordinárias, que por sorte aprendera com D. Castorina, mas me embatuei nos problemas. Nos exames orais, fui, de fio a pavio [...] (PORTES, 1985, p.58).* Apenas um autor demarca os

tempos de atividades físicas, ou pelo menos espaço próprio para sua prática: *Prédio construído recentemente, em linhas modernas e com um conforto de fazer inveja: campo para futebol, basquete, piscina* (PORTES, 1985, p.58). Por fim, podemos dizer que havia um tempo para atividades extra escola, mas organizada por ela, que podemos chamar de atividades cívicas, por sua ligação com as datas comemorativas referentes a marcos históricos do país: *Nas escolas daquele tempo se aprendia também exercício militar e eram muito comuns em dias de festa nacional pelotões de crianças pelas ruas da cidade [...]* (SANTOS, 1963, p. 20).

Para um dos autores, a questão da organização dos tempos das escolas multisseriadas foi vista com espanto e ao professor foi atribuído específico talento para conduzir simultaneamente trabalhos pedagógicos diferenciados: *Não sabíamos como ele procedia para lecionar para as quatro classes a um só tempo, num único salão. Deveria ter o seu processo pedagógico para isso* (FAGUNDES, 1977, p.31). Esse comentário ressalta, mais uma vez, que as reformas de ensino, promovidas no início do século XX, não significaram mudanças rápidas e simultâneas nos diversos espaços que formavam as Minas Gerais. A seriação em tempos e em espaços próprios e claramente delimitados estava presente para alguns autores, mas não para todos.

2.3 OS SABERES E OS MÉTODOS ESCOLARES

Pretende-se neste tópico analisar o que apresentaram os autores sobre saberes escolares. Nomeia-se de saberes, os conteúdos ensinados e aprendidos (MOREIRA e DA SILVA, 1994) no ambiente escolar. A concepção que aqui se emprega compreende que esses saberes ultrapassam os currículos formais, “os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas” (MOREIRA e DA SILVA, 1994, p.20) para incluir as experiências de ensino e de aprendizagem - diversas em suas origens e objetivos - a que alunos e alunas são expostos e expõem no dia-a-dia das salas de aulas, dos pátios, dos refeitórios...

Inicia-se assim um debate sobre importante aspecto na composição da chamada cultura escolar. Na linha do que compreende Chervel (1990), serão analisados os saberes da escola como produções dessa instituição, numa combinação entre os postulados científicos, a produção acadêmica e as dinâmicas propriamente escolares, e no intercâmbio entre os sujeitos que compõem a escola, e que, por sua vez, carregam

para o interior dos espaços escolares suas formações, conhecimentos e ideias anteriores à escola.

A discussão sobre os saberes escolares, em que se incluem também as descrições acerca das metodologias usadas, é um aspecto que toma parte considerável dos trechos autobiográficos que se referem à escola. Foram enumerados um total de trinta e um comentários nas sete autobiografias. Mais uma vez, é importante enfatizar o fato de que são adultos julgando as experiências de seus passados estudantis, em que se fazem presentes concepções, ideias e opiniões que possivelmente foram se formando ao longo da vida e não somente na época em que eram estudantes.

Note-se nos comentários que sustentaram nossas análises como há um movimento constante por parte dos autores: eles descrevem uma lembrança e depois a analisam, inserindo julgamentos que ora valorizam ora desvalorizam a escola de suas memórias. Dessa forma, no momento em que primeiro trazem à escrita as lembranças selecionadas, é possível alcançar esses pequenos vestígios do passado, que, por sua vez, permitem reconstruir esse cotidiano de invenção e transmissão dos saberes escolares para o grupo analisado.

A partir da visualização geral dos trinta e um comentários, opera-se a interpretação seguindo a divisão em três grupos: 1) memórias que se detiveram sobre os saberes propriamente ditos – o que dizem os autores sobre o que lhes ensinou a escola; 2) as descrições sobre os exames escolares; e por fim, 3) métodos que empregaram os sujeitos da escola para o trabalho pedagógico.

Quando os(as) autores(as) contaram sobre o que aprenderam na escola, fazendo referências diretas aos conteúdos das disciplinas, ressalta-se novamente o fato de que a maioria dos sujeitos – seis em sete – cursaram apenas o primário, ou parte dele. A exceção – o autor que não se enquadra nessa escolarização - será analisada adiante. Assim é possível constituir um inventário dos saberes primários da escola mineira do início do século XX, a partir da visão dos investigados.

Para Santos (1963): [...] *aí eu comecei a aprender as primeiras letras sempre com bom procedimento e aplicação* (SANTOS, 1963, p. 20); Fagundes (1977): [...] *Sr. Afonso e D. Carlota: não poderia deixar de prestar-lhes a minha sincera homenagem [...] Os senhores foram os primeiros a nos ensinar o que representava o alfabeto de nossa língua [...]* (FAGUNDES, 1977, p.32); Botelho (1976): *A nota boa era para os alunos que sabiam e davam direitinho as lições, tabuada e escrita [...]* (BOTELHO,

1976, p.77, grifo nosso); Portes (1985): [...] “*Espere um pouco. Você já sabe ler?*” [pergunta uma funcionária da escola] *Não, Senhora. Vim aprender* (PORTES, 1985, p.28) e Jesus (1997), a escola primária ensinava, sobretudo, a ler e a fazer contas:

[Disse a professora] - *A senhora está ficando mocinha, tem que aprender a ler e escrever, e não vai ter tempo disponível para mamar porque necessita preparar as lições. Eu gosto de ser obedecida. Está ouvindo-me dona Carolina Maria de Jesus?! (JESUS, 1986, p.151, grifo nosso).*

E o remorso de ter enganado a nossos pais?[Refere-se ao fato de ter “matado” aula] *Principalmente a minha mãe que se sacrificou tanto, para que a gente pudesse aprender a ler!* (FAGUNDES, 1977, p.49, grifo nosso).

Havia, como pode ser depreendido das citações, um entendimento generalizado entre os autores e seus familiares de que a escola primária tinha em primeiro lugar a função de ensinar a leitura e a escrita. Tratando-se de um grupo de novos letrados, em que as famílias não poderiam servir como iniciadores da alfabetização, a escola foi colocada como a responsável pelo ensino desses saberes. Outro fator que parece contribuir para a valorização desse saber em detrimento de outros que possivelmente compunham o currículo escolar, foi a considerável valorização dessas capacidades, justificada pela ausência da intimidade de seus familiares com a leitura e escrita. O vazio do saber ler e escrever era preenchido quando a escola os ensinava o que seus pais não ensinaram e não usaram no dia-a-dia de suas infâncias. Esse debate será retomado no capítulo 3 da dissertação.

Em alguns dos trechos, vê-se que, simultaneamente, os novos letrados apresentaram a escola primária como responsável por ensinar a leitura e as operações matemáticas. Parece um indício que esses dois saberes constituíam a centralidade do currículo do ensino primário, pois eram, além das ferramentas básicas para aprofundamento e continuidade de estudos, as habilidades mínimas esperadas para desempenho de funções do trabalho e da vida social voltada às camadas populares no período trabalhado, como indicam algumas pesquisas (FARIA FILHO, 2000; VIEGA, 2012).

Ressalta-se, portanto, como já foi evidenciado, que a intelectualidade republicana atribuiu à escola primária - que os autores investigados frequentaram - a função de civilizar os pobres brasileiros para que a nação se modernizasse. Os

republicanos defendiam que para a modernização do Brasil era necessário que os pobres soubessem o mínimo, e assim, se libertassem da ignorância que os assolava. Tal entendimento foi detectado, sobretudo, nos estudos sobre as propostas de reforma educacional, como, por exemplo, na pesquisa de Souza (2000). Era preciso instrumentalizar as classes populares para funções simples, mas básicas para o desenvolvimento do país. De acordo com Souza (2000), em seu estudo sobre a construção do currículo do ensino primário brasileiro:

[...] conteúdo e método de ensino fizeram parte do intenso debate sobre a questão política da educação popular e os meios para efetivá-la, entre eles, a melhor organização pedagógica para a escola primária. **Em toda parte, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social. A ideia de uma escola nova para a formação do homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização** (SOUZA, 2000, p.11, grifo nosso).

Em poucos trechos e de forma bem menos contundente, os autores investigados descrevem outras aprendizagens que não a leitura e escrita: *Nas escolas daquele tempo se aprendia também exercício militar* [...] (SANTOS, 1963, p. 20). Em seus estudos sobre o currículo primário, Souza (2000) destaca uma longa lista curricular para o primário brasileiro do momento histórico que investigamos:

Em relação ao ensino primário, assim como **ler, escrever e contar** foram o resultado da escolarização de saberes profissionais, como demonstra Hébrard (1990), pode-se dizer que, no século XIX, assistimos à escolarização de vários outros saberes sociais, além do **conhecimento científico, como, por exemplo, a ginástica, a música e o canto, os valores morais e cívicos, o desenho, a escrituração mercantil, o sistema de pesos e medidas, as noções de horticultura e arboricultura, os trabalhos manuais, a higiene, a puericultura, a economia doméstica**, entre outros. Mesmo o conhecimento científico, cujo processo de especialização resultou nas disciplinas específicas, foi incorporado na escola primária com características muito peculiares, isto é, em forma de rudimentos ou noções vinculadas fortemente à metodologia de ensino (SOUZA, 2000, p.15, grifo nosso).

Intrigante, no entanto, que o único autor investigado que descreveu a escolarização até o ginásio, apresentasse uma escola primária com um currículo muito mais rico do que os demais autores. Ele ressaltou um primário em que se ensinava e

aprendia outros saberes, ademais de noções básicas da leitura e dos cálculos matemáticos:

Encarrega, [a professora] em seguida, o aluno mais adiantado – a estrela da escola – de passar no quadro negro os exercícios de aritmética: imensas operações de somar, de subtrair, de multiplicar, de dividir. O desânimo se estampa no rosto apreensivo de muitos alunos: os mais atrasados. E há, ainda, a resolver, abomináveis problemas, nos quais entra de tudo: sistema métrico, raiz quadrada etc.! Haverá, ainda, cópias, ditado, lições de geografia, história, ciências naturais, geometria e – valha-nos Deus! – até francês! Francês para os mais adiantados, o estrela... e outros metidos a bestas! (PORTES, 1985, p.28, grifo nosso).

Todavia, o próprio autor destacava na continuidade do trecho supracitado que a escola cursada recebia no município certo destaque: “*Por isso, justamente por isso, a Escola Nossa Senhora da Glória, de D. Castorina de Almeida e Silva, tornou-se famosa. Era um centro de cultura no município...*” (PORTES, 1985, p.28). Possivelmente o destaque provinha de se fazer diferente das demais escolas, compreendendo que o ordinário não se sobressai, porque não se diferencia substancialmente dos demais. Em outro trecho, descrito na voz da tia do autor, confirma-se a ideia de que o primário cursado por Portes continha em seu currículo saberes que iam além daqueles esperados para esse nível de ensino.

“Onde se viu uma escola primária que ensina de tudo? Até francês!” Minha tia Carolina assim se expressava, satisfeita por me haver matriculado. Pobre de mim! Fazia um ano que chegara da roça, inteiramente analfabeto, aos oito anos de idade. Comprou-me, entusiasmada, uma cartilha de ABC, e tocou-me para lá (PORTES, 1985, p.28).

Gerando algum espanto, o francês compunha esse currículo. Entretanto, a aprendizagem da leitura e escrita, na língua portuguesa, não deixava de estar presente, como se nota no comentário acima, pois a cartilha ABC foi logo providenciada pela tia. Não obstante, quando Portes foi apresentado a uma senhora que compunha o quadro de professores dessa escola, causou a ela estranheza o fato de o autor ainda não saber ler. Parece que a escola de Dona Castorina, ainda que primária, se dirigia a um grupo que geralmente já se encontrava alfabetizado na idade em que o autor estreou a escola (8 anos). “[...] *Espere um pouco. Você já sabe ler?*” Não, Senhora. *Vim aprender.*” **Arregalou os**

olhos e exclamou: “Coitadinho!” Na certa, estava adivinhando o que eu ia sofrer” (PORTES, 1985, p.28, grifo nosso).

Já foi destacado no capítulo 1 o fato de que os autores investigados compunham um grupo de pessoas pobres, alguns muito pobres. Os autores, que viviam nas zonas rurais, destacaram o fato de serem privilegiados pela vida no campo, que embora não trouxesse riqueza material lhes permitia desfrutarem dos bens básicos como moradia e comida, com certa tranquilidade. No caso particular desse autor, apesar de ter nascido em uma família aparentemente muito pobre, foi logo – aos dois anos – adotado por sua tia, que na descrição do autor tinha uma vida financeira estável, sem riquezas extravagantes, mas sem nenhuma pobreza. Essa família – tia e tio – vão inclusive sustentar o autor até a idade adulta, sem a necessidade de que ele tivesse um trabalho remunerado. Pode-se, portanto, trabalhar com a possibilidade de Portes ter cursado uma escola primária que atendia a um público mais elitizado, portanto, de seu currículo esperava-se mais do que o ordinário. Também se pode inferir que, para o grupo que geralmente cursava a famosa escola de Dona Castorina, menos do que para os demais autores, a aprendizagem da leitura e escrita não precisasse ser um encargo apenas da escola, o que configurava a essas habilidades –ler e escrever- menos notoriedade. Nesse sentido, em sua pesquisa de mestrado em que faz “uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)”, Galvão (1998) apresenta como, entre as famílias de elite, as crianças iam para a escola já alfabetizadas.

É também de Portes os comentários que apresentam aspectos do currículo do ginásio mineiro das primeiras décadas do século XX, já que é ele o único autor que relatou a passagem por essa etapa educacional. Considerando as condições previamente debatidas, sobretudo as que dizem respeito aos aspectos financeiros do autor, destaca-se o estudo de Nunes (2000). A autora evidencia o fato de que o ensino secundário experimentado nos primeiros anos da República destinava-se à formação da elite:

O que nos interessa é enfatizar que, na política imperial, a instrução primária pretendia cumprir um papel civilizador e a **instrução secundária se destinaria a formar a elite ilustre e ilustrada, inserida mais plenamente nos atributos de liberdade e propriedade, portadora de privilégios do pequeno círculo que participava do poder de Estado, tanto no nível local, quanto no nível mais amplo do Império** (Alves, 1992, p. 46 e 67 apud Nunes, 2000, p. 39). [...] Nosso intuito, no entanto, ao citar a existência desses colégios, é apenas sinalizar que todas essas iniciativas são

representativas de uma forma escolar com um objetivo bem definido: a educação da elite. **Essa concepção permaneceu no país, mesmo com a República, até a promulgação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961** (NUNES, 2000, p.40, grifo nosso).

Os comentários de Portes, em que se verificam informações sobre o currículo do secundário, encontram-se dispersos em meio a outros assuntos, no entanto, é possível elencar o que o autor viu como saberes próprios dessa fase. O texto a seguir não só elenca os saberes curriculares a que o autor foi exposto, como também atribui críticas a eles. Tratava-se, na visão do autor, de uma *monstruosidade* de saberes. Essas críticas, possivelmente, foram feitas pelo autor adulto, na revisão que a escrita de memórias feitas *a posteriori* permite. Ainda assim, não impossibilita visualizar um currículo ginásial longo e exigente, composto, por exemplo, pelo ensino de três línguas, além da materna.

*Já agora não era o primeiro da turma [no quarto ano ginásial]. Fraquejara um pouco diante do volume de matérias: **português, francês, inglês, latim, geografia, história, matemática, física, química, história natural, desenho, educação física!** Alguém já dissera que a **reforma de ensino**, posta em vigor havia quatro anos, era uma monstruosidade, uma fábrica de sábios em pílulas* (PORTES, 1985, p.72 -73).

Em tempos de Império, as escolas secundárias das províncias receberam nomes diferentes: liceus, colégios, ateneus e ginásios. Essas nomeações ainda eram utilizadas no período em que o grupo investigado encontrava-se em idade escolar. Os anos finais do Império e os iniciais da República foram palco de “alterações que se davam no sentido de enriquecer os currículos secundários, de forma indireta, ou seja, pela ampliação de matérias científicas exigidas nos preparatórios para as faculdades” (NUNES, 2000, p.43). Assim, segundo Nunes (2000), em finais do século XIX definia-se um plano de estudos referentes à etapa secundária de ensino que subsistiria até a década de 1930, e que apresentava: “20 matérias, 5 da área das ciências (Geografia – noções, geografia física – cosmografia, Aritmética – com Álgebra, Matemáticas elementares, Física e Química, História natural e Higiene)” (NUNES, 2000, p.44). Para a autora correspondia a “um currículo enciclopédico onde os estudos clássicos predominaram e os estudos científicos, apesar de incluídos, não só eram em menor

número, mas também apareciam reunidos e condensados durante o curso” (NUNES, 2000, p.44). Veiga (2007) descreve as disciplinas ensinadas nos sete anos de duração do ensino secundário brasileiro: “português; latim; grego; francês; inglês; alemão; matemática; astronomia; física; química; história natural; biologia; sociologia e moral; geografia; história universal; história do Brasil; literatura nacional; desenho; música; ginástica; esgrima e evoluções militares” (VEIGA, 2007, p.249).

Válido ainda pontuar que o secundário somente se torna um curso regular, continuidade do primário, pela reforma Rocha Vaz em 1925. Até esse momento o ginásio recebia em cada província especificidades diversas, ora como curso preparatório para o ingresso na faculdade, ora como etapa educacional com a finalidade em si mesma (NUNES, 2000). A reforma Rocha Vaz foi ainda responsável por:

Desde 1925, ano da Reforma Rocha Vaz, os programas de ensino secundário eram formulados pelos professores catedráticos e aprovados pelas congregações do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário, que haviam obtido a equiparação àquele, após o cumprimento de uma série de formalidades. As escolas equiparadas deviam adotar, sem nenhuma modificação, a seriação de matérias estabelecidas para o Pedro II, cabendo-lhes apenas a elaboração de programas próprios (ABUD, 1998, p.104).

Na década de 1930, o ensino secundário brasileiro foi palco de consideráveis transformações a partir da chamada Reforma Francisco Campos. É possível inferir que a reforma citada por Portes no trecho supracitado, possa se tratar desta reforma, tendo em vista que o autor revela ter nascido em 1916 e chegado ao ginásio com quatorze anos de idade. A partir dela se instituiu o que Dallabrida (2009) chamou de modernização nacional do ensino secundário, ao impor a sua organização “o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal”. Essas medidas foram, segundo o autor, destinadas para a formação de alunos(as) “autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Dado o vasto e complexo currículo escolar atribuído ao ginásio, não é de se estranhar, portanto, que para acessar esse nível de ensino, os alunos fossem expostos a

um rigoroso exame. Para a prestação do exame, Portes narra que foi uma preocupação de sua tia retorná-lo à escola de D. Castorina, para uma preparação para o processo avaliativo que precederia sua entrada no ginásio: “*Dispensou-me logo [Dona Castorina]. Disse a meus tios que eu estava apto. Só me ensinara a aritmética necessária para passar no exame, mas, entre nós, não aprendera direito ...*” (PORTES, 1985, p.57). Portes faz uma longa descrição desse exame, como que a ele atribuindo grande valor:

[...] levou-me [o tio] ao ginásio. Depois de conversar demoradamente com o diretor, um senhor muito moço, vermelho, bem vestido, fui avisado que deveria voltar ao colégio, no outro dia, para prestar exame. Se passasse, seria matriculado no primeiro ano ginasial. Voltei no outro dia apreensivo. Entrei numa sala enorme, repleta de alunos, de candidatos como eu. No fundo da sala um disciplinário, tomando conta, evitando conversas. No palanque, a frente da classe, uma grande mesa. Quatro examinadores, cujas caras me assustaram, palestravam amigavelmente entre si, com a maior indiferença desse mundo. Primeiro, a prova escrita de português, na qual tinha certeza, me saíra bem. Na prova escrita de aritmética caíram frações ordinárias, que por sorte aprendera com D. Castorina, mas me embatuei nos problemas. Nos exames orais, fui, de fio a pavio, isto é, quando olhei para a cara do examinador de matemática, me assustei. Pronto. Comecei a tremer. Estava perdido. [...] mandou-me para o quadro negro e, felizmente, resolvi todas as frações que ele passou. [...] Resultado geral, em matemática, sete. Nas outras matérias, soube depois. Obtivera distinção! (PORTES, 1985, p.58).

Portes utilizou nessa narrativa aquele tom de suspense que vai aos poucos valorizando sua vitória. Quando enfim revelou sua aprovação, a registrou como uma grande conquista. Parecia saber que poucos entre eles, os não ricos, alcançavam esse nível de escolaridade, o que enfatizavam os outros autores das autobiografias lidas: *Os filhos de pais ricos ou abastados, que eram poucos entre todos, sabiam com antecedência o que lhes aguardava: cidades distantes, a fim de continuarem os estudos, fazendo o curso secundário* (FAGUNDES, 1977, p.59-60). É o que também nos indica o citado trabalho de Souza (2000).


O exame de admissão ao ginásio foi instituído nacionalmente em 1931, por meio do decreto nº 19.890, estendendo-se até 1971. Compunha-se de provas escritas e orais de Português e Aritmética, além de arguições acerca das Ciências Naturais, Geografia e História do Brasil (MINHOTO, 2007). Ainda segundo a autora o exame se constituiu como “instrumento oficial de seleção de indivíduos para uma opção diferenciada de inserção social” (MINHOTO, 2007, p.3). Em todo o Brasil, a matrícula no primário, no

ano de 1933, era de 2.107.619 alunos, enquanto que no secundário era de 108.305. Esses dados demonstram a contundente diferença entre os que iniciavam o curso primário e os que davam continuidade aos estudos, seguindo o secundário (MADURO, 2007).

De maneira semelhante a Portes, outros novos letrados investigados neste estudo descreveram os exames a que foram submetidos durante o primário:

Exame rigoroso feito por sorte, isto é, as matérias eram examinadas conforme saíam no sorteio; dia de apertos. Enfim, como naquele tempo não se brincava com os estudos não saiu nem um reprovado da turma, causando grande alegria à mestra Lizeta (SANTOS, 1963, p. 50).

[...] chegara o mês de novembro de 1921, época dos exames no grupo escolar. Devido a minhas inúmeras falhas durante o ano, não me fora permitido tomar parte daquela alegria de todos, o que me entristeceu realmente. Aquela altura já estava arrependido de ter matado tanta aula, para ir nadar no rio [...](FAGUNDES, 1977, p.53).

As notas más eram impostas aos alunos “bonzinhos” como aqueles que pregavam os vestidos das meninas com alfinetes de fralda, levava sapos no bauzinho para deixá-los nas merendas das meninas e, também aqueles que adiantavam o relógio da escola. A nota má era representada por um círculo com um X no meio. Exemplo  (BOTELHO, 1976, p.77).

Na medida em que mais de três autores expuseram em seus textos o desafio do exame e a alegria por suas aprovações, ou tristeza pela reprovação, pode-se identificar que os exames se constituíam em importante rito de passagem (ou não) de um grupo de saberes a outro, como também importante instrumento da cultura escolar. Note-se, a partir do relato de Fagundes, transcrito a seguir, como os resultados dos exames eram expostos de maneira pública, causando euforia para os aprovados e podendo causar constrangimento para os reprovados:

Uma vez terminada a leitura dos nomes das alunas que conseguiram passar, fez-se um silêncio profundo na sala, porque chegara a nossa vez. E como eu era o primeiro em seguida às meninas, uma forte emoção se apoderara de mim e meio trêmulo, fiquei aguardando o pronunciamento [...] dominava ali um silêncio absoluto. Em dado

momento, porém, uma voz se fizera ouvir e o meu nome repercutira em todo o recinto! E foi mencionada a nota com a qual eu passei para o 4º-ano. Fiquei exultante com a notícia que acabara de ouvir e somente para mim disse: “graças a Deus”! (FAGUNDES, 1977, p.44-45).

Há, aí, não só a verificação da aprendizagem, mas uma ferramenta de distinção que causou marcas nos alunos, a ponto de, certamente, deixarem de fora da narrativa autobiográfica outras experiências vividas na escola, mas não essa. Botelho chegou inclusive a desenhar em seu livro o símbolo das notas ruins. Os aprovados delongaram-se nas linhas em que anunciavam o exame prestado e, sobretudo, o resultado obtido. Os reprovados, ou os impedidos de prestar o exame, como no relato de Fagundes (p.53), não deixaram de registrar a experiência, todavia o fizeram em um número menor de linhas e em um tom de lamentação. Entretanto, para finalizar suas descrições sobre os exames escolares prestados, Fagundes apresentou sua aprovação final, com a nota obtida, um satisfatório 9, e que inclusive lhe conferiu o diploma primário, uma espécie de final feliz:

Quanto a mim, lembro-me perfeitamente da nota que me fora conferida: plenamente 09. Apesar de ter notado alguma pequena injustiça com referência às notas dadas a uns e outros, eu estava satisfeito com a minha nota 09. [...] Conservo até hoje essa pequena recordação de nossa professora do 4º-ano primário [...] (FAGUNDES, 1977, p.59).

Os estudos de França, Claras e Portela (2013) esclarecem como, em relação ao ensino primário brasileiro, poucas são as evidências a respeito da “forma como era praticada a avaliação da década de 1910 até 1950”. Segundo os autores, para esses exames era feito o “uso de sabatinas e de provas como instrumentos de aferição da aprendizagem do aluno, com a avaliação orientada, em geral, para a verificação do produto final, visando a (des) classificação do aluno”. Para eles, fazia-se presente a “concepção da avaliação como um julgamento imparcial e objetivo do desempenho do aluno, [faziam com que] as provas e as sabatinas fossem utilizadas para computar os acertos e os erros apresentados nas questões propostas” (FRANÇA, CLARAS e PORTELA, 2013, p.2).

Não eram somente os exames que serviam como instrumento de coerção e constrangimento. Nos relatos a respeito dos métodos utilizados pelos professores, os(as) autores(as) ressaltaram o uso da força física, dos castigos, da imposição arbitrária, da necessidade de acatar sem ressalvas os comandos dos professores, diretores e regentes: *O professor ensinava na base da palmatória e do caroço de milho* (BOTELHO, 1976, p.74). Nesse contexto, os(as) autores(as) enfatizaram a função disciplinar da escola, sobretudo no papel de educador e moralizador em que enquadravam seus professores, [...] *A disciplina era a mais severa*” (SANTOS, 1963, p. 51). As mestras eram tidas como segundas mães as quais se devia profundo respeito, condição que demonstra essa extensão de aprendizagem da família à escola no que diz respeito ao ensinamento dos bons costumes, da moral: *Naquele tempo as nossas mestras eram as nossas segundas mães. Tínhamos por elas grande respeito e respeitávamos até fora da escola e também éramos castigados pelas mesmas por qualquer desobediência [...]* (SANTOS, 1963, p. 20).

Os castigos físicos, embora abolidos pela legislação educacional por meio da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, mantiveram-se nas práticas de professores e regentes das escolas, tendo registro do uso desses métodos punitivos durante grande parte da primeira metade do século XX (SOUZA, 2003). Essa permanência pode relacionar-se com o fato de que, após a descentralização do sistema educacional brasileiro, através do Ato Adicional de 1834, a organização das medidas escolares, entre elas as punitivas ter ficado a cargo de cada província do país (ARAGÃO *et al.*, 2013). Outro fator que explica a continuidade dos castigos corporais associa-se à dinâmica própria da escola, tendo em vista que “o espaço da escola e da sala aula, em especial, constitui-se como um domínio do/a professor/a e pouco sujeito a interferências exteriores e porque as famílias autorizavam a sua utilização por parte dos professores” (SOUZA, 2003, p.610). O fato de as famílias apoiarem os castigos corporais aplicados na escola também se fez presente nos relatos investigados: *Mas, como eu [o tio-avô] dizia, sua professora é uma senhora civilizada. Dar umas varadas em alguns moleques não faz mal* (PORTES, 1985, p.29). É caso de se destacar ainda o uso, em alguns casos constante, dos castigos corporais pelas famílias dos(as) autores(as)³⁶, evidenciando que essa prática na escola pode ser vista como um *continuum* das formas legitimadas pela

³⁶Por exemplo: *Minha mãe sorriu e levou-me para a cama. Mas quando se aborrecia com meus interrogatórios espancava-me* (JESUS, 1986, p.13).

sociedade da época para correção das ações indevidas das crianças e jovens . Para Souza (1998):

A palmatória e o castigo físico eram condizentes com a única forma social reconhecida de manifestação da autoridade, espelhava a brutalidade das relações de domínio da época, na política, no trabalho, no exército, na família e no casal; a palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente, enquanto expressão do direito legítimo de comando, uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias (SOUZA, 1998, p. 86).

É mais sobre esses castigos, sobretudo o uso da palmatória, que nos informaram os autores, e menos sobre a maneira como os professores expunham os conteúdos ministrados, embora não falte um ou outro trecho a esse respeito. A predominância desses relatos indica como os marcou os castigos e humilhações sofridas em suas experiências escolares:

Entre para o colégio com 6 anos e meio e, conheci todos os castigos do colégio antigo, desde a palmatória até o quarto escuro, que era o terror dos meninos, porque lá havia uma caveira (BOTELHO, 1976, p.76).

Por qualquer motivo se apanhava com varadas ou os celebres bolos de palmatória, a Santa Luzia [...] (SANTOS, 1963, p. 51).

Era bom e enérgico ao mesmo tempo [o professor]. Sobre a sua mesa de trabalho, conservava sempre uma régua de cabiúna [...] E quando era necessário, ele não se fazia de rogado, e descia a régua mesmo, sem dó nem piedade (FAGUNDES, 1977, p.31).

A professora deu-me umas reguadas nas pernas, parei de chorar. Quando cheguei a minha casa, tive nojo de mamar (JESUS, 1986, p.151).

Esse último trecho, episódio narrado por Jesus, pode ser considerado de grande representatividade da questão debatida - a ação coercitiva dos espaços escolares. A autora chega à escola aos sete anos e ainda mama no peito de sua mãe; em sala de aula começa a chorar querendo mamar, como era o seu costume em casa. Na citação vê-se a resposta da professora: reguadas na perna da aluna. Pode-se inferir que o constrangimento foi tanto que Jesus, ao chegar em casa, teve nojo de mamar. O mamar passou a representar o castigo, a vergonha, o proibido, a causa da punição física em

frente aos colegas. Verifica-se aqui, ainda, o choque entre a cultura familiar e a cultura escolar, e a especificidade de cada ambiente.

Outro episódio de grande simbologia é narrado por Fagundes:

*Certa feita, o Sr. Afonso estava junto ao quadro-negro, explicando algo que ele havia escrito para os alunos. Eu, ao invés de ficar prestando atenção naquilo que o professor procurava nos transmitir através de seus conhecimentos, fiquei brincando com um lápis de quinas (não redondo) na minha carteira. E a brincadeira ia se desenvolvendo num ritmo cadenciado [...] Enquanto explicava a sua lição no quadro-negro, vez por outra, ele olhava para os alunos [...] numa dessas vezes, percebera que eu estava brincando com algo em minha carteira e não prestava atenção nenhuma na sua exposição. [...] Pegou sua cabiúna [...] Quando meu olhar foi subindo pelo corpo do professor, eu percebi que ele segurava sua cabiúna com uma das mãos. Aí, meu coração disparou de medo! Depois de mirar-me um pouco dentro dos olhos, disse-me ele: dê-me a sua mão Sr. Osório! E, automaticamente, lhe estendera a minha mão direita. [...] quando a cabiúna entrou em contato com a palma da minha mão, senti correr pelas minhas pernas um líquido quente, (xixi) [...] **Era o reflexo do medo e da vergonha, que eu acabava se sentir e sofrer ali no salão. Era um menino levado, porém de brio** (FAGUNDES, 1977, p.31-32, grifo nosso).*

A citação de Fagundes evidencia a prática da exposição no quadro negro dos saberes ministrados em sala de aula: o professor passava algo no quadro, uma *lição*, e a explicava. O quadro negro, segundo estudos de Frade e Galvão (2016), “era um suporte fundamental para que todos os alunos, ao mesmo tempo, observassem e exercitassem os movimentos feitos pelo(a) professor(a). Essa prática possibilitava uma aprendizagem homogênea e disciplinar da escrita”. As autoras ressaltam ainda que o uso do quadro negro “estava diretamente relacionado a outra condição material da maioria das escolas: a ausência de livros. É comum, nos depoimentos, a afirmação de que apenas a escola e/ou a professora possuía livros. Diante dessa rarefação de material impresso, o quadro servia para o registro do conteúdo ensinado” (FRADE e GALVÃO, 2016, p.308). No momento em que o professor de Fagundes, Sr. Afonso, explica *a sua lição no quadro-negro* a expectativa é que os alunos mantenham completa atenção à explicação do professor. Mas o estudante se dispersa, inventa uma brincadeira, supostamente em resposta a exposição que não lhe interessava. Na perspectiva de Perrenoud (1995), Fagundes habilmente coloca em prática o “ofício do aluno”. Dessa forma, o novo letrado ressalta a maneira não apática, e nada passiva, de resposta do aluno aos estímulos a que são expostos na escola. Os estudantes não se conformam inteiramente

às regras, elaboram estratégias de suportar e minimizar os efeitos de um cotidiano de práticas escolares que nem sempre lhes são causas de interesse, pelo contrário, causam tédio. Reinventam então a função dos materiais escolares e transformam, por exemplo, o lápis em brinquedo.

Por outra via, a resposta do professor à estratégia não legítima do aluno reforça o lugar da autoridade, que inconformada com a atitude do discente, aplica-lhe castigos físicos. Note-se, no entanto, que no momento imediato em que a régua do professor pela primeira vez toca a mão de Fagundes, o autor não se contém e faz xixi na roupa. É possível inferir que há um peso maior na vergonha - como afirmou o autor - de não corresponder à expectativa do mestre e ser pego, e tudo isso publicamente, diante de seus colegas, do que na dor gerada pelo castigo físico. Pode-se também creditar sua reação ao medo: de apanhar, de ser motivo de zombaria, de ser menosprezado pelo erro. Afinal, fez questão de informar aos leitores de sua obra: era levado, mas tinha brio.

Assim como Fagundes, Portes apresentou uma forma particular de lidar com as questões da escola, quando elas não lhe eram interessantes: ele escolhia e se dedicava ao que lhe despertava interesse, colocando as demais demandas escolares em segundo plano: *Antigamente, no curso primário, não tolerava escola, e por motivos razoáveis. Agora, embora, não morresse de amor pelo ginásio, gostava de estudar, **gostava mais de ler do que viver decorando noções e regras de gramática*** (PORTES, 1985, p.69, grifo nosso).

A análise destaca que essas formas de ser e agir no cotidiano escolar e essa tensão entre a autoridade do professor e o papel de aluno ocuparam mais contundentemente o espaço que os novos letrados designaram em seus livros para narrar os métodos presentes nas escolas de suas memórias. Isso não significou a ausência da narrativa de outros métodos, como, por exemplo, a descrição da forma de ensinar a ler e escrever e as operações matemáticas:

Antigamente a gente aprendia a ler debuxando; já se comprava o caderno com debuxos, eram uns pauzinhos ///// para se cobrir. Ou letras maiúsculas A B C D e por aí afora. A tabulada era estudada e cantada assim: Dois vezes dois quatro, três vezes três nove etc. e isto era cantado por todos os meninos da aula. Como não topava bem a tabuada eu cantava, mas primeiro esperava o vizinho dizer quanto era três vezes três, aí eu cantava bem alto: Nove! Se não fosse o vizinho eu estava mal (BOTELHO, 1976, p.76).

Ela [a professora] nos emprestava livros para lermos em casa: História Sagrada, História Universal, a Bíblia, e os livros iam transferindo-se um para o outro (JESUS, 1986, p.156).

Na última frase de seu comentário, Botelho evidenciou outra resposta dos alunos frente às exigências da escola: a “cola”. Ele não foi o único autor a nos delatar esse artifício, no entanto essa discussão será retomada mais adiante, quando serão analisados os sujeitos da escola. Outro ponto importante presente nos trechos citados se refere ao uso de livros de cunho religioso para ensinar a ler e escrever, descritos por Jesus. Poderia ser essa uma estratégia dos agentes da escola para alfabetizar e moralizar ao mesmo tempo ou poderia ser um indício da ausência na escola de outros materiais, mais direcionados à alfabetização? Segundo Choppin (2004):

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, **a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar**, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos "por pergunta e resposta", que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa –, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura "de lazer", tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. Essas categorias, sem se excluírem, frequentemente se interpenetram [...] (CHOPPIN, 2004, p.552, grifo nosso).

Além da indicada natureza da literatura escolar, em que se fez presente a literatura religiosa, Frade e Galvão apontam a escassez de livros nas escolas mineiras do início do século XX: “uma escola com poucos livros, poucos materiais escritos, provas orais, recitações de tabuada e de poesias. [...] Uma escola que, além da escrita – a ela associada desde os seus primórdios –, produzia contextos de uso em que a oralidade ocupava um papel central” (FRADE e GALVÃO, 2016, p.307). Tal escassez indica também a ausência de livros didáticos destinados exclusivamente ao trabalho pedagógico, o que reforça a hipótese já referida para explicar a presença dos livros religiosos nas salas de aula. Outros estudos, como o de Souza (2009) - em que a autora investiga, nas décadas de 1930 a 1970, os modos de participação nas culturas do escrito,

de uma comunidade rural do norte de Minas Gerais- remetem, por sua vez, para a presença considerável de artigos religiosos entre os materiais de escrita e leitura dos sujeitos investigados: “De fato, [...] os sujeitos estudados possuem, basicamente, textos religiosos, especialmente, catecismos da Igreja Católica e realizam uma leitura intensiva desse material” (SOUZA, 2009, p.113). Havia, assim, nesse período, o uso de livros religiosos dentro e fora da escola, utilizados como materiais de leitura.

Portes também debateu a metodologia de seus professores, especialmente, quando se referiu ao ginásio. Pareceu perceber que, a depender das metodologias escolhidas, os professores poderiam tornar as aulas ótimas ou péssimas:

Cheguei a tempo de assistir à aula de história. O professor, embora advogado e com o escritório repleto de clientes, conseguia dar excelentes aulas. História da Civilização. Uma ciência que parecia um romance. [...] Sabia contornar e suavizar as arestas, explicar as causas, encadear os fatos [...] Depois, como bom didata, distribuía temas, indicava livros, motivava realmente a classe [...] Ajudavam-no, também, a voz, a estatura e a elegância no vestir-se (PORTES, 1985, p.67).

Já assim não acontecia com o professor de geografia, o Sr. Carvalho. Uma negação. Transformava a ciência em catálogo de telefone, à moda da época. Tocava corografia do Brasil no aluno, de modo a fazê-lo repudiar a matéria e até a própria pátria... (PORTES, 1985, p.67).

Distribuir os temas, indicar livros e trabalhar a motivação da turma foram atitudes aprovadas por Portes, que conferia às aulas de história avaliação positiva. Saber utilizar-se das metodologias apropriadas constituía, segundo avaliação do autor, um talento dos professores. Contudo, esse talento, para Portes, não era suficiente para alcançar um bom ensino:

Verdade que, num bom ensino, bem dosado, com professores capacitados e alunos bem dotados, tudo seria possível. Mas, duas coisas essenciais não existiam nos colégios da época: departamento de pedagogia e departamento médico [...] eu teria que assimilar todas aquelas matérias, ler e escrever, praticar alguma educação física e... descansar também, se fosse possível (PORTES, 1985, p.72 -73).

A esse talento deveriam se somar, na avaliação de Portes, capacitação dos professores e capacidade intelectual dos alunos, além de um amparo extraclasse garantido pelos

departamentos supracitados. Esse autor figura entre os que mais críticas fizeram à escola.

Se os autores das autobiografias já citados até aqui por vezes apresentaram críticas aos métodos empregados, e em outras vezes elogios, há um autor que agradecido pela oportunidade de estudar na velhice, apenas destaca como as escolas das décadas de 1970 evoluíram na arte de ensinar, tornando o aprendizado de seus alunos muito mais possível: *Acho bacana, e até muito fácil aprender hoje, pois as escolas são tão modernas; as aulas, tão interessantes que todo aluno aprende, principalmente nós os adultos, que muitas coisas compreendemos com uma única explicação* (OLIVEIRA, 1974, p.12). Interessante nesse comentário de Oliveira é também um implícito comparativo entre o hoje – em que é fácil aprender - e o ontem. No entanto, como se viu, o autor não narra em sua autobiografia uma escola frequentada na infância. Ela talvez tenha existido, mas de forma tão breve ou tão pouco significativa que não foi selecionada para ocupar as linhas de sua autobiografia. Se, contudo essa escola não existiu, o autor pode ter se apropriado das representações de escola de seu tempo de infância para comparar com o que viveu na velhice. De uma forma ou de outra, a opinião do autor é de que a escola do ontem, nos idos de 1910, tornava o aprendizado mais difícil que as escolas do hoje, em que escreveu, 1974. Sua exposição pareceu inclusive ser uma justificativa para não ter aprendido antes o que aprendeu frequentando o Mobral, aos sessenta e seis anos de idade.

2.4 SUJEITOS

Interessou nesta seção analisar de que modo os sujeitos da escola - alunos(as), professores(as), diretores(as), regentes de disciplina, entre outros - foram percebidos e apresentados nas autobiografias. Foram investigadas as formas como sobre eles se constituíram significados diversos, ao mesmo tempo em que também foi analisado qual papel esses sujeitos desempenharam na construção das representações referentes à escola.

Investigar aqueles que compõem o dia-a-dia dessa instituição se impôs como ponto fundamental para uma pesquisa que buscou avaliar a partir do cotidiano da escola as representações que se criaram em torno dela. São eles os atores que conjugam as mais diversas influências de suas trajetórias de vida às normas, tempos, espaços,

políticas públicas e métodos da escola, configurando uma significativa experiência social.

Tal como apontou Faria Filho *et al* (2004), o objetivo foi se aproximar dos “fazeres ordinários da escola”, e valorizar os sujeitos da educação em “suas ações cotidianas” (p.151), de tal maneira que se pudesse desvendar a ação atribuída a cada um desses sujeitos na configuração de uma ideia de escola.

Os textos que se ocuparam de contar sobre os sujeitos da escola são numerosos nas autobiografias – cerca de setenta e três pequenos trechos, enquanto que os comentários acerca dos espaços escolares reuniram dezessete trechos, por exemplo –, sobressaindo entre eles os que trataram dos professores e dos alunos. Entre esses ainda existem mais textos sobre os próprios autores se descrevendo como alunos, constituindo o que chamamos de visão de aluno. Tratava-se deles contando que alunos eram.

Essa discussão terá início demonstrando a visão de professores que os autores nos permitiram acessar a partir de suas obras, e a seção será encerrada apresentando a maneira como eles se representaram como alunos e como perceberam as relações estabelecidas com os demais alunos da escola.

2.4.1. PROFESSORES(AS)

Prestar homenagem aos antigos professores pareceu constituir questão central para a maioria dos autores quando narravam assuntos que se referiam à escola. Os nomes completos, geralmente antecidos de pronomes, nomes e adjetivos que entoavam tom de respeito e reverência – Dona, Mestre, Senhor(a) –, precederam falas emotivas de gratidão. Presente também em outras autobiografias lidas – além do *corpus* principal analisado – essa questão pareceu configurar tópico obrigatório da escrita autobiográfica dos novos letrados. Seguem alguns exemplos:

*[...] o meu profundo reconhecimento àquelas **almas nobres de educadoras ou antigas “mestras”** do meu tempo que me **deram as primeiras luzes para trilhar tão espinhosa estrada da vida**. A D. Mariana Correia Mourão, a Mestre Marianinha de saudosa memória e minha primeira mestra; a D. Júlia Kubitschek de Oliveira, tão popular para nós Mestre Júlia e também tão querida e respeitada pelos seus alunos e que hoje recebe o prêmio de sua **dedicação e desinteresse pela tão espinhosa e sublime missão** de tantos anos e enfim a minha saudosa e última mestra Lizeta de Oliveira Queiroga,*

já falecida em nome de nossa turma de diplomados de 1911, no primeiro grupo escolar de Diamantina [...] E assim vou escrevendo este livro, letra por letra, linha por linha, aproveitando e me recordando de tão belos e uteis ensinamentos recebidos pelas citadas mestras, em meu curso primário, naquele Grupo Escolar e a que poucos saíram da memória [...] (SANTOS, 1963, p. 13, grifo nosso).

Às professoras do MOBRAL: D. Iêda e D. Maria do Nascimento meu reconhecimento (OLIVEIRA, 1974, p.14).

[Dizendo da professora do primário] *Escritora, de fato. Lia muito e escrevia bem. [...] falou em Machado de Assis, que começara como tipógrafo. **Imagine que mulher extraordinária**, falar em Machado de Assis naqueles socavões do interior, numa escola primária de roça! Não era formada. Autodidata como o escritor que conhecia e admirava* (PORTES, 1985, p.28-29, grifo nosso).

Note-se que as homenagens circundavam-se de elogios aos professores que, entendidos como mestres, eram responsabilizados positivamente pelo crescimento e desenvolvimento dos(as) alunos(as). Eram considerados devotos “missionários”, como pontuou Oliveira (1974) e praticantes de um “sacerdócio”: o do ensino (FAGUNDES, 1977):

*Juntos [aos colegas do Mobral] colhemos os magníficos ensinamentos das mestras. A elas também quero deixar uma palavra de gratidão. **Estou ciente da missão que elas cumprem com devoção** à Pátria e a Deus. [...] Muito feliz estou graças ao nosso governo e a todas as pessoas que trabalham para o funcionamento noturno dos cursos do MOBRAL. **À professora Nilda Caporalli, Coordenadora do Mobral em Minas Gerais, também a minha gratidão*** (OLIVEIRA, 1974, p.22, grifo nosso).

*E aqui, caros professores, Sr. Afonso e D. Carlota: não poderia deixar de prestar-lhes a minha **sincera homenagem**, pelo muito que os senhores fizeram por nós naquela época, **abrindo o caminho para nosso aprendizado, sacolejando a nossa inteligência, para os dias do futuro**. [...] Porque, aqui, **no sacerdócio do ensino**, os senhores ajudaram a tantos corações infanto-juvenis [...]* (FAGUNDES, 1977, p.32, grifo nosso).

No dicionário de Raphael Bluteau, 1728, tido como o dicionário mais antigo da língua portuguesa, a definição de sacerdócio é “a ordem, o caráter que dá ao sacerdote o poder de consagrar a hóstia, e absolver pecados aos penitentes” (BLUTEAU, 1728, p.188). E quanto a sacerdote, o mesmo dicionário o define como “totalmente consagrado a Deus, para lhe oferecer sacrifícios, e juntamente sacrificado ao povo, para lhe administrar os sacramentos e para ajudá-lo em todas as matérias concernentes a

salvação de sua alma” (p.429). Em 1832, o dicionário da “Lingua Brasileira”, de Luiz Maria da Silva Pinto, definiu sacerdote como o que administra os sacramentos, o sacrificador (PINTO, 1832). Quando os autores apropriam-se desse conceito para atribuí-lo aos mestres, parecem intentar aproximar a profissão docente à ideia do sacrifício assim como do divino. Designam ao professor parte de uma missão salvífica, de resgate. Essa aproximação foi investigada por Lopes (2001), que objetivou localizar as permanências em torno das qualidades, que os discursos legitimados e legitimadores da ação pedagógica detectam como os necessários para o profissional da educação. A autora observa a contínua associação da figura do(a) professor(a) a características como a devoção, a doçura, a firmeza e a prudência, e conclui: “Que é ser professor: é ser idealista, não ter grandes ambições materiais, trabalhar pelos outros, pela felicidade alheia” (LOPES, 2001, p.42).

Segundo a escrita dos novos letrados investigados, foram os mestres que salvaram os(as) alunos(as) da ignorância, e com base em outros comentários, pode-se dizer que resgataram os(as) alunos(as) de uma vida medíocre, pois o saber lhes possibilitava, como se verá à frente, a oportunidade de uma vida melhor. Associaram o exercício do magistério à ideia cristã da caridade desinteressada, e chegaram a atribuir à professora a santidade, condição dos santos católicos, como o fez Santos (1963):

D. Izilda foi a minha professora do 3º-ano em 1920 e 4º-ano em 1921. [...] Não se lhe ouvia uma palavra áspera nem mesmo em tom mais elevado. Era uma santa em perspectiva. E por isso mesmo, alunas e alunos a amavam como professora (FAGUNDES, 1977, p.46).

Foram os mestres abnegados missionários, e o que fizeram foi preparar para o futuro seus(as) alunos(as) na medida em que sacolejaram suas inteligências (FAGUNDES, 1977). Foram eles uma espécie de *abre alas* para o desenvolvimento cognitivo, técnico e social que habilitaram os autores para o trabalho da vida. Como não lhes ser gratos por tamanho préstimo?

Os estudos de Louro (1997) chamam atenção para o fato de que ao final do século XIX "os ‘ofícios novos’ abertos às mulheres [...] levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação– disponibilidade, humildade– submissão, abnegação-sacrifício" (p.451). A visão do magistério como sacerdócio nos anos iniciais da República brasileira é investigada por Costa (2012), que utiliza como

fontes principais “os materiais distribuídos pelo Estado ao professorado paraense, dentre os quais a revista “A Escola” (p.318). Segundo a autora, na medida em que o projeto republicano incumbiu e considerou a escola como mecanismo formador e reformador de um povo novo para uma nação nova, ao professor primário e secundário coube importante papel na condução desse intento. Para bem desempenhar este papel:

Era necessário que os professores também se comprometessem, o mais profundamente possível, com este construto ideológico do novo regime, para que o difundissem da melhor e mais abrangente maneira. Cativá-los, por meio do elogio à sua profissão, dizendo-a exceder os limites do ofício, e tratar-se mesmo de um projeto de vida e de vidas – porque de nação – é um caminho coerente ao objetivo proposto. [...] Por outro lado, a abnegação e o esforço que a ideia de “missão” emprega ao seu condutor, também eram produtivos aos objetivos do regime republicano. Ao se tratar de tão importante tarefa, o professor enquanto indivíduo deveria ser ignorado diante do objetivo final, que previa o sucesso coletivo, o engrandecimento de todo um povo, a construção de uma nação. Investiu-se, desta forma, o professor de uma importância absolutamente comprometida que o delegou, ainda que esplendidamente, a responsabilidade de um projeto político (COSTA, 2012, p.323).

Costa (2012) conclui, portanto, que o “bom mestre”, segundo os moldes do novo regime, deveria ser, pois, um verdadeiro “sacerdote”, no que diz respeito à dedicação ao exercício de uma função que seria mesmo uma “missão”, [...] a construção de um futuro de “desenvolvimento” e “progresso” (p.326). Desse professor esperava-se não apenas a “instrução das primeiras letras, mas, em última instância, a formação moral e cívica das futuras gerações” (p.326).

Também Boto (2003b), em artigo que divulga seu estudo sobre a intelectualidade e o ofício do professor primário, em Portugal, em finais do século XIX e início do XX, mostra como no “caso do discurso pedagógico português, é muito nítida, no curso do século XIX, a preocupação em apresentar os professores primários como obreiros da civilização” (p.88). A autora analisa que o “Manual enciclopédico, de Emílio Achilles Monteverde, evidenciava, em meados do século XIX, a sacralidade pela qual socialmente se pretendia revestir a missão de [seus] primeiros mestres e mestras; missão para a qual o reconhecimento será necessariamente precedido pelos deveres da meninice” (p.90). Leia-se o trecho desse manual que a autora reproduz em seu artigo:

P. Que devemos a nossos mestres e mestras, numa palavra, a todas as pessoas encarregadas de nossa educação?

R. Nossos mestres e mestras exercem, em certo modo, um ministério sagrado, qual o de bem formar o nosso coração e nosso espírito. A sociedade que nos confiou aos seus cuidados lh'os deve reconhecer; nós, os meninos, devemo-lhes reconhecimento, amor e respeito enquanto vivermos (MONTEVERDE, 1843, p.15-6 apud BOTO, 2003b, p.92).

Parece que os autores das autobiografias pesquisadas remodelaram, a seus modos, essa concepção aparentemente atribuída aos(as) professores(as) por diversos segmentos da sociedade, sobretudo aos mestres da escola primária. Assim, quando da escrita das homenagens e dos tantos elogios direcionados aos professores, parecem ter tido a intenção de cumprir o preceito de respeitar e valorizar seus mestres enquanto viveram, tendo ido além ao perpetuar essas homenagens na escrita de suas memórias.

Ressaltando ainda mais a importância e o valor atribuídos aos professores, alguns autores relataram o fato de terem recebido deles algum presente, que foi guardado por muitos anos e com muito zelo, pela representatividade que carregavam:

*Após os resultados, D. Petrina fizera a distribuição de uma pequena estampa, como sua lembrança aos alunos [...] **Conservo até hoje essa pequena recordação de nossa professora do 4º-ano primário [...]** (FAGUNDES, 1977, p.59, grifo nosso).*

*Logo no primeiro dia, ela teve a gentileza de me oferecer um livro de presente: **Pátria Brasileira. Como lembrança da minha primeira professora em Itaúna, guardei esse livro durante muitos anos pela vida afora e somente alguns anos atrás é que o ofereci a uma sobrinha e afilhada, Vera Fagundes, hoje normalista** (FAGUNDES, 1977, p.39, grifo nosso).*

Essas lembranças também indicavam que tipo de relação foi construída entre alunos e mestres. Essa ação – a de presentear e a de valorizar tão firmemente a lembrança recebida- levanta indícios de um relacionamento que ultrapassava a simples e neutra prestação de serviço de um grupo ao outro, e demonstra uma natureza mais íntima, mais próxima que se estabelecia entre docente e discente. Esse(a) professor(a) pareceu constituir uma espécie de continuidade dos pais e mães, a ele(a) devia ser dirigida a mesma obediência e respeito que se voltava aos pais ou responsáveis, e, por outro lado, do(a) professor(a) se esperava uma dedicação ao aluno como a que se dispensava a um filho. Especialmente, as professoras foram vistas e tratadas como mães espirituais (LOURO,1997). Louro (1997) explicita ainda que, próximo aos anos 1930, coube às

professoras a missão de “fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornassem presentes. Além de instruir, ou mais importante do que instruir, sua tarefa consistia em educar” (p.458).

No entanto, é importante registrar que estudos revelam que a afetividade entre mestres e alunos, assim como em outras relações da sociedade brasileira do início do século XX, seguiram um protocolo limite que estabelecia, particularmente, restrições quanto aos contatos físicos entre alunos(as) e professores(as):

Essas restrições eram muito mais expressivas em relação ao contato físico. A professora não deveria tocar em seus alunos e alunas; abraços ou beijos foram, por um largo tempo, considerados práticas inadequadas. Quando esses gestos são representados em histórias exemplares ou nas lembranças de pessoas mais velhas, eles aparecem revestidos de solenidade, com caráter extraordinário, em ocasiões absolutamente especiais. Na medida em que as novas orientações psicopedagógicas são introduzidas, percebem-se algumas transformações na expressão do afeto. Quando o discurso sobre a escola passa a valorizar um ambiente prazeroso, onde a cor e o jogo devem estar presentes, também a figura da professora passa a ser representada como sorridente e mais próxima dos alunos. No entanto, até mesmo nesse momento, o contato físico permaneceu rodeado de reservas (LOURO, 1997, p.456).

Os pontos analisados indicam representações do professor e da professora como merecedores do respeito, estima e admiração por parte dos sujeitos investigados. Porém, nem todos os(as) autores(as) analisados seguiram esse roteiro. Jesus (1997) é a única autora que se abstém das homenagens ou elogios aos professores, apresentou seu professor sem tecer nenhum comentário a respeito de seu caráter: *O professor era o senhor Homilton Wilson, irmão do fundador do Colégio Allan Kardec* (JESUS, 1986, p.149). Em outro comentário é possível concluir que Jesus também teve uma professora, *dona Lonita Solvina* (p.151), possivelmente no primeiro ano cursado na escola. Alguns elementos que lhe são próprios e diferencia Jesus dos demais autores podem ser elencados para se visualizar uma possível motivação para o fato narrado acima, muito embora não possam ser considerados conclusivos, mas apenas hipóteses a serem refletidas. Ela é a única mulher do grupo de autores analisados. Nascida em 1914, julgamos improvável – mas não impossível - que Jesus tenha presenciado ainda algum resquício de uma educação escolar direcionada preferencialmente aos homens, lembrando que se tratava de uma escolarização primária. A instrução primária já era

nesse momento entendida como necessária a toda população: homens e mulheres, inclusive aos mais pobres como já foi demonstrado.

Os estudos de Silva e Inácio Filho (2004) destacam a preferência conferida ao masculino para serem os receptores da educação intelectual em tempos da Colônia e do Império no Brasil, mas ressaltam algumas mudanças advindas nos tempos da República, que, todavia, ainda destinavam a escolarização primária às mulheres:

Nas primeiras décadas da República pouca coisa mudou quanto à educação da mulher e certas características foram perpetuadas, como **seu baixo nível da educação**, defendidos em nome das necessidades morais e sociais de preservação da família. [...] Finalmente, no decorrer da Primeira República, a mulher passou a ser vista como meio possível para o progresso, e como a grande responsável em desenvolver a mais nobre tarefa de sua existência: formar o homem. Visão esta que vinha da crescente necessidade de ordenação do País. [...] Mas, com a laicidade do ensino e a co-educação (mesmo que essa fosse temida pelas famílias oligárquicas), **creceu o número de mulheres que tinham acesso à instrução. No entanto, para os setores subalternos da sociedade, a educação se resumia às prendas do lar e aprendizagem das primeiras letras** (SILVA e INÁCIO FILHO, 2004, p.5, grifo nosso).

Como foi apresentado no capítulo 1, Jesus era dentre os demais autores analisados, a que apresentava uma realidade social mais dura, mais miserável, convivia, como nenhum outro autor descreveu, com a fome, o frio, a ausência de vestimentas, a moradia precária, entre outros. Esse quadro reforça a possibilidade de acesso apenas aos níveis mais baixos de escolaridade, como pode também sugerir uma dificuldade de relação na escola, justificada pelos preconceitos sofridos pelos mais pobres da sociedade. Teria sido a escola- representada na figura do professor e nos demais alunos - mais dura, menos tolerante a essa autora tão pobre? Isso justificaria a ausência de homenagens aos professores em sua autobiografia? No artigo intitulado *Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres*, Patto (1999) analisa o processo de desqualificação dos mais pobres durante os anos iniciais da República brasileira:

O eficientíssimo artifício ideológico domesticador que se articulou nesse período, em íntima relação com o discurso científico, foi a disseminação pelo corpo social de **uma imagem negativa dos pobres**, vírus poderoso que naturalizava a condição social de uma classe aos olhos de todos e justificava a exploração econômica, a

rudeza do aparato repressivo e o exercício oligárquico do poder. Foi a partir de então que as teorias raciais começaram a desempenhar aqui o papel que vinham desempenhando na Europa desde o século anterior, e que Hobsbawm resume como recurso ideológico de justificação do domínio de brancos sobre não-brancos, de ricos sobre pobres, de “civilizados” sobre “primitivos”. A presença no Brasil de críticas à desigualdade e à opressão capitalistas gerou, nesse período, a necessidade de justificá-las, pois “o liberalismo não tinha nenhuma defesa lógica diante dos clamores de igualdade e democracia [...] (PATTO, 1999, p.183, grifo nosso).

Resgate-se ainda do estudo de Patto (1999) a ideia de “domínio de brancos sobre não-brancos” para ressaltar o fato de que, negra, Jesus sofria ainda discriminação por pertencimento étnico-racial. Fato que em sua autobiografia é enredo constante, e causa de denúncia elencada pela autora. É possível inferir que também na escola esse racismo se fez presente, tornando o convívio com professores e outros sujeitos da escola mais doloroso, menos prazeroso: *É que eu estava revoltada com os colegas de classe por terem dito quando eu entrei: - Que negrinha feia!* (JESUS, 1986, p.149).

Todavia vale destacar que Santos (1963), também negro, descendente de escravos, teceu, como foi dito, eloquente homenagem às suas professoras. Já foi enunciado como, diferentemente de Jesus - e há entre eles uma diferença de dezessete anos de idade, sendo Carolina de Jesus mais nova -, Santos discursou sobre a ausência de racismo no Brasil, embora tenha narrado fatos de profundo preconceito contra os negros. Deve ser considerado também que Santos possivelmente escreveu na década de 1950/1960 e Jesus apenas nos anos 1970, tendo em vista que a autora faleceu em 1977. Houve nesse intervalo temporal uma mudança da visão sobre a forma como os negros eram tratados no Brasil. Há também entre os autores uma distância física, geográfica. Jesus viveu parte da sua vida adulta em São Paulo, capital, enquanto que Santos nasceu e cresceu em Diamantina, interior de Minas Gerais. Assim parece que ao reler seu passado, Jesus o fez com o estigma do racismo, o que não ocorreu com Santos.

Guimarães (2004) defende a ideia de momentos diversos do racismo no Brasil.

Para o autor:

O racismo surge na cena política brasileira como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura e, conseqüentemente, à igualdade política e formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes e os africanos escravizados [...] O racismo brasileiro, entretanto, não deve ser lido apenas como reação à igualdade legal entre cidadãos formais, que se instalava com o fim da escravidão; foi também o modo como as elites intelectuais, principalmente aquelas localizadas em Salvador e Recife, reagiam às desigualdades regionais crescentes

que se avolumavam entre o Norte e o Sul do país, em decorrência da decadência do açúcar e da prosperidade trazida pelo café [...] O racismo duro da Escola de Medicina da Bahia e da Escola de Direito do Recife, entrincheirado nos estudos de medicina legal, da criminalidade e das deficiências físicas e mentais, evoluiu, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, em direção a doutrinas menos pessimistas que desaguarão em diferentes versões do **“embranquecimento”, subsidiando desde as políticas de imigração, que pretendiam a substituição pura e simples da mão de obra negra por imigrantes europeus, até as teorias de miscigenação que pregavam a lenta mais contínua fixação pela população brasileira de caracteres mentais, somáticos, psicológicos e culturais da raça branca [...]** (GUIMARÃES, 2004, p.11, grifo nosso).

Guimarães (2004) afirma ainda que, num movimento posterior, surge também um discurso que intenta amenizar a depreciação da mestiçagem e da presença negra no país, como forma de uma “superação doutrinária” do racismo. Refere-se aos “escritos sociológicos de Gilberto Freyre de 1930”:

[...] o pensamento de Freyre, entretanto, ganha cientificidade apenas a partir do seu encontro com a antropologia cultural de Franz Boas, que substituiu a noção biológica de raça pela noção de cultura, enquanto expressão material e simbólica do ethos de um povo. Pois bem, Gilberto Freyre promove uma verdadeira revolução ideológica no Brasil moderno ao encontrar na velha, colonial e mestiça cultura luso-brasileira nordestina a alma nacional. Ethos esse que logo ganhará, em seus escritos políticos, a partir de 1937, o nome de “democracia social e étnica”, por oposição à democracia política da América do Norte e dos ingleses (GUIMARÃES, 2004, p. 12).

Utiliza-se a hipótese de que Santos (1963) tenha escrito sob a influência desse imaginário, o que justificaria a ausência da percepção do racismo no seu trabalho. Foi, no entanto, apenas a partir de 1964, com a defesa da tese de Florestan Fernandes para titular da cadeira de Sociologia I na Universidade de São Paulo, em que o autor denuncia a democracia racial como um mito, que a compreensão do racismo no Brasil inicia um processo de reconfiguração:

Para Florestan e sua geração, entretanto, o preconceito não só existia como, de certo modo, impedia que a nova ordem competitiva se desenvolvesse em sua plenitude. Tratava-se, entretanto, de preconceitos e discriminações fora do lugar, uma espécie de consciência alienada dos agentes sociais (GUIMARÃES, 2004, p.47).

A considerar as duas obras lidas de Carolina Maria de Jesus: *Quarto de Despejo* e *Diário de Bitita*, em que o racismo foi duramente denunciado, assim como sofrido e por vezes manifestado no discurso próprio da autora, se aposta na ideia de que Jesus tenha experimentado em sua vida a chamada revisão do mito da democracia racial, o que a ajudou a perceber e denunciar as graves diferenciações/constrangimentos impostos aos negros no Brasil, em seu período histórico.

Concluindo, o que se infere é que o fato de ser mulher, pobre e negra, no momento histórico de seus dias de aula – por volta de 1922/1923 – pode ter condicionado uma experiência escolar menos prazerosa, como um todo, assim como ter influenciado a relação estabelecida entre Jesus e os sujeitos da escola. Ao mesmo tempo também se considera que o debate sobre o racismo e o preconceito que feriam a população pobre no Brasil no período em que a autora escreveu a autobiografia – provavelmente na década de 1970 –, pode ter condicionado sua maneira de ler a escola e seus sujeitos. Assim, se seus professores eram, na visão da autora, merecedores de elogios e homenagens ou não, fato é que em sua escrita autobiográfica não houve espaço para esse tipo de reconhecimento.

Retomando os textos em que os autores teceram elogios aos professores ou comentaram sobre suas características, foi localizado um tipo muito interessante. Trata-se da recorrência, entre alguns escritores, de comentários que se referiam às características físicas dos docentes, incluindo a forma de suas vestimentas:

*D. Izilda foi minha professora [...] E que amor de professora! Quanta magreza no físico e quanta magreza na alma! **Era magríssima, e daí a leveza no andar.** Era muito alva de olhos claros, cabelos castanhos e usava um simpático “coque”. Voz mansa e tão meiga, que, às vezes, se tornava quase imperceptível! Era de uma delicadeza sem par (FAGUNDES, 1977, p.46, grifo nosso)!*

*D. Castorina levantava-se solenemente de sua cadeira, como se fosse uma rainha, **na imponência de sua gordura. Simpática, apesar de tudo. Bonitona, mas severa** (PORTES, 1985, p.29, grifo nosso).*

*Mulheraça, bastante adiposa, mas incontestavelmente bonita [...] o que lhe faltava em suavidade, **embora elegante de gestos e de maneiras** [...] (PORTES, 1985, p.28-29, grifo nosso).*

Além da hipótese de que é possível notar nos textos transcritos acima uma concepção, um ideal de beleza e até de comportamento, especialmente do feminino, nos interessou,

para esse estudo, compreender porque esses comentários foram dirigidos aos(as) professores(as). Será que se esperava algo específico dos docentes, que ultrapassasse a questão atribuída aos gêneros? Por que se associou a profissão de educar aos predicados físicos do(a) professor(a)? Veja-se a afirmativa de Portes: *Dissipara-me a má impressão que me causara a mestra. Se não era uma deusa, em formosura, acabara agradando pelas maneiras suaves, pela voz sonora e pelo nome: D. Iolanda* (PORTES, 1985, p.32).

Parte-se do pressuposto de que associar o caráter e a moral humana a suas vestimentas é questão antiga, também como relacionar a roupa usada à profissão exercida. Leiam-se as observações de Fagundes:

As professoras, elegantemente trajadas e com sapatos de saltinhos bem altos. O diretor, os examinadores, todos eles na sua elegância masculina, aguardavam o momento propício para iniciarem a batalha que se feriria através da palavra, entre alunos, professoras e examinadores (FAGUNDES, 1977, p.59, grifo nosso).

Segundo Soares (2011):

As roupas possuem lugar privilegiado na história da humanidade [...] A vestimenta constitui característica fundamental dos seres humanos, e o ato de vestir-se obedece a determinações sociais, sendo resultado de um laborioso processo de transformação de sensibilidades em relação ao corpo e a sua exibição [...] (SOARES, 2011, p.81).

Há, decerto, uma expectativa de que determinado grupo se vista de uma forma, e outro grupo de outra. Assim é que, por exemplo, atualmente do médico se espera a roupa branca, e do advogado o terno. Todavia, não só a forma de se vestir como também a conduta e a exposição física desse docente estavam em pauta na avaliação dos novos letrados. A magreza ou obesidade, por exemplo, constituíram pontos de destaque na reflexão dos autores:

Que não fosse uma professora gorda e ríspida, já seria muito bom. Dali a pouco chegou a nossa mestra. Confesso que tive certa decepção. Contava com uma fada, linda, delgada, de auréola, empunhando um tridente... Agora surgia-nos uma figura relativamente feia, nem velha, nem nova, meio encurvada, inexpressiva (PORTES, 1985, p.32).

Naquela época, quem lecionava para [...] o 3º ano, era D. Damores Vitoi de Melo, [...] D. Mocinha, esposa do farmacêutico Sr. Agripino Lima. Era uma senhora gorda, simpática, já semi-grisalha (FAGUNDES, 1977, p.39, grifo nosso).

Compreende-se que esses comentários estabeleceram diálogo com o ideário feminino que se construiu nas sociedades em que viveram os escritores analisados. No entanto, o que chamou a atenção foi o fato de que essas observações foram persistentes em relação aos professores e ausentes na descrição de outras(os) mulheres/homens que apareceram nas narrativas. Essas constatações nos levaram a formular as seguintes questões: o que se esperava do(a) professor(a) nos tempos iniciais da República brasileira? E por que se esperava uma forma/atitude e não outra? Teriam sido eles instituídos como modelo de valores e ideais?

A educação republicana, em especial a primária,- na medida em que serviu supostamente ao Estado como formadora dos novos cidadãos para a nova pátria a se construir-, foi exposta a uma tentativa mais rigorosa de monitoração e controle, já que “para alcançar os resultados desejados pela república mineira, acreditava-se que a fiscalização precisava ser constante e eficaz, devendo alcançar os estabelecimentos e as escolas municipais e particulares” (FREITAS e DURÃES, 2013, p.101).

A profissão docente foi alvo essencial dessa fiscalização, o que já vinha acontecendo desde o século XIX como destaca o artigo de Freitas e Durães (2013). As autoras afirmam ainda que após a segunda metade do século XIX:

[...] o governo mineiro organizou inúmeros regulamentos cujas diretrizes apresentavam códigos disciplinares e práticas de inspeção. Essas normas, tanto de aspecto **moral** como pedagógico, ofereciam mecanismos para averiguar e, até mesmo, **punir, professores(as) cuja conduta estivesse em desacordo com as proposições estabelecidas pelo governo.** Uma vez comprovado o descumprimento, os docentes sofriam alguns tipos de penalidades, tais como suspensão, remoção e até demissão em alguns casos (DURÃES, 2009). Todavia, a preocupação com a fiscalização do trabalho docente também esteve presente durante o período republicano de 1906 a 1927, como comprovam inúmeros artigos e incisos presentes na legislação educacional do estado de Minas Gerais (FREITAS e DURÃES, 2013, p. 101, grifo nosso).

Ressalta-se desse texto como a inspeção do trabalho docente incumbiu-se também do aspecto moral/comportamental do(a) professor(a). Fica claro que havia uma expectativa

considerável sobre a forma como se portava o(a) mestre(a), e como ele(a) se apresentava. Note-se como para Fagundes (1977) era importante a *delicadeza sem par* de sua professora (p.46), ou como para Portes (1985) sua professora *acabara agradando pelas maneiras suaves* (p.32). Em seus trabalhos, Louro (1997) aborda como a partir de meados do século XIX dos(as) professores(as) se esperava uma “moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas. As tarefas desses mestres e mestras não eram, contudo, exatamente as mesmas. Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã [...]” (p.443).

Interessante também como em seus estudos, Freitas e Durães (2013) localizam o fato de que “os deveres dos professores não eram alheios às questões sociais que marcavam o contexto social da época, tais como o higienismo, o nacionalismo, a ordem para o progresso, a conduta moral das crianças, os métodos pedagógicos considerados modernos” (p.111). As autoras ressaltam o fato de que esses “professores integravam um contexto social marcado por um vasto ideário e este, por sua vez, influenciava a estipulação dos deveres dos professores” (p.111). Havia, portanto, uma preocupação acerca da conduta pessoal do professor, que poderia inclusive ser exonerado de seu cargo, caso fosse flagrado praticando atos imorais. Para bem formar seus alunos moral e intelectualmente, os(as) professores(as) deveriam ser exemplo puro dos preceitos preconizados para essa sociedade. Na legislação educacional mineira de 1906 - Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, que aprovou o regulamento da instrução primária e normal do Estado - as autoras encontram “uma lista de punições que deveriam ser destinadas aos professores que não cumprissem seus deveres e não apresentassem as características morais e físicas para o exercício do magistério”(FREITAS e DURÃES, 2013, p.112).

Também Barreto (s.d), em sua pesquisa sobre a feminização do magistério em Feira de Santana/BA e seus desdobramentos, chama atenção para o fato de que a formação docente dos anos iniciais da República brasileira “construía nas normalistas um ideal de **mulher moralizada e comportada**, atribuindo à instituição, uma função de resgatadora dos bons costumes na Feira” (BARRETO, s.d, p.1, grifo nosso). Isso porque, conclui a autora, a professora torna-se a responsável por uma prática pedagógica que demonstre o seu papel de “difusora da moral dos bons costumes e dos deveres pátrios no cumprimento de sua missão como educadora” (p.5). Barreto (s.d) traz

ainda importante observação sobre o papel de “resgatadora dos bons costumes” que coube, sobretudo, às professoras, pois, ainda que ingressantes no mercado de trabalho, havia uma questão de gênero que prevalecia:

Uma outra consideração importante é feita por CRUZ (2001) ao afirmar que a ida da mulher para a escola não se deu pela via de luta mas pela necessidade do sistema, e nos leva a esclarecer que essa abordagem se refere ao processo de entrada das mulheres na área de educação como professoras, sendo elas também treinadas com o objetivo de continuar disseminando o saber moralizado, para formar novos cidadãos conscientes de seus deveres pátrios, já que o destino das mulheres era ser esposa, mãe e dona-de-casa (BARRETO, s.d, p.3).

Parece, portanto, que do(a) professor(a) primário e secundário nos anos iniciais da República se esperava o(a) porta-voz dos bons costumes, da moral imaculada e demais valores disseminados no período. Esses valores se atrelavam à construção da República brasileira, que deveria extinguir a barbárie e o atraso que os tempos passados representavam. Para tanto se associou à imagem dos mestres os requintes da elegância, da beleza, da fineza: [...] *e que amor de professora! Quanta magreza no físico e quanta magreza na alma! Era magríssima, e daí a leveza no andar. [...] Voz mansa e tão meiga, que, às vezes, se tornava quase imperceptível! Era de uma delicadeza sem par!* (FAGUNDES, 1977, p.46).

Esses requintes, por sua vez, relacionavam-se não somente às vestimentas, mas também ao próprio corpo do docente, o que justificaria, por exemplo, os comentários sobre a magreza, e também ao seu comportamento. Se esse corpo não correspondia ao ideal preconizado, os autores encontravam outros atributos para compensar a “falha”, e para esse ponto o comportamento, a atitude dos professores pareceu essencial. Por isso é que Dona Castorina, por exemplo, embora gorda, se portava como uma rainha: *D. Castorina levantava-se solenemente de sua cadeira, como se fosse uma rainha [...]* (PORTES, 1985, p.29). E também D. Iolanda que *se não era uma deusa, em formosura, acabara agradando pelas maneiras suaves, pela voz sonora e pelo nome: D. Iolanda* (PORTES, 1985, p.32).

Foi localizado também entre os trechos analisados outro tipo de comentário a respeito dos(as) professores(as): observações que não se ativeram apenas aos seus dotes físicos ou morais, mas ao que se pode chamar de aspectos pedagógicos das suas

práticas. Todavia, como o **ser** do professor associava-se profundamente ao seu **fazer**, como sua personalidade estava intimamente ligada a sua prática, sendo até mesmo considerada como pré-requisito para habilitá-lo ou não para sua função, houve momentos em que os comentários ultrapassaram as questões pessoais dos docentes para julgar o desempenho de suas funções:

Ela [professora Castorina] veio, olhou-me friamente e exclamou de maneira um tanto áspera: “Vamos! Acompanhe-me!” Lá me fui, como um cordeirinho, morrendo de medo. Jamais me saiu da mente esta primeira impressão. A mulherzinha não era carinhosa. [...] o que lhe faltava em suavidade, embora elegante de gestos e de maneiras, sobrava-lhe em inteligência e cultura. Talvez pudesse ser uma professora universitária. Uma escritora. Jamais professora primária. Faltava-lhe carinho maternal (PORTES, 1985, p.28-29).

Como no exemplo acima, alguns desses comentários apresentaram críticas aos(as) professores(as) e ao seu trabalho. Para Portes, o fato de Castorina não ser carinhosa diminuía sua habilidade como professora primária, assim, embora inteligente e culta, a ausência de uma postura maternal condicionava seu despreparo para o trabalho com as crianças em idade para o ingresso do curso primário.

Nessa mesma linha, a primeira crítica mais contundente feita aos docentes, presente nas autobiografias, já foi debatida na análise sobre os saberes escolares, mas está aqui novamente ressaltada, tendo em vista que essa questão está profundamente ligada à visão que se construiu dos professores narrada pelos novos letrados: trata-se da recorrência ao castigo físico por parte dos docentes. *Aqui ninguém vai nos bater, não acha, Elvirinha? [...] O importante agora é que esperávamos nossa nova mestra. Quem seria? Será que dentro daquele palácio de cristal apareceria uma fada? Quem sabe, se ao contrário, seria uma bruxa? Mas, bruxas não lecionam, só ensinam maldades* (PORTES, 1985, p.32). Nesse trecho Portes (1985) faz uma comparação entre os professores das escolas isoladas e os docentes dos grupos escolares, pois acabava de deixar aquele tipo de escola para frequentar este. A expectativa era de que nos grupos escolares, os professores já não fizessem uso desse método punitivo. De fato o autor não traz mais comentários sobre tal hábito, contudo continua criticando a professora:

Como voltar ao grupo? Como engolir a professora? Tornara-se para mim untuosa e melíflua. Atordoava-me com excesso de trabalhos para casa, o que tirava os vagares para cuidar dos meus passarinhos e saltar pela rua. E ainda havia o que fazer no cinema. Às quintas-feiras não havia aulas no grupo. Mas ela inventara aulas extras. Quanto interesse e dedicação! E que tom colorido, pastoso, massante, ela punha em tudo! Antipatizara com ela e não havia mais remédio. Entendeu a minha aversão. Fez tudo para me agradar e quanto mais se esforçava, mais me aborrecia. Expôs a Tia Carolina o fato, declarando que eu era aluno-problema (PORTES, 1985, p.33).

Parece que as dificuldades de Portes ultrapassavam a figura da professora e assentava-se de fato na própria organização e exigências do grupo escolar, como o *excesso de trabalhos e aulas extras*. O esforço da professora em agradar estabeleceu-se como incômodo, e atributos que poderiam ser compreendidos como positivos eram vistos como problemas: *Quanto interesse e dedicação!* Um professor interessado, dedicado e exigente não era algo bom, valioso e até mesmo considerado pré-requisito para uma boa prática docente?

Note-se que Portes, no decorrer de sua narrativa, diferente dos outros autores, somente demonstrou uma visão mais idealizada e positiva da escola, quando passou a frequentar o ginásio. O ensino primário, de modo geral, foi narrado, por este autor, com muitas ressalvas e críticas, o que poderia esclarecer a visão menos elogiosa dos mestres que o autor teve no primário. É importante lembrar também que entre os sete novos letrados investigados, somente ele teve acesso a escolaridade pós-primário, e, portanto, possibilidade de preferir uma etapa escolar a outra.

Outra importante crítica localizada nas narrativas faz referência à formação do(a) professor(a), ou mais precisamente, à ausência dela: *Naquele tempo Leopoldina era um atraso só, não havia indústria, colégio, a não ser as escolas públicas, **regidas por professores não diplomados e mais burros do que eu*** (BOTELHO, 1976, p.74, grifo nosso). Esse ponto encontrou destaque apenas na obra de Botelho que, nascido em 1892, o mais velho entre os(as) autores(as) pesquisados, possivelmente frequentou a escola nos anos 1900 a 1904. Mas, ainda que outros novos letrados não tenham se prendido a essa questão, estudos como o de Souza (1991) sinalizam que a formação docente no país tornou-se sistemática e institucional apenas em meados do século XIX, quando houve a instauração das Escolas Normais. Não obstante, para a autora prevaleceu, até mesmo no interior dessas escolas, a concepção do magistério como vocação e não profissão, “para a qual eram necessárias dedicação, qualidades morais e

apidão, de forma que “conhecimentos especializados não eram muito importantes [...]”(p.93). A proclamação da República, no entanto, trouxe novidades nessa área ao deslocar o enfoque dado ao ensino superior durante o Império para a educação primária e secundária. Para a autora, o investimento e a preocupação com a formação inicial do cidadão brasileiro trouxe a tona a necessidade de capacitar melhor os(as) professores(as) dedicados aos anos iniciais da formação escolar. Seus estudos revelam que o decreto 971 de 1890 estabeleceu que “para a admissão à escola exigia-se um certificado da escola de 1º- grau (seis anos) e enquanto este não existisse a aprovação em exame de admissão que incluía leitura, ditado, gramática portuguesa, aritmética prática” [...] (p.105).

No entanto, ainda que se tenha notado, sobretudo nas leis e reformas educacionais do período analisado, crescente preocupação com a formação para o magistério, pesquisas como a de Melo e Machado (2010) revelam como a:

República viria a encontrar certa inorganização no sistema de ensino, de modo a deparar com o seguinte quadro: **um ensino primário ministrado, em grande parte, por professores leigos**; poucas escolas normais destinadas à formação para o magistério; um ensino secundário caracterizado pela predominância de cursos avulsos e aulas régias, sem organização hierárquica de matérias e séries; e um ensino superior reduzido a poucas faculdades isoladas, destinadas, em especial, à preparação de profissionais liberais. [...] No início da República, não havia dúvida, para os legisladores, em relação à necessidade de expansão do ensino, mormente do ensino primário público. Contudo, esbarrava-se na falta de verbas, **bem como de professores qualificados que dominassem os novos métodos pedagógicos**. Dado o importante papel do professor, sua formação e condições de trabalho, isso foi tratado com afã, em nível de discurso, pelos legisladores republicanos, que dedicaram uma boa parte do regulamento a essas questões (MELO e MACHADO, 2010, p.254-255).

Ainda, como mostram Romanowski e Martins (2008), “mesmo com a criação das escolas normais, o número de professores devidamente formados era insuficiente para atender a demanda das escolas” (p.285). Conclui-se, portanto, que um número considerável de professores do primário brasileiro no início do século XX eram *não diplomados*. Não é possível saber se o entendimento dos mestres como *mais burros* do que o autor, conforme relato de Botelho, foi uma percepção durante seu processo de escolarização ou após. Há, no entanto, estudos que indicam que a formação dos

professores encontrou nas décadas em que o autor possivelmente escreveu sua obra - 1950/1960 -, outro apelo. Revela Tannuri (2000) que “na euforia desenvolvimentista dos anos 50, as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores” (p.78). Nessa medida, pode-se considerar que a visão do professor profissional e diplomado associa-se mais ao período da escrita da obra do autor do que aos anos iniciais dos noventa.

2.4.2. ALUNOS(AS)

Ao se elencar as autobiografias como fonte de pesquisa não é motivo de estranhamento que muitos pequenos textos, voltados ao dia-a-dia na escola, sejam para contar aos leitores sobre os próprios autores como alunos. Isto porque o tema central da narrativa autobiográfica é a vida do escritor, é o contar sobre si mesmo. Dessa forma foram escolhidos, a partir da escrita dos(as) autores analisados(as), trinta e oito trechos em que descreveram a forma como se viram como alunos somados a um número bem menor de textos em que narraram as relações estabelecidas entre eles e os demais alunos das turmas que frequentaram.

As formas como os novos letrados se representaram, como discentes, são muito semelhantes entre os sete autobiógrafos investigados, embora tenham sido localizadas importantes diferenças. As diferenças nas formas de se verem e se apresentarem como alunos também foram tratadas, e sobre elas buscou-se explicar suas possíveis motivações. Esse movimento possibilitou aprofundar nas histórias que atravessam e constituem as representações apresentadas pelos autores sobre si próprios como alunos.

O primeiro grupo de comentários refere-se ao fato de que os(as) autores(as) se consideravam além da média, alunos(as) prodígios(as), inteligentes e/ou espertos(as). Em pesquisa sobre autobiografia e novos letrados, Galvão (2014) localiza essa mesma ideia:

Um outro fator que contribuía para que a escola cumprisse o papel de agente de letramento era a ação ativa do sujeito. A incorporação do papel de bom aluno é uma das expressões mais claras dessa ação. Esse processo torna-se imperativo para transformar o acesso que os indivíduos têm a práticas culturais em capital cultural (Bourdieu, 1998; De Singly, 1993, 1996) (GALVÃO, 2014, p.11).

Nesse sentido, os(as) autores(as) investigados destacaram pontos importantes como o fato de saberem muito, ou terem aprendido muito, apesar da pouca escolarização; ou o fato de terem sido capazes de aprenderem sozinhos quando lhes faltava um preceptor:

*Eis porque o autor deste humilde trabalho é **autodidata**, uma vez que ele não teve a oportunidade de ter um professor particular na juventude, época em que enfrentava a luta do dia-a-dia para a sua sobrevivência, lá pelos rincões longínquos da nossa Minas Gerais (FAGUNDES, 1977, p.3, grifo nosso).*

***Mostrei o que aprendera sozinho**, o que aprendera com minhas leituras. E só tirava as melhores notas. Ninguém podia comigo em todas as matérias, com exceção da aritmética. D. Castorina me recebeu muito bem. Entusiasmou-se com minha capacidade. [...]* (PORTES, 1985, p.57, grifo nosso).

O autodidatismo, a perspicácia de quem aprende sozinho, ou com mínima ajuda constituiu ponto considerável na leitura que os(as) autores(as) fizeram sobre si mesmos como alunos(as). Partindo do pressuposto de que no ambiente familiar dos(as) sujeitos(as) analisados(as) não havia um ambiente letrado, que favorecesse/facilitasse o aprendizado da leitura e escrita, entende-se a necessidade de se apresentarem como aqueles que precisavam e conseguiam aprender sozinhos(as). Essa necessidade parece sustentada pela maneira como os novos letrados se reinventaram como especiais e diferentes.

Se, por um lado, os pais dos(as) autores(as) investigados não podiam lhes ensinar e/ou ajudá-los no aprimoramento da leitura e da escrita, porque não sabiam para si mesmos, pareceu que a ausência dessa habilidade atribuiu a ela valorização diferenciada, reforçando o entendimento de que para serem mais desenvolvidos que seus pais e alcançarem vidas melhores, era importante aprender/desenvolver a capacidade de ler e escrever. Para alguns dos autores investigados a escola foi uma aposta no desempenho da tarefa de ensinar a leitura- questão que será aprofundada mais à frente-, e ainda assim parece haver uma compreensão de que parte desse desenvolvimento teria de ser feito sozinho(a), pois, por exemplo, a família não poderia ajudá-los na realização das tarefas.

Ao estabelecer um diálogo entre os escritores analisados e Jamerey-Duval (HÉBRARD, 2001) foi possível associar a ideia de autodidatismo à condição de novos

letrados de nossos investigados. Valentin Jamerey-Duval foi um pastor de ovelhas nascido em 1695 na região da França, que aprendeu a ler após seus quinze anos, por meio de uma iniciativa de aprendizagem que demarcou uma aventura autodidata, registrada na escrita de suas memórias, cujas páginas foram analisadas por Jean Hébrard. Segundo o autor, Duval foi solicitando aos leitores que encontrava nos caminhos traçados para o pastoreio, o ensino da leitura e escrita. Para Hébrard essa busca pelo aprendizado do ler e escrever de Duval constituiu um “autodidatismo exemplar”. No texto em que analisa esse fenômeno, o autor destaca estudos da sociologia das práticas culturais que apontam para o fato de que:

[...] a leitura é uma arte de fazer que se herda mais do que se aprende. E, por essa razão, ela tem mais frequentemente valor de sintoma de enraizamento nos grupos sociais que praticam as formas dominantes da cultura, do que valor de instrumento da mobilidade cultural em direção a esses mesmos grupos” (HÉBRARD, 2001, p.36-37).

Para Hébrard (2001), o autodidata irrompe a condição de excluído das práticas do mundo escrito, e “testemunha não somente a possibilidade de aprender a ler, no sentido mais pleno do termo, mas também a necessidade de contar essa aprendizagem para dar-lhe a sua verdadeira dimensão, a de uma vitória contra a inércia das posições culturais, e desse modo, torná-la irrevogável” (HÉBRARD, 2001, p.38-39). Portanto, assim como Duval, compreende-se que os autores analisados constituíram casos de “aprendizagens exemplares da arte da leitura, irrupções no mundo do escrito que nada ou quase nada deixava prever, como é o caso de autodidas transfusoras das práticas culturais de seus círculos ou de comunidades e até mesmo de grupos sociais mais importantes” (HÉBRARD, 2001, p.37).

Assim, quando destacaram a capacidade de aprenderem sozinhos(as) e de se desenvolverem além das expectativas - o que significa superação aos obstáculos que lhes foram impostos por suas condições econômicas, sociais e culturais- os(as) autores(as), assim como Duval, apresentaram-se como essas irrupções, não somente no mundo do escrito, mas também na sociedade em que viveram. Serem - se apresentarem- como bons alunos contra os indícios de fracasso escolar constituiu ponto quase unânime na escrita dos novos letrados investigados. Note-se que também Galvão *et al* (2017), em estudos que utilizam fontes muito próximas das utilizadas neste trabalho, destacam:

No caso do tipo de autobiografia analisado neste artigo, **escrito por pessoas comuns e com uma intimidade construída com a leitura e a escrita ao longo de suas trajetórias – e não herdada –**, algumas especificidades desse gênero parecem se tornar ainda mais agudas. O pacto autobiográfico (LEJEUNE, 2008) estabelecido entre novos letrados e leitores é guiado por uma razão principal: **a vida do(a) autor(a) é um exemplo que merece ser contado; desse modo, os outros podem aprender com ela. [...] os textos analisados podem ser considerados como narrativas edificantes, organizadas a partir de histórias de superação** (GALVÃO *et al.*, 2017, p.3).

Se alguns dos autores analisados destacaram com mais ênfase o autodidatismo, que entenderam como peculiar, no processo de invenção de si, a que se dedicaram na escrita de suas vidas; outros(as) evidenciaram a maneira como, apesar de sua pouca dedicação aos estudos, deram *conta do recado*, ou como no momento em que decidiram se dedicar aos estudos, tornaram-se os melhores alunos da sala, reforçando a ideia de que eram especiais, diferenciados:

- *Você agora não vai mais estudar. Aposto* [disse o colega Sílvio, um estudante externo].
 - *Por quê? Gosto de estudar. Não preciso que ninguém me obrigue. Não preciso de viver encerrado na prisão, para estudar.*
 - *Nada. Você vai praticar esporte, namorar, ir ao cinema, passear e se esquecer dos livros. Isto aconteceu comigo. Você vai ver. Errou, entretanto, o caro colega, no seu mau vaticínio... Aconteceu-me justamente ao contrário. Tornei-me o primeiro da turma. Coisa espantosa. Havia colegas bem mais dotados que eu, mas, não sei como consegui aquela vantagem. Talvez, mais pela persistência do que por outra razão. Eu era o primeiro aluno da turma, do segundo ano ginásial. Os primeiros alunos de cada turma eram tratados com referência especial, eram conduzidos à diretoria* (PORTES, 1985, p.70, grifo nosso).

[...] *que teria acontecido para que isto se desse? Devia ter havido um imperdoável engano por parte da banca examinadora. Eu nunca fora o melhor aluno da classe. Nem mais inteligente, nem mais aplicado. Na sala havia meninos de melhor comportamento do que eu, mais inteligentes [...] Refeitos da decepção, alguns de meus colegas vieram me cumprimentar [...] Afinal, depois do fato consumado, cada qual, tomou o rumo de casa e eu também fui em frente, com os pés descalços a caminho da Várzea da Olaria [...] E uma vez em casa, fui saborear o almoço pobre, porém gostoso, que minha mãe guardara para nós [...] “passei sozinho, deixando para trás os meus companheiros de jornada”* (FAGUNDES, 1977, p.45, grifo nosso).

Portes enfatiza o suposto espanto em ver-se o primeiro da turma, afirmando inclusive não ser capaz de detectar as causas de tal conquista. Como foi analisado no

capítulo 1, esse tom de humildade retratando uma espécie de reconhecimento da insignificância de uma vida comum, como a da maioria dos homens e mulheres, perpassa as obras analisadas. Esse tom se fez presente, como vemos acima, também nas representações de alunos construídas pelos autores. Note-se que, da mesma forma que Portes, Fagundes (1977) discursou como quem se surpreendesse imensamente pelo fato de ter sido o único aluno -entre mais de trinta- aprovado para o próximo ano escolar, do 3º- para o 4º- ano primário. Essa façanha foi descrita minuciosamente em seu livro, repetidamente, eivada de uma pretensa humildade de quem até mesmo diz acreditar que se havia cometido um erro por parte da banca examinadora.

Eu nunca fora dos primeiros alunos da classe, tanto pela inteligência, como pelo aproveitamento, mas estava animado com os exames que se aproximavam e a minha expectativa era a de que todos nós passássemos para o 4º-ano. [...] Eram 31 alunos antes de mim, na chamada; meu número era o 32 (FAGUNDES, 1977, p.44).

Mas, como leitores da obra, é mais fácil crer que houve um engano da banca examinadora em relação a mais de trinta pessoas, ou que havia no autor uma certa falsa modéstia quando afirmava: *Eu nunca fora o melhor aluno da classe. Nem mais inteligente, nem mais aplicado. Na sala havia meninos de melhor comportamento do que eu, mais inteligentes [...]?* Se lhe faltava aplicação e inteligência, segundo seu próprio critério avaliativo, a pouca medida que possuía de ambas as características foram suficientes para lhe garantir aprovação, enquanto que os mais inteligentes e aplicados de sua turma não conseguiram. A expectativa do autor era a de que todos fossem aprovados, mas somente ele alcançou êxito, apesar de não ser nem mais inteligente, nem mais aplicado do que os outros. Parece que há aqui um recado velado para os leitores: imagine se fosse mais inteligente, ou mais esforçado? Quanto mais alcançaria?

Jesus (1996) também evidenciou sua capacidade estudantil, não discursando como quem pouco faz e muito alcança, mas reforçando a ideia de que, quando quis, quando decidiu estudar com assiduidade, foi capaz de alcançar o sucesso escolar:

Decidi estudar com assiduidade, compreendendo que devemos até agradecer quando alguém quer nos ensinar. [...] O desenho permaneceu no quadro, três meses. Depois percebi que já sabia ler. Que bom! Senti um grande contentamento interior. Lia os

nomes das lojas! (p.153) [...] *Passei a ser uma das primeiras da classe* (JESUS, 1986, p.156).

Antes de se apresentar como uma das primeiras da classe, Jesus (1996) enumerou uma série de sofrimentos vividos na escola, que podem se tornar na mente do leitor justificativa para os seus primeiros fracassos escolares, como a dificuldade de aprender a ler: *Quando eu olhava os quadros dos esqueletos, [na escola] meu coração acelerava-se. Amanhã, eu não volto aqui. Eu não preciso aprender a ler. É que eu estava revoltada com os colegas de classe por terem dito quando eu entrei: - Que negrinha feia!* (JESUS, 1986, p.149). A visão que a autora construiu sobre si mostrava como, apesar das injustiças e sofrimentos vividos na escola, sua força, garra e habilidade foram suficientes para refazer essa experiência, a princípio muito negativa, tornando-se uma das primeiras da classe. O anúncio primeiro de suas dores e consequentes fracassos valorizam e distinguem a autora. A apresentação que fez sobre si como estudante permite concluir que ela poderia ter aceitado o destino que lhe era imposto por ser negra, pobre e mulher, por ser filha de analfabetos, migrante errante em busca do que comer. Essas condições justificariam facilmente qualquer fracasso. No entanto, a versão de sua história, contada na autobiografia revelava um reviravolta: [...] *depois percebi que já sabia ler. Que bom! Senti um grande contentamento interior. Lia os nomes das lojas!* [...] *Passei a ser uma das primeiras da classe* (JESUS, 1986, p.156). Num tom de conquista Jesus anunciou como tornar-se primeira da classe foi um marco, por ela eleito, de virada em sua vida, uma conquista de quem, na ausência das oportunidades, pode contar com seu próprio talento e luta. Novamente, os estudos de Galvão *et al* (2017) destacam o fato de que:

Alguns autores analisados articulam suas narrativas em torno do eixo do pertencimento étnico-racial. [...] Na obra desses autores, os episódios da infância narrada são produzidos, reinterpretados e ressignificados a partir da ideia de que eles são, antes de tudo, negros. As dificuldades e os obstáculos enfrentados ganham sentido a partir desse lugar de onde escolheram falar. As possibilidades de superá-los, por sua vez, embora também vinculadas ao pertencimento, ora são atribuídas ao mérito individual, ora ao engajamento de causas coletivas (GALVÃO *et al.*, 2017, p.7).

É válido ressaltar que em finais dos anos 1960 e durante a década de 1970, possível momento da escrita dessa obra de Jesus (1996), havia considerável movimentação social

no país que enfatizava as injustiças sociais que assombravam -assombram- o Brasil. Segundo Gohn (1991), “o Brasil registrou a partir dos anos 70, assim como vários outros países da América Latina, o surgimento ou ressurgimento de um grande número de movimentos sociais” (p.9). Para a autora, esses movimentos foram diversos e simultâneos, incorporando desde reivindicações de classes, como os movimentos sindicais, e a proposta de melhorias de vida – saúde, educação, transporte e habitação, como propostas específicas de grupos feministas, homossexuais, negros e outros. Portanto, o tom denunciador das injustiças que perpassa a obra de Carolina de Jesus, e que valoriza ainda mais suas conquistas pessoais, pode ter mais influências do momento em que escreve do que quando experimentou a realidade escolar.

Considera-se que um ponto que tende a supervalorizar as conquistas de bons alunos dos novos letrados se atrela exatamente às condições em que se inseriam. Sobressai nessa figuração o fato da pouca escolaridade da maioria dos novos letrados investigados; a constante divisão do tempo entre o estudo e o trabalho, que como foi apresentado também esteve fortemente presente na infância dos(as) autores(as); o pertencimento às classes populares e o próprio fato de serem filhos de analfabetos, ou de pais que pouco utilizavam a escrita e leitura em suas vidas. Nesse contexto, eles se apresentam como destaques:

Feliz, porque passara na admissão, com nota alta, tendo sido cumprimentado por todos na pensão, fui passear, conhecer a cidade, muito maior que minha terra, muito mais bonita, mais plana. Mas o prédio do cinema não era imponente como o de Santo Antônio [...] Obtivera êxito nos exames. Ia me agarrar aos livros com vontade. Nada de namoradas. (PORTES, 1985, p.58).

Na condição de alunos(as) inteligentes, insistentemente reiterada pelos(as) autores(as) nas autobiografias, retoma-se a ideia de distinção debatida por Bourdieu (1984), analisada no capítulo 1, e notoriamente presente nessa representação específica. Não somente quando falam sobre si como alunos, mas em ocasiões diversas, os autores de modo geral, apresentavam-se como pessoas espertas, capazes de feitos especiais. Não obstante a pouca escolaridade que tinham entendem-se como talentosos(as), eficientes, espertos(as), portadores(as) de dons especiais:

Eu estava com cinco anos e já compreendia a infantilidade dos adultos, que às vezes são crianças nos seus atos. Eu entrava em

qualquer lugar. E presenciava cada cena! ... Pensava: “Os grandes não respeitam os pequenos”. (JESUS, 1996, p.108)

*Meu futuro sogro, porém, que também era comerciante e fazendeiro, precisava de alguém para tomar conta de sua loja e, **vendo minha eficiência**, começou a me fazer proposta. [...] Trabalhei para ele oito anos: entrei com onze para doze anos e saí com dezenove [...] (COSTA, 1979, p.31-32, grifo nosso).*

*[...] e lá fiquei [em Vitória] quase dois anos, sendo a minha primeira preocupação mandar dinheiro para meu pai fazer o casamento de minha irmã. **Foi o que fiz em pouco tempo*** (SANTOS, 1963, p. 70).

Tratou-se de exibir acima comentários acerca de circunstâncias variadas em que ficasse nítida essa leitura de si, por parte dos novos letrados. Parece que, para os(as) autores(as) analisados, talentos naturais, dons pessoais promoveram e se aliaram à conquistas de bens culturais, como as habilidades de leitura e escrita, e mesmo a pouca escolaridade, e se constituíram em marcas distintivas. Sobretudo, marcas de superação, configurando a apresentação que fizeram de si e a realidade social que narraram nas autobiografias. Para Bourdieu (1984) “os bens culturais possuem, também, uma economia [...]” (p.9), pois:

[...] os bens se convertem em sinais distintivos, que podem ser sinais de distinção, mas também de vulgaridade, ao serem percebidos relacionalmente, para verificar que a representação que os indivíduos e os grupos exibem inevitavelmente através de suas práticas e propriedades faz parte integrante de sua realidade social. (BOURDIEU, 2007, p.447)

Retomando os trechos narrados pelos(as) autores(as), note-se como Jesus demonstrou em sua narrativa a ideia de que desde tenra idade já se sentia capaz de analisar a postura dos adultos, e criticá-los por sua imaturidade. Costa, o homem do trabalho, que de pobre se fez rico, enriquecendo toda a família, chamou atenção para sua eficiência profissional. E o caridoso carpinteiro Santos logo somou com seu trabalho, esforço e altruísmo, a verba suficiente para bancar o casamento de sua irmã. O trecho da obra de Fagundes, que vem a seguir, parece o mais ousado: para o autor sua vida, narrada na autobiografia, expressou uma história que contribuiu, ainda que minimamente, com o crescimento do Brasil: *Estou consciente de ter dado tudo de mim, num grande esforço, **para contribuir com uma parcela mínima que fosse para o***

engrandecimento deste nosso já grande Brasil. E aí está, em síntese, o motivo que me levou a escrever este livro (FAGUNDES, 1977, p.1, grifo nosso).

Nessa medida, conclui-se que os(as) autores(as) narraram uma realidade social em que foram alunos de destaque, assim como pessoas distintas. Embora se apresentassem como pessoas simples, comuns, sem feitos extraordinários, parece que tiveram a intenção de demonstrar como em suas comunidades foram além da maioria, foram melhores, mais sagazes, mais esforçados. A ideia central é a de que embora muitos fatores conspirassem contra eles - *Nasci à beira de uma estrada de ferro, em um humilde barracão* (PORTES, 1985, p.13). – cada autor(a) teria encontrado talento e dedicação suficiente para superar, em parte, as intempéries da vida. Assim também nota-se como a representação do valor do estudo, do conhecimento, da aquisição do saber, que em última análise contribui com o apelo distintivo que deveria marcar essas histórias de vida, foi exposta, sobretudo quando alguns autores ressaltam que o pouco que progrediram nos estudos já ultrapassava o que a maioria de seus pares havia conseguido.

Aqueles autores que não reiteraram suas habilidades natas como bons estudantes, não deixaram de enfatizar sua dedicação aos estudos, o esforço para se aplicar como o bom aluno deve fazer: *Anteontem estudei até tarde as lições do Mobral, apesar de estar meio descadeirado [...]* (OLIVEIRA, 1974, p.137) e *No dia dezessete estudando a lição, quase não dormi, fui dormir na direção* (OLIVEIRA, 1974, p.138). É importante lembrar que, diferentemente dos outros autores, a experiência de escola que Oliveira relatou é simultânea ao tempo em que escreveu. Ele estudou na década de 1960. Quanto à sua infância, vivida no início do século, para este autor ficou a ausência da escola, e a lamentação diante desse fato.

Outro grupo de comentários presente, sobretudo entre os escritores homens, demonstrou uma divisão entre os autores lidos: parte deles informou sobre como se tratavam de alunos arteiros, que aprontavam, que transgrediam as regras da escola. Outra parte reiterou contundentemente que eram alunos respeitosos, educados, fazendo parte da minoria de suas turmas que nem ao menos eram merecedores dos castigos, pois muito bem se comportavam: [...] *eu e Geraldo [irmão] íamos frequentando as aulas do grupo escolar. O Geraldo não se desenvolvia muito no seu aprendizado; no entanto, era levado no seu comportamento. [...] Por minha vez eu era pacífico e não gostava de muita encrenca não!* (FAGUNDES, 1977, p.54). Houve ainda aqueles que apresentaram

as duas características, ora narraram situações em que agiram como os transgressores, ora reivindicaram a imagem de alunos comportados:

Havia os bons alunos, bem comportados. Estudava-se muito. Mas havia os vadios, os depredadores, os saltadores de janelas e muros, os quebradores de vidraça. Só me incluía neste meio como vadio. Usava pedras apenas para me defender dos moleques covardes (PORTES, 1985, p. 34).

Quanto aos que a si atribuíram a imagem de bons e comportados alunos destacamos Santos (1963):

*À tarde, depois do dia, reunia-se a turma em um quarto na casa da oficina na rua da Caridade, sobrado dos Mota, e aí cada faltoso recebia a sua recompensa em dúzias de bolos [de palmatória], conforme o grau da falta. **Da minha turma somente dois escaparam deste original castigo: eu e o Antônio de Magalhães ou Antônio Lava-Pé, tidos como os mais bem comportados** (SANTOS, 1963, p. 51, grifo nosso).*

O filho do carpinteiro e ex-escravo, nascido em 1898, na movimentada cidade mineira de Diamantina, aos seus olhos, grandiosa e virtuosa, de algum modo parecia procurar fazer jus ao seu povo, sendo esse aluno dedicado e esforçado, cumpridor dos bons costumes. *Os diamantinenses gozam de grande admiração e simpatia em todos os lugares em que se encontram [...] somos tidos como instruídos e chamados para consultas em diversos assuntos para escrever cartas importantes e tudo procuramos resolver para mostrar que somos de Diamantina* (SANTOS, 1963, p. 138). Note-se nesse comentário como o fato de nascer diamantinense correspondia necessariamente à apresentação de uma conduta admirável. O discurso republicano moralista e progressista, pelo qual a nação é convocada a construir um novo e moderno país, pode também ter influenciado a necessidade de cumprir e de anunciar-se como cumpridor dos preceitos morais apregoados com ênfase no pretense surgimento da nova sociedade brasileira.

O que se defende, em síntese, é que a conjunção de eventos particulares e outros de âmbito mais amplo são influenciadores dos comportamentos analisados, assim como da imagem que fazemos e defendemos de nós mesmos. Assim qualquer hipótese que se apresente para clarear o status que, na narrativa das memórias, os(as) autores(as)

falaram a respeito de si mesmos, será sempre uma hipótese, cuja comprovação não é possível alcançar. Isso porque, como já foi dito, a investigação lida com representações.

Se para Santos e Portes: - *Moleques, não senhor, meu tio. Somos todos bem comportados. Queria que o senhor visse os alunos da escola pública, da dona Mercedes* (PORTES, 1985, p. 29-30, grifo nosso), apresentar a imagem do bom aluno era importante, para Botelho era mais importante narrar as façanhas de aluno arteiro, transgressor e famoso por suas peripécias:

O colégio misto tinha muita menina e muito menino, isto foi em 1900, eu tinha meus 8 anos, mas era triste de pegar com a mão [...] por isso fiquei mais uma hora no colégio, preso (BOTELHO, 1976, p.76, grifo nosso).

E daí fiquei esperando o inquérito, aliás nem precisava fazê-lo, porque o criminoso já era conhecido. D. Elvira chegou, tomou conhecimento do fato e me disse: “Depois da aula eu quero falar com você, seô Luizinho”. Os meninos fizeram “chiiii, tá no azeite!” era a gíria do tempo (BOTELHO, 1976, p.75, grifo nosso).

Goiabada eu levava muita no colégio, apesar de mamãe trazê-la debaixo de chave; mas eu roubava pulando a parede da despensa punha no meu baú e ia comprar nota boa no colégio com ela (BOTELHO, 1976, p.76, grifo nosso).

Botelho também nasceu no final dos anos 1800. Mais velho do que Santos, não nasceu, porém, numa agitada cidade mineira: *nesse ano de 1896, surgiu em Leopoldina, minha terra natal, uma epidemia de febre amarela, e com isso o povo se apavorou e fugiu para longe, para as fazendas ou sítios de parentes e amigos. Foi quando mamãe nos pegou e fomos para a fazenda da Cachoeira, de propriedade de minha tia Leonor [...]* (BOTELHO, 1976, p.5). Assim, aos quatro anos o autor passou a viver na zona rural. Mesmo Leopoldina – onde estudou e morou- fora apresentada pelo autor como *um atraso só* (BOTELHO, 1976, p.74). Considera-se que a noção de *atraso* pode ter sido adquirida *a posteriori*, de tal forma que é válido ter em conta a diferença entre as duas narrativas: Santos apresentou sua cidade natal como desenvolvida e destacou muitas vezes os grandes feitos de seu povo; Botelho fez bem menos comentários sobre o local de seu nascimento e quando o fez descreveu alguns pontos que levam a crer que havia uma considerável diferença entre o que se vivia no mesmo período, finais do século XIX, nos dois lugares. Além dessas diferenças, note-se que para Botelho não havia a

responsabilidade de se apresentar digno da cidade em que nasceu, como havia em Santos.

Essas diferenças geográficas que, por sua vez, acarretam diferenças sociais, poderiam contribuir na explicação da divergência entre as representações que os autores fazem de si mesmos como alunos? Acredita-se que essa seja uma possibilidade. Outra possibilidade reside no fato de que as famílias dos autores poderiam representar sobre a escola valores diversos. *Entre para o colégio com 6 anos e meio e, conheci todos os castigos do colégio antigo, desde a palmatória até o quarto escuro, que era o terror dos meninos, porque lá havia uma caveira. Mas eu não ligava muito aos estudos por ser muito mimado em casa* (BOTELHO, 1976, p.76). Botelho justificava não ligar muito para os estudos por ser “mimado em casa”. Será, portanto, que nessa casa, o comportamento na escola não era tão fundamental? Será que a própria escola não representava algo tão importante para essa família? O comentário a seguir sugere que não: *eu era triste de pegar com a mão [...] por isso fiquei mais uma hora no colégio, preso. Tive que dar conta em casa pelo atraso e aí que foi feio, o chinelo falou mesmo. No dia seguinte ia um bilhete para a professora dizer qual o motivo de minha demora e a resposta vinha tal e qual* (BOTELHO, 1976, p.76, grifo nosso). Pode-se inferir, portanto, que ao se referir aos mimos recebidos em casa, o autor atribuiu à formação de sua personalidade os motivos de não cumprir as ordens da escola. Segundo sua narrativa, não foi o caso de receber as punições na escola e em casa ser reconfortado por elas, como se elas não tivessem importância.

Como se viu, a escola do início do século XX, mineira e brasileira, destacou-se por sua função disciplinar, ordeira e civilizatória:

A difusão da escola primária a partir do século XIX é sintoma das novas demandas sociais na preparação das crianças do povo para a vida adulta. Este foi um momento em que se fez necessária a divulgação dos saberes elementares e da homogeneização de condutas no intuito de racionalizar comportamentos. A institucionalização da escola tornou mais sistematizada as relações de coerção entre adultos e crianças, mesmo porque realizadas fora do núcleo familiar. Desde então o professor ou a professora se fixam como novos personagens na história da infância popular (VEIGA, 2009, p.4).

Se ao professor coube, segundo a narrativa dos(as) autores(as), o papel de punir os alunos que transgrediam as regras, e, portanto, desobedeciam e atentavam contra a

ordem, como foi apresentado no tópico anterior, aos discentes coube o lugar da vergonha, desonra e constrangimento quando flagrados. De maneira tal que, embora se note em Fagundes certo orgulho na narração de suas travessuras na escola, o sentimento era bem diferente quando era pego e o castigo chegava:

[...] quando a cabiúna entrou em contato com a palma da minha mão, senti correr pelas minhas pernas um líquido quente, (xixi) [...] Era o reflexo do medo e da vergonha, que eu acabava se sentir e sofrer ali no salão. Era um menino levado, porém de brio. [...] Logo após o castigo do professor, eu comecei a chorar de vergonha e a meninada de todo o salão olhando para mim. Uns com pena, piedade e outros com zombaria. Mas no dia seguinte eu estava firme lá na escola [...] certamente me foi útil o castigo que sofrera, porque procurei não desviar mais a atenção de suas aulas (FAGUNDES, 1977, p.31-32, grifo nosso).

A denúncia contida na narração expõe a vergonha sentida diante do professor, essa figura de autoridade admirada e respeitada, a quem não se quer desagradar, e diante dos demais alunos(as) da classe. Alguns(as) alunos(as) se compadeciam, outros se divertiam ao assistirem a punição sofrida pelo aluno. O conjunto dessa plateia, professor e alunos(as) compõem um quadro que se queria evitar: o julgamento público de atitudes indevidas; afinal, o aluno levado, mas com brio, não desejava ser alvo da reprimenda a vista de todos, muito menos exemplo do comportamento condenado. Fica claro a partir desse relato, que a levadeza só era motivo de orgulho, quando não era notada nem punida pela autoridade. Por sua vez, a intimidação sofrida com o castigo parece alcançar o resultado esperado: *procurei não desviar mais a atenção de suas aulas* (FAGUNDES, 1977, p.31-32). Em estudo sobre o cotidiano da escola no início do século XX, Galvão (1998) afirma que:

Para aprender era preciso, em muitos casos, experimentar a dor. Terror, pavor, medo, humilhação. Sentimentos que se mesclavam nos diversos momentos em que, no cotidiano da escola, meninos e meninas involuntariamente conheciam o que tradicionalmente pensava-se que deveriam aprender. Não aprender significava vivenciar o sentimento do fracasso diante das expectativas dos colegas, do professor, da família e do grupo social mais amplo, e conseqüentemente da humilhação. Significava também a possibilidade concreta de ser punido, na maior parte das vezes, fisicamente (GALVÃO, 1998, p.181).

Ainda refletindo sobre a humilhação sofrida pelos novos letrados investigados como alunos, Botelho, que *era um danado, adiantava o relógio, pregava os vestidos das*

meninas, soltava o sapo na sala de aula e outras coisas [...] (BOTELHO, 1976, p.155), denunciou que se a professora optasse por uma ação educativa não agressiva³⁷, frente à desordem de algum aluno, os próprios colegas acabavam por ministrar os castigos: *D. Elvira [professora] me chamou e me deu muitos conselhos para que eu não fizesse mais aquelas coisas e estudasse, senão mandava carta à mamãe contando o que eu fazia. Aí eu melhorei bem, mas o que me melhorou mesmo foi uma boa sova que os colegas me deram* (BOTELHO, 1976, p.75, grifo nosso). A ação punitiva dos alunos para com o colega transgressor sugere uma dimensão de corresponsabilidade na manutenção da ordem, atitude que podemos considerar típica da ideia de progresso a que a nação foi exposta nesse período. Todos eram, cada qual em sua medida, responsáveis pela ordem e progresso do Brasil. Os estudos de Silva (2004) apresentam como a escola foi propagadora desse ideário:

Fundada sobre os alicerces do progresso, da democracia e do pensamento liberal, a República no Brasil, marcou o desenvolvimento e a disseminação do positivismo como doutrina de grande influência nos debates acerca da reorganização do ensino e sua função. Neste contexto, caberia à educação a nobre tarefa de auxiliar na formação de novos hábitos, da mente, caráter e de padrões morais. A educação, a partir da ação entre a família e a escola, poderia garantir a estabilidade social e política, possibilitando inclusive aliviar os efeitos das desigualdades sociais e econômicas. [...] Projetava-se a organização de edifícios escolares que visava à higiene escolar, justificando a necessidade de um corpo escolar saudável que respirasse bem, que enxergasse bem, que se locomove bem, que desse higienicamente fim aos dejetos de limpeza e, finalmente, que seja controlado através da interiorização das noções de ordem e de progresso, ideais tão caros ao ideário republicano (SILVA, 2004, p.14).

Quanto à agressividade da medida punitiva- a “boa sova” que os colegas lhe deram- pode-se creditar ao lento processo que geralmente se estabelece quando uma ideia nova é apresentada- como o não uso da violência na escola- e o descarte dos hábitos anteriores. Retome-se a ideia de que essa sociedade forjou-se como espaço de disputa e convivência da “barbárie”- creditada ao passado colonial e imperial e, sobretudo, atribuído às classes populares - e da incipiente civilização- supostamente advinda com a República. Na avaliação de Veiga (2009) o processo civilizatório brasileiro experimentado em finais do século XIX e início dos anos 1900, contou com a escola na

³⁷ Como vimos a proibição do castigo físico na escola estava prevista em lei desde finais do século XIX.

medida em que a ela cabia a missão de educar a infância, incluindo, especialmente para esse fim, as crianças pobres. No entanto, a autora conclui que:

[...] o processo de pacificação na escola durante o século XIX e início do XX demonstrando a dinâmica tensa na implantação de novos hábitos na constituição das relações entre professores e alunos. Isso pode ser verificado na legislação de ensino, nas correspondências entre pais, professores e inspetores de ensino e até nos jornais locais. No caso brasileiro, a longa duração da violência física como prática social na organização da sociedade tendo em vista as relações escravistas foi fator de acirramento das tensões. Outro fator, sem dúvida, esteve nas condições de trabalho de professor, tais como a ausência de métodos adequados e desconhecimento do desenvolvimento cognitivo das crianças (VEIGA, 2009, p.5).

Nos comentários em que se destaca a relação entre alunos, não só Botelho narrou a intimidação que os(as) colegas impunham uns aos outros. Se não pela violência - [...] *E a nossa grande vítima* [batia-se na criança que não cumpria o exigido na brincadeira] *era um menino por nome Romualdo. Como apanhava, o pobre! Houve, várias vezes, intervenção da mestra, que o salvava e punia severamente a turma* (PORTES, 1985, p. 30) -, os(as) colegas utilizavam a zombaria para atingir seus(as) amigos, como já foi detectado em alguns comentários: Jesus denunciou o racismo na fala dos demais alunos de sua classe, Fagundes lamentou o fato de alguns companheiros de classe zombarem enquanto o professor lhe castigava, e evidenciou mais uma vez o deboche dos(as) colegas, quando se torna o único menino da classe:

Alguns alunos mais levados, marotos, principalmente repetentes do 3º-ano – talvez por uma pontinha de ciúme – mexiam comigo, zombavam, por eu estar sozinho no meio das alunas da minha classe. Eu deveria considerar aquilo uma situação privilegiada [...] e me aproveitar daquela condição tornando-me o primeiro aluno da sala, mas não! Eu ficava era envergonhado [...] (FAGUNDES, 1977, p.48).

Dessa maneira nem sempre os sentimentos de vergonha associaram-se aos castigos sofridos. A aceitação ou a não aceitação por parte dos(as) colegas foi muitas vezes valorizada pelos novos letrados em seus discursos e podem ser lidas como importante ponto na constituição das representações de escola que veicularam em suas autobiografias: [...] *tinha as minhas admiradoras e tinha também as despeitadas. Havia meninas muito quietinhas, de bom gênio e delicadas, e havia outras terríveis, valentonas e mal criadas, estas eram as que não me topavam, por terem sido pregadas*

umas nas outras, com alfinetes (BOTELHO, 1976, p.155). Assim, em alguns trechos nota-se que, na escola, quando havia aceitação e identificação entre os(as) alunos(as), se constituía também um grupo de amizade que ultrapassava os seus muros. Se os(as) colegas foram algozes em alguns momentos em outros foram os(as) companheiros(as) das brincadeiras, da vida: *Dois de seus filhos [do novo vizinho] que eram mais ou menos da nossa idade, se tornaram nossos amigos e companheiros de ida e volta à escola* (FAGUNDES, 1977, p.43); e em Portes: [...] *quando já estava quase no fim do curso, tornara-me amigo de alunos de lá [o outro ginásio da cidade em que estudava], frequentava as festas, as reuniões literárias do grêmio [...]* (PORTES, 1985, p.61).

No âmbito das relações sociais que se estabeleciam na escola, alguns autores trataram da questão da paquera, do namoro, com alguma insistência. *Das meninas que representavam [peças teatrais], como esquecê-las? Tão bonitas! Desenvoltas e de vozes melodiosas. [...] Por isso apaixonei-me por uma delas. A Maria Angélica* (PORTES, 1985, p. 31). Entre os assuntos que se fizeram mais presentes no enredo das autobiografias lidas, o romance figura com destaque. Assim, como parte integrante da vida narrada, ele esteve presente também na escola de nossos autores. *Quando chegava à escola, com a cara mais sem vergonha do mundo, e entrava na sala, as meninas diziam: “A ele aí!” Diziam que eu era um menino muito bonito naquele tempo, e era famoso* (BOTELHO, 1976, p.74). O namoro na escola reforça a ideia de que aquele espaço configurou-se, na memória de nossos autores, como lugar da vivência de aspectos importantes de suas histórias. A escola funcionou também como palco da vida e não somente como preparação para ela.

Os(as) colegas também foram, em alguns momentos, os companheiros das transgressões às normas estabelecidas que os(as) autores(as) analisados relataram. Transgredir as regras da escola é, segundo Gonçalves (2006), elemento integrante da cultura escolar que se estabeleceu e desenvolveu na escola mineira das primeiras décadas do século XX e pode ser considerada uma prática que ultrapassou tempos e lugares. Isso porque, como foi visto, a cultura escolar é exatamente constituída das adequações e reproduções sociais, como de irrupções a essa ordem social, num misto entre o que é original dessa instituição e do que é influência da sociedade que abriga essa escola:

Pois será nesse cotidiano [no dia-a-dia da escola primária] que as ações dos sujeitos serão inventadas ou reinventadas, gerando não somente as ações passivas de reprodução das imposições formais dos regulamentos e programas prescritos, mas, sobretudo, desenvolvendo uma relação complexa de astúcias com tais imposições, com tramas de sociabilidades com seus pares e com outros sujeitos implicados nas relações mais extensas, seja no seio familiar, comunitário, ou outros. Relações amplas de negociações, de conflitos, de burlas, de transgressões, de criação e de resistência (GONÇALVES, 2006, p.1).

Na visão de aluno que os novos letrados pesquisados criaram e apresentaram há esse(a) aluno(a) que reinventou a escola na medida em que a ela impôs sua forma de pensar e lidar com as ordens estabelecidas. Ao estudar o ritual no contexto escolar, Peter McLaren (1992) define a ritualização como sendo “um processo que envolve a encarnação de símbolos, conglomerados de símbolos, metáforas e paradigmas básicos através de gestos corporais formativos” (p.88). Os ritos, “enquanto formas de significação representada”, capacitam o sujeito a “demarcar, negociar e articular sua existência fenomenológica como seres sociais, culturais e morais” (MCLAREN, 1992, p.88). Nesse sentido, os novos letrados investigados, embora, em sua maioria, desejassem manter a imagem de bons alunos, vez ou outra deixaram ver um(a) aluno(a) que não se adequava inteiramente aos preceitos impostos e inventava formas de escapar deles. Para McLaren (1992):

A ruptura dos estudantes são reações típicas de anti-incorporação das características do ensino na escola. Consiste de uma variedade de comportamentos arregimentados, em oposição às atividades curriculares *pro forma* do salão de aulas. Resistências que frequentemente assumem a forma de zombaria, irreverência, obscenidade, pilhéria, alvoroço, disputas acirradas, tumultos ocasionais, uma pletera de verborragia antiprofessor [...] incessante tagarelice, palhaçadas despreocupadas, puxando conversa com colegas [...] características [...] que ameaçam transformar em lixo os códigos estabelecidos da sala de aula (MCLAREN, 1992, p.204-205).

Leiam-se dois momentos da narrativa dos autores em que o bom aluno incorreu em atos transgressivos:

Eu, porém, sempre contraditório, acabaria me enjoando de tudo, da escola, da professora. E não estudava mesmo. Relaxei-me ao ponto de ser chamado a atenção de modo ríspido por Baltasar [o tio que o criava]. Ao verificar a balbúrdia dos meus cadernos, exclamou: “Na verdade, você que sempre pareceu tão esperto, nunca passou de um

idiota! Veja que cadernos! Quantos rabiscos!” perdeu o controle e me esfregou tudo na cara (PORTES, 1985, p.33).

*Havia no grupo escolar alunos de diversas salas que não gostavam de estudar e estes pequenos maus elementos, ao invés de irem às aulas, matavam-nas [...] **Aos poucos eu fora me metendo também no meio daquela turminha e não levou muito tempo, era parte integrante daquele grupo de alunos irresponsáveis** [...] Eu não estava gostando de frequentar a escola, por estar sozinho no meio das meninas e começara então a fugir [...] eu saía de casa para ir ao grupo escolar, mas tomava rumo diferente, indo nadar no rio ou perambular por aí. E meus pais achando que eu estava na aula, aprendendo algo que me abrisse o caminho do futuro. [...] Enquanto, na verdade, estávamos [...] tapeando a nossos pais e acima de tudo, tapeando a nós mesmos (FAGUNDES, 1977, p.48-49, grifo nosso).*

No trecho reproduzido de Fagundes, além da descrição de sua transgressão, o que não aconteceu sem a justificativa de tal ato - *Eu não estava gostando de frequentar a escola, por estar sozinho no meio das meninas e começara então a fugir* – observa-se nitidamente a voz do adulto relendo as memórias da infância e atribuindo a elas o julgamento de valor posteriormente refletido: *Enquanto, na verdade, estávamos [...] tapeando a nossos pais e acima de tudo, tapeando a nós mesmos* (FAGUNDES, 1977, p.48-49). Não só Fagundes, mas outros autobiógrafos realizaram esse movimento na escrita das memórias. Interessante que o autor simultaneamente narrou a forma como burlava a lei escolar e social- da presença obrigatória- e apresentou não só o ato como algo que lhe foi praticamente imposto, e não uma escolha de fato livre, já que era o único homem na sala, como também, ao mesmo tempo, fez um julgamento moral condenando sua própria atitude. Dessa forma manteve/resguardou sua visão/apresentação de bom aluno.

Na narrativa de Botelho, autor menos preocupado em se exibir como bom aluno, três formas de ação podem ser destacadas e demonstram como o autor lidava com essa escola que nem sempre o atendeu em seus interesses e motivações: [No colégio] *Eu ficava às vezes esquecido olhando lá fora a paisagem, que não era pasto como hoje, era mato fechado e belo* (BOTELHO, 197/6, p.77). Essa distração revela o desinteresse naquilo que possivelmente o(a) professor(a) apresentava em sala, mas é importante lembrar pelo relato de Fagundes (p.31-32) que a distração e o envolvimento em outras atividades que não aquelas determinadas pelo docente não eram aceitáveis e podiam gerar graves consequências, como o castigo físico sofrido por esse autor e relatado no tópico anterior.

Botelho também narrou sua indiferença diante de um dos instrumentos mais eficazes no controle exercido pela escola: a nota. Em seu artigo, Abramowicz (1998), aborda como “na história da avaliação da aprendizagem, essa dimensão aparece, desde os primórdios, relacionada à ideia de medir ou testar” (p.123). Para a autora é exatamente no período em os(as) autores(as) investigados frequentaram a escola, as décadas iniciais do século XX, que “esse caráter se acentua, dando ao processo avaliativo uma função instrumental”. A distribuição de notas, que para Abramowicz, esteve nesse período “alicerçada nos princípios positivistas”, acentuou o “controle do rendimento escolar, chegando ao controle do planejamento curricular” (p.123). Chegou a um ponto que “a avaliação da aprendizagem se revelou como um dos mais eficazes instrumentos de controle educacional. Esse controle é tão marcante e abrangente que se manifesta sob diversas facetas, desde aquele controle por notas e provas até o cognitivo” (ABRAMOWICZ, 1998, p.123).

Diante da importância creditada aos processos avaliativos, aconteceu que, se a maioria dos autores destacou o alcance das boas notas como ação dignificante, Botelho exibiu orgulhosamente sua transgressão como estratégia perspicaz na fuga do controle escolar: *de má nota eu não tinha medo, pois trocava por notas boas com a goiabada, por esse motivo eu era proibido de levar goiabada na escola* (BOTELHO, 1976, p.155). Todavia, mesmo Botelho, o autor menos preocupado em construir a ideia de “bom aluno”, demonstrou refletir sobre a importância de se dedicar como estudante:

Agora como passei um ano na D. Elvira vou para a D. Lourdes Perlingeiro. Era colégio só para meninos, mas eu já era muito manjado pelos meninos como “muito aplicado e estudioso” POR ISSO É QUE HOJE NÃO TENHO RABO! ... Eu não soube aproveitar, mas também os professores não ajudavam (BOTELHO, 1976, p.75).

A expressão: *Eu não soube aproveitar*, elucida, mais uma vez a presença da análise feita *a posteriori*, uma reflexão da experiência vivida/lembrada. É o autor adulto, que no momento da escrita da memória, repensa, à luz dos novos tempos em que se insere, o fato de não ter se aplicado com afinco em seu ofício de aluno.

As transgressões que os(as) autores(as) apresentaram, como ainda nos dias atuais, podem denunciar uma incompatibilidade entre os interesses dos alunos e os da escola, assim como podem evidenciar um choque de hábitos e atitudes entre as distintas gerações que compõem essa instituição. *Gostava era de enfrentar uma vaca de bezerro*

novo, ou uma professora brava e algum regente que executava bem a Santa Luzia (palmatória) (BOTELHO, 1976, p.160). Nessa lógica, em que pesava a diferença da escola que se queria e a que se tinha, os(as) autores(as) analisados denunciaram uma escola em que o aluno era visto como mais um, uma escola distante: não se identificava a presença do aluno, chamando-o pelo nome e sim, pelo seu número na classe (FAGUNDES, 1977, p.44), em que o constrangimento por diversas situações era constante: Meio complexado, eu morria de vergonha, quando a professora se dirigia a mim com as suas perguntas e eu não sabia responder corretamente (FAGUNDES, 1977, p.48).

CAPÍTULO 3: CONCEPÇÕES DE ESCOLA

Para o último capítulo desta dissertação, foi desenvolvida uma análise específica a respeito das concepções de escola que os autores investigados apresentaram em seus livros. Interessou aqui sintetizar ideias de escola associadas a seu valor, a sua finalidade e as suas consequências para o grupo analisado. Considera-se que essas concepções, presentes nas memórias, valoraram essa instituição, apresentando as representações de escola que os autores construíram e forjaram ao longo de suas vidas e da escrita de suas memórias.

3.1 ESCOLA: BEM CULTURAL

Parece, sobretudo, que há entre os novos letrados uma valorização da escola como considerável bem cultural. Nesse sentido foram localizados cinquenta e cinco pequenos trechos no *corpus* analisado em que essa concepção está presente. A ideia de bem cultural é aqui compreendida “em torno da noção de bens móveis ou imóveis relevantes” (SANTOS, 2012, p.68). Destaca-se o fato de que foi a relevância atribuída à escola, percebida na leitura inicial das obras, presente nos trechos que se dedicavam às memórias estudantis, que motivou esta pesquisa.

O coronel Theophilo Barbosa era um homem calado, de pouca fala, mas muito certo em tudo; tinha alguma cultura, pois esteve em bons colégios em São Paulo, como contavam seus familiares (BOTELHO, 1976, p.16). Há nesse discurso de Botelho nítida associação da escola – que tinha que ser boa - à ideia de aquisição de cultura e de sabedoria. Na visão do autor foi porque frequentou bons colégios que o coronel estava sempre “certo em tudo”. Note-se, portanto, como a definição de bem cultural definida pela Comissão Franceschini³⁸ e citada por Zanirato e Ribeiro (2006, p.257) se aproxima do sentido atribuído à escola pelos(as) autores(as): "todo bem que constitua um testemunho material dotado de valor de civilização". Estava dado para Botelho que para se “ter” cultura era necessário cursar bons colégios: era assim que, na opinião do autor,

³⁸ Comissão italiana encarregada de realizar estudos para a tutela e valorização do patrimônio histórico e artístico italiano, que realizou estudos entre 1964 e 1967 e elaborou seus resultados em uma Declaração de Princípios (ZANIRATO E RIBEIRO, 2006).

se adquiria sabedoria e era o “saber” agir e portar-se que diferenciava os civilizados dos não civilizados, como também se pode observar no seguinte trecho: [...] *a Escola Nossa Senhora da Glória, de D. Castorina de Almeida e Silva, tornou-se famosa. Era um centro de cultura no município...*” (PORTES, 1985, p.28).

A escola foi assim representada pelos novos letrados estudados: uma espécie de entidade capaz de tornar homens e mulheres seres civilizados, na medida em que possibilitava, segundo eles(as), a aquisição de conhecimento, “cultura” e sabedoria. No momento em que é eternizada na escrita das memórias, a escola configura-se como memorial da civilidade. Associar educação escolar ao ato de civilizar esteve fortemente presente entre os pensamentos que direcionaram as reformas educacionais do período analisado, e, como se afirmou na introdução desse trabalho, fez coro nos discursos dos intelectuais da educação da época. Segundo Boto (2003) tal associação fez-se presente desde o século XVII, quando a “marca estrutural dos colégios religiosos (tanto em países protestantes quando nos países católicos) [impôs] um padrão educativo pretensamente constituído com o propósito de atuar como referência civilizatória; estabelecendo-se, a seu tempo, como severo paradigma institucional” (p.379). Também Fernandes e Correia (2010) reiteram que:

[...] situam, na viragem do século XIX para o século XX, o começo da formação do projeto de modernidade no Brasil, cuja palavra de ordem “civilizar” significava ficar em pé de igualdade com a Europa no que se referia ao quotidiano, às instituições, à economia, etc. e cujas formas de saber técnico-científico especializado que constituiriam a base desse paradigma moderno estariam sobretudo na medicina (normalizando o corpo), **na educação (conformando as mentalidades)** e na engenharia (organizando o espaço) (FERNANDES e CORREIA, 2010, p. 183, grifo nosso).

Aos “estudos” promovidos pela e na escola eram atribuídas funções múltiplas na formação dos sujeitos, de acordo com as narrativas apresentadas pelos novos letrados. Tome-se, por exemplo, a afirmativa de Jesus: *Pensei: “As irmãs são amáveis porque têm estudo, são do tipo cinzelado”* (JESUS, 1986, p.208). A amabilidade que chamou a atenção da autora foi associada aos estudos, mostrando que o desenvolvimento dessa característica que, de maneira geral está associada ao comportamento emocional de uma pessoa e não a sua capacidade cognitiva, também se vincula à escola, corroborando a representação de uma escola que civilizava, que trazia “polimento”. Para a autora,

mergulhada, segundo seu relato, na rudeza da vida pobre entre muitos desprovidos do saber escolar, em que pesasse o uso constante das palavras grosseiras e da violência física, a gentileza foi vista como atributo que se originava dos estudos:

As vizinhas me olhavam e diziam

- *Que negrinha feia! Além de feia, antipática. Se ela fosse minha filha eu a mataria. Minha mãe me olhava e dizia: - Mãe não mata o filho. O que a mãe precisa ter é um estoque de paciência* (JESUS, 1986, p.14).

Minha tia Claudimira disse: - Você precisa dar um jeito nesta negrinha. Ela vai te deixar louca (JESUS, 1986, p.27).

Minha mãe me espancava todos dias. [...] Minha mãe puxou-me: - Cala a boca, cadela! (JESUS, 1986, p.28).

Para Jesus, era a escola quem promovia o estudo, e esse estudo trazia clareza para a vida. *As pessoas que ficam esclarecidas e prudentes sabem conduzir-se na vida* (JESUS, 1986, p.219). A noção de estudo como esclarecimento está associada à concepção iluminista de educação cuja ideia central era a necessidade de esclarecer os homens e mulheres a partir da razão. Nas palavras de Boto (2001):

O esclarecimento trazido pelo poder do conhecimento levaria a uma abertura do entendimento do indivíduo em sua liberdade, sem necessidade de recorrer a guias ou orientações externas, conduzindo o ser humano ao caminho da ilustração, consoante àquilo que o filósofo [Kant] qualifica por maioria política e social. A política do Iluminismo, pelo abrigo da razão, conferiria ao ser humano a possibilidade de se libertar da tutela e das opiniões dos outros [...] (BOTO, 2001, p.134).

Havia, portanto, entre os novos letrados investigados, uma ideia geral de que a escola civilizava, educava, trazia/promovia sabedoria. Ela foi entendida como um mecanismo que modificava as pessoas, possibilitando-as abandonar a ignorância. *País atrasado. Não era o país; eram seus habitantes que não tinham condições para instruírem-se* (JESUS, 1986, p.60). Note-se nesse trecho da obra de Jesus a proximidade com o ideário republicano de educação que atribuiu à instrução do povo condição determinante para o progresso da nação: “Os primeiros republicanos no Brasil idealizaram a escola como não só regeneradora do país, mas também propulsora do progresso e do desenvolvimento social e econômico” (CARVALHO *et al.*, 2016, p.257). Outros trechos da obra de Jesus reforçaram esta concepção, como neste exemplo em que

apresentou os estudos como responsáveis por munir as pessoas na defesa da nação: *Quem fala com conhecimento está ensinando. O nosso território é imenso, todos devem estudar para defender e desbravar nossas terras* (JESUS, 1986, p.53). Há presente uma ideia de que era preciso espalhar conhecimento pelo país, e era pela escola que se faria isso.

Assim, ancorados na ideia de que a escola representava tamanho bem, os autores investigados lamentaram a sua ausência, que justificava inúmeros malefícios que perceberam nas histórias de suas vidas- *Foi com pesar que deixei a escola* (JESUS, 1986, p.157)-, daqueles que os(as) cercavam, e até mesmo da nação, como demonstrou o comentário de Jesus. Sem escola para todos, condição de instrução, o país não se desenvolveria:

Os velhos diziam:

- O nosso compromisso é com este povinho miúdo. Fundar várias escolas para ilustrá-los. ... Porque o Rui disse que este Brasil grandioso que ele imaginava virá quando não mais existirem analfabetos no nosso torrão. Que o combustível move os motores e o saber locomove o homem (JESUS, 1986, p.57, grifo nosso).

Recorde-se que essa valoração da escola como espaço para promoção do desenvolvimento humano cognitivo e moral estava também presente no discurso dos intelectuais da educação e de alguns políticos do início do século XX, como foi tratado na introdução desse trabalho. Nota-se nos escritos dos novos letrados certa similitude entre as representações de escola por eles apresentadas e o ideário republicano de que a “salvação” e o “desenvolvimento dos países “atrasados” estava na educação. O “Rui” citado por Jesus é Rui Barbosa, importante figura política dos tempos finais do século XIX e primórdios do século XX, cuja intelectualidade nutriu o republicanismo brasileiro (SILVA, 2009). Para ele:

Não é que atribuamos à **instrução elementar** a propriedade mágica de eliminar diretamente a imoralidade de cada espírito, de onde elimine a ignorância. Mas, além de que nada tende mais a inspirar o sentimento da ordem, o amor do bem e a submissão às amargas necessidades da vida, do que a noção clara das leis naturais que regem o universo e a sociedade, **acresce que o ensino desentranha**, em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais a aptidões práticas de invenção e a aplicação, que o revestem de meios para a luta da existência, o endurecem contra as dificuldades, e lhe preparam probabilidades mais

seguras contra a má fortuna. O homem cheio de precisões e destituído de recursos vai já a meio caminho do mal; e os delitos mais comuns são menos vezes fruto de predisposições perversas do que a ausência dessa confiança robusta no trabalho, que só a consciência do merecimento, adquirido pela educação, sabe inspirar entre as provações de cada dia (BARBOSA, 1946, p. 195, grifo nosso).

Como já foi abordada nesta dissertação, a instrução primária ou elementar recebeu desde finais do século XIX o reconhecimento de necessária até mesmo, e inclusive, para as classes populares da sociedade brasileira, apostando que sem ela essa mesma população determinaria o atraso da nação: “os discursos dos gestores enfatizavam a educação popular como condição de progresso e civilização” (VEIGA, 2008, p.513).

Em *Amansando Meninos*: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920), Galvão (1998) apresenta como também, na literatura, meio pelo qual estudou o cotidiano escolar do início do século XX, esteve presente a ideia da escola civilizadora: “amansar era sinônimo de civilizar, aristocratizar, ensinar novos hábitos culturais” (p.114). Se os meninos de engenho precisavam ser amansados para constituírem o progresso do país, foi também a escola que se prestou a esse serviço, - “a educação era percebida [...] como um meio de “civilizar-se”, sair da “barbárie”, de transformar o comportamento humano” (p.113). No mesmo sentido, os novos letrados se apresentaram como aqueles que precisavam ser resgatados da ignorância e do despreparo para a vida a qual estavam predestinados, segundo suas análises, levando-se em conta o meio familiar do qual faziam parte, em que a ausência escolar prevalecia. Para eles(as), a escola poderia desempenhar esse papel de ponte entre a rudez e o polimento de suas ações e capacidade intelectual. Em seu trabalho, Galvão (1998) também reconheceu essa representação de escola:

No Brasil, a educação, a partir do século XIX, configurou-se como parte fundamental da valorização que passou a ter o capital simbólico [...] Naquele momento a escolarização passou a representar a possibilidade de serem interiorizados princípios, valores e comportamentos que tornassem explícito o “refinamento” dos costumes tradicionais. Nesse sentido, o século XIX foi marcado por uma crescente demanda em torno da educação escolar. [...] A corrida pelos títulos escolares passou a assumir grandes proporções: o “orgulho de fazer doutores” (RÊGO, 1977:79) [...] (GALVÃO, 1998, p. 114).

A escola foi, portanto, vista como um bem a ser perseguido por nossos(as) autores(as) e seus familiares: *Passamos ali todo o ano de 1920, frequentando as aulas na cidade e pela manhã, além de tudo! Tínhamos que madrugar mesmo e andar uns três quilômetros até o grupo escolar, a fim de assistirmos as aulas a partir das sete horas* (FAGUNDES, 1977, p.43-44). Isso porque em sua maioria os sujeitos analisados encontravam dificuldades para a frequência escolar, pois precisavam trabalhar em tempo integral, não podiam pagar escolas particulares, encontravam dificuldades de locomoção para a escola e de oferta de vagas, entre outras questões particulares, mas decerto representativas de um coletivo, que foi sendo analisado ao longo do texto, relacionadas principalmente a pertencimentos de gênero, de etnia e de origem geográfica. Assim na mesma medida em que a escola foi compreendida como bem necessário ao crescimento pessoal dos novos letrados e possível salvação da vida dura que tinham, ela também foi digna de sacrifícios, sobretudo para os autores mais velhos, pois “há de se considerar que até a década de 1920 uma pequena parcela da população brasileira frequentava a escola e havia uma crença na escolarização como “salvadora da pátria”, como propulsora de grandes saltos no desenvolvimento econômico e social do país [...]” (DE ALMEIDA e ESPÍNDOLA, 2011, p.73). Os (as) autores(as) investigados narraram privações, deles e de suas famílias, para garantir-lhes a escolaridade:

Coitada de minha mãe, sacrificando-se ao máximo, madrugando até, para que a gente não fosse à aula, sem antes tomar um café. [...] Ah, como o arrependimento vem depois! Mas só depois mesmo! O quanto perdêramos ao fugir da escola! Poderíamos ter saído um ano antes do grupo escolar e tomado outra direção no caminho da vida (FAGUNDES, 1977, p.48-49, grifo nosso).

Note-se como na narrativa acima se destaca a avaliação do adulto Fagundes sobre a escola em sua vida, apoiando-se naquilo que não foi, no que não viveu— uma dedicação efetiva a sua tarefa de estudante. O autor lamentou ter “matado aula” entendendo o fato como responsável por sua repetência de ano, agravado pela desconsideração ao sacrifício da mãe. Para ele ter sido ineficiente na escola e não tê-la aproveitado como deveria, definiu um futuro pior do que aquele que teria caso tivesse vivido a escola como supunham os padrões do bom aluno. Ter repetido um ano, no entanto, teria sido mesmo decisivo na “direção do caminho da vida” do autor?

Para os(as) autores(as) e/ou para suas famílias, os estudos correspondiam à possibilidade de mobilidade social, crença que a julgar-se pela (não) mudança de vida que os(as) autores(as) apresentaram na autobiografia, pairava muito mais sobre sua ação simbólica do que material, como será demonstrado a seguir. De acordo com Chagas (2009) a noção de bem cultural advém de que:

Para além da identificação de dados intrínsecos (tais como: peso, dureza, forma, cor, textura etc.) e de dados extrínsecos de ordem cultural (tais como: função, valor estético, valor histórico, valor financeiro, valor simbólico, valor científico etc.) o importante é compreender que uma coisa ou objeto só se transforma em bem cultural quando alguém (indivíduo ou coletividade) o DIZ e o valoriza de um modo diferenciado. É preciso DIZER para que o bem cultural se constitua como tal. Nesta vereda, se compreende o trânsito do bem cultural pelo sertão do arbítrio. A constituição do bem cultural passa através de um processo de atribuição voluntária de valores (CHAGAS, 2009, p.37).

Os novos letrados investigados afirmaram que a educação [escolar] “melhorava” a vida das pessoas: *Mostram-nos [as professoras] o horizonte do saber antes que escureça e a gente não possa vê-lo mais. Procuram melhorar a vida dos outros através da educação e da Ciência* (OLIVEIRA, 1974, p.22). Em suas escritas, atribuíram alto valor à escola e “disseram” sobre esse bem em suas autobiografias.

3.2 ESCOLA: CONDIÇÃO PARA “DIPLOMAR-SE”

Assim, a escola é representada, para o grupo investigado, como uma espécie de luz, de lanterna que clareava os caminhos da vida, possibilitando àqueles que a frequentavam melhoria de vida. Não foi localizada entre os escritos dos autobiógrafos uma descrição exata do que seria essa melhora em suas vidas, mas em termos gerais apresentavam a ideia de que por meio do diploma, para o qual a escola é meio, era possível buscar melhores empregos, trabalhos. Parece, portanto, que grande parte da importância atribuída à escola se dava pelo fato de que, sem ela, a diplomação não era possível: *Foi com pesar que deixei a escola. Chorei porque faltavam dois anos para eu receber meu diploma* (JESUS, 1986, p.157). O pesar não se encontrava, segundo o comentário da autora, na ausência do cotidiano escolar, ou na perda do que se viveria nela, mas ao fato de não ter concluído os estudos primários e, conseqüentemente, de não

ter recebido um diploma. Nesses comentários parece haver uma valoração da escola por aquilo que se obtém através dela: o certificado. Em uma prece a Deus, Costa diz: *Dai-nos o necessário para educar nossos filhos, dando-lhes aquilo que pela pobreza não conseguimos: um diploma, uma educação condigna e sempre crescente aos nossos olhos* (COSTA, 1979, p.101, grifo nosso).

O fato de diplomar-se está ainda mais fortemente ligado à possibilidade de melhor colocação no mercado de trabalho, entendido como uma forma de escapar dos trabalhos “braçais”, manuais e de se dedicar a funções e profissões menos desgastantes e de maior status, como demonstraram as afirmativas de Jesus: *Eu notava que os brancos eram mais tranquilos porque já tinham seu meio de vida. E os negros, por não terem instrução, a vida era-lhes mais difícil. Quando conseguiam algum trabalho, era exaustivo* (JESUS, 1986, p.66, grifo nosso). E também nesta: *O filho do pobre, quando nascia, já estava destinado a trabalhar na enxada. Os filhos dos ricos eram criados nos colégios internos. Era uma época em que apenas a minoria é que recebia instrução* (JESUS, 1986, p.50, grifo nosso). Note-se que na distinção feita por Jesus entre ricos e pobres havia um ponto crucial: a ausência da escola para os pobres. Enquanto os pobres estavam trabalhando, afirma a autora, os ricos frequentavam os colégios internos recebendo instrução. Embora a taxa de escolarização de forma geral, fosse pequena no país,³⁹ Veiga (2008) esclarece que as vagas públicas eram majoritariamente preenchidas pelos meninos e meninas das classes mais altas:

Na memória da escola brasileira, a escola pública, pelo menos nos primeiros 60 anos do século XX, era tida em alta conta pela sociedade. Em geral, os grupos escolares, os ginásios, cursos de científico e Escola Normal públicos eram estabelecimentos de ensino considerados de excelência, cujas vagas eram disputadas por exames de seleção, e frequentados por pessoas oriundas das classes média e alta. Dessa maneira, era restrito o número de pessoas das classes pobres que tinham acesso e/ou permaneciam nas escolas públicas, pelos mais diferentes motivos, mas principalmente pela sua inserção precoce no mercado de trabalho (VEIGA, 2008, p.502).

39

Anos	Taxa de escolarização
1920	8,99
1940	21,43
1950	26,15

(ROMANELLI, 1978)

A afirmação de Jesus a respeito da predestinação do filho do pobre ao trabalho na enxada, contrapondo-se ao tempo destinado à escola para os ricos, evidencia novamente, a presença do trabalho infantil dividindo o tempo dos autores analisados entre a escola e a luta pela sobrevivência. Pode-se inferir a ideia de que, na visão da autora, a escola, ainda que presente para os pobres, não era a mesma para a qual se destinavam as crianças ricas. Para o pobre havia, além da escola, o trabalho. Em pesquisa realizada sobre a infância no meio rural, em Minas, durante as décadas de 1920 a 1950, Jinzenji *et al.* (2012) destaca como:

O trabalho é o tema que predomina nas narrativas, seja ele relacionado às atividades rurais (ajudar no plantio, na colheita, no cuidado com os animais, no cozinhar e levar as refeições para os trabalhadores), seja ele doméstico (no cuidado com os irmãos mais novos, na arrumação da casa, buscando lenha ou trabalhando na casa de outros cuidando de crianças e como empregada doméstica). Todas elas trabalharam, como fizeram grande parte das crianças pobres do Brasil desde os séculos anteriores – situação que ainda permanece, na atualidade, em várias partes do País (JINZENJI *et al.*, 2012, p.14).

Os novos letrados escrevem em suas narrativas que, por meio de melhores empregos, poderiam alcançar vidas melhores. Evidenciavam, assim, a possibilidade, de por meio do certificado escolar, “estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar” (BOURDIEU, 1979/2001, p.79). Por esse ângulo, Bourdieu (1979/2001) assinalou a função atribuída ao diploma de estabelecer “o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho – o investimento escolar” (BOURDIEU, 1979/2001, p.79).

Interessante é que, entre os sujeitos analisados, somente um apresentou nitidamente certa ascensão econômica, e ironicamente -ou não- foi o que apresentou menor tempo de escolaridade. *Nasci e fui criado, mergulhado na humildade e pobreza* (COSTA, 1979, p.5). Tendo cursado o terceiro ano primário -um ano de escolaridade- tornou-se, segundo seu relato, empresário de tecidos, garantindo a família uma vida muito menos regrada do que a que tivera em sua infância. *Foi ali que vendemos o primeiro metro de tecido; ali nasceu o nosso progresso, proporcionando-nos a realização de todo sucesso da nossa vida familiar* (COSTA, 1979, p.119). Acontece, como será demonstrado pelo comentário a seguir, que mesmo Costa tendo “vencido” na vida sem o diploma, nutriu e/ou divulgou uma crença de que a vida seria menos difícil

se houvesse se formado. Receber um diploma escolar constituía, para o autor, uma espécie particular de felicidade, que realizaria a proeza de facilitar a vida:

Dois batalhadores [o filho Sinhô e a nora], sempre firmes nos seus árduos trabalhos cotidianos, num só propósito: de criar com carinho os seus quatro filhos [...] e de oferecer-lhes tudo aquilo que não tivemos a felicidade de obter: um diploma, para facilitar-nos um pouco nessa vida difícil que atravessamos (COSTA, 1979, p.207, grifo nosso).

Costa não conheceu o fato de que, entre os sujeitos investigados, aqueles que apresentaram maior escolaridade – Portes e Santos – não narraram em suas autobiografias o enriquecimento econômico que ele próprio narrou:

Possuíamos, naquela ocasião uma razoável fortuna, duas boas fazendas, quatrocentas e sessenta cabeças de gado, uma boa criação de animais cavalares, duas casa em Bocaiúva, [...] dois carroções com trinta e tantos bois, [...] um velho caminhão, um carro de passeio, uma grande loja, dinheiro em mãos de centenas de pessoas, meus fregueses, [...] (COSTA, 1979, p.223-224).

Mesmo sem diploma, Costa tornou-se empresário e prefeito de sua cidade natal:

Fui convidado para tomar parte do conselho administrativo do nosso município, no período da Ditadura [...] Fui depois convidado novamente para me candidatar a Vereador da Câmara. Não queria de forma alguma, mas, com a interferência do meu inesquecível amigo, Pedro Caldeira Brant (Pepedro), aceitei e fui eleito (COSTA, 1979, p.128).

Na eleição seguinte fui eleito vice-prefeito e oito anos mais tarde, por insistência de meus correligionários, candidatei-me a prefeito e fui eleito por uma surpreendente maioria de votos (COSTA, 1979, p.127).

Como prefeito, seu maior desejo foi trazer para sua cidade um ginásio, tamanho valor atribuiu à escola, à continuidade de estudos. Quando discursou na posse como prefeito, afirmou: *O segundo item de nosso programa é de uma importância absoluta: a educação dos moços. Toda a cidade que se preza possui um ginásio para a educação da mocidade (COSTA, 1979, p.134).* Haveria, portanto, uma correspondência entre a concreta mudança social/financeira ocorrida na vida do autor, a falta do diploma e a ideia de que a vida seria melhor com o diploma? Teria o novo letrado “lutado” menos,

caso houvesse se formado? Foram anos e anos relatados de um trabalho braçal a outro, de muitos fracassos como tropeiro e outras funções até que um dia seu “tino” para os negócios, de acordo com a forma como se apresentou, o levou a adquirir uma loja de tecidos. Em um dado momento da narrativa, Costa mencionou o fato de que apresentava dificuldades no tratamento de alguns assuntos necessários para sua profissão: *Tudo para mim foi difícil, porque teria necessidade de dialogar sobre assuntos diversos e mais elevados com qualquer pessoa, como também comentar com os comerciantes, não só assuntos referentes ao comércio como os acontecimentos mais recentes da vida do país* (COSTA, 1979, p.59). Parece que Costa atribuía à sua pouca escolaridade o fato de não dominar assuntos “mais elevados”. Porém, em outros momentos da narrativa, o autor relatou diversas habilidades e competências que lhe foram exigidas para sua vida profissional e política:

Desde criancinha, já me virava para ganhar um dinheirinho. Ao completar meus oito anos, empreguei-me numa pequena casa de comércio de secos e molhados [...] (COSTA, 1979, p.21).

*Meu futuro sogro, porém, que também era comerciante e fazendeiro, precisava de alguém para tomar conta de sua loja e, **vendo minha eficiência**, começou a me fazer proposta (COSTA, 1979, p.31-32).*

Também Carolina de Jesus, que lamentou a ausência do diploma, pois cursara dois anos do ensino primário, alcançou fama internacional com a publicação de seu livro⁴⁰. A “negrinha feia”, “doída”, “vagabunda”, que um dia esteve nas ruas pedindo esmolas⁴¹, lançava, mais tarde, em tantos outros dias, seus livros em diversos lugares do país, cedendo entrevistas, ganhando prêmios e sendo reconhecida como representante de uma classe – mulheres negras e pobres- (PERPÉTUA, 2003). A ausência do diploma não impediu a autora de alcançar tal ascensão social, por outro lado não é possível concluir se o não se diplomar foi a razão de tantos “serviços exaustivos” experimentados pela autora ao longo da vida. Fato é que, na visão que Jesus propagou em sua autobiografia, encontra-se esse lamento, esse sofrimento de quem valorizou a escola, o diploma e não o obteve:

⁴⁰ O livro em questão é Quarto de Despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2005. Publicado pela primeira vez em 1960.

⁴¹ *Na segunda casa onde bati e pedi esmola, a dona da casa me disse: Vai trabalhar vagabunda! Fiquei sem ação. Eu que tenho o espírito de luta, de arrojo inabalável, que sou forte nas resoluções... Chorei.* (JESUS, 1986, p.205).

Eu sentia inveja quando via os meninos que iam e voltavam das escolas. As ruas ficavam tristes, não havia mais crianças para brincar. [...] - Mamãe! Ô mamãe! Eu quero entrar na escola porque os meninos ganham cem mil-réis nas lições... Minha mãe não respondeu. Ela já havia explicado que eu deveria completar os sete anos. (JESUS, 1986, p.121, grifo nosso).

O diploma era apresentado como uma busca, uma necessidade imperiosa, a possibilidade –senão negada aos novos letrados, pelo menos rodeada por obstáculos e sacrifícios- de viver melhor: empregos melhores, reconhecimento social, comprovante escrito de “sabedoria”. Obtê-lo, portanto, foi narrado como valorosa conquista: *Toda a minha ex-turma do ano de 1920, passou do 3º para o 4º-ano em novembro de 1921 e assim, no início das aulas em março de 1922, reiniciamos juntos, ombro a ombro, a nossa caminhada em direção ao nosso diploma no fim do ano. Viva Deus!* (FAGUNDES, 1977, p.53). Vivas são dadas quando se é possível alcançar a diplomação: o uso dessa expressão indica uma comemoração diante do que foi difícil de alcançar, do que foi custoso. O corriqueiro, o ordinário passa sem celebração; contudo concluir o primário entre o grupo estudado era fato extraordinário, como já se analisou nesse trabalho. Em 1920, a média de anos de estudo no país era de dois anos e meio, o que demonstra a escassez de formandos no ensino primário que apresentava a duração mínima de quatro anos (FERRARO, 2010). Em 1940, a taxa de escolarização na região centro-sul do país em relação ao primário era de 57% da população em idade escolar correspondente, enquanto que no secundário a taxa diminuía a 3,8%. Entre os que se matriculavam no ensino primário, havia considerável número dos que não prosseguiram com os estudos até a formatura e outros que embora se formassem não se matriculavam no secundário (ROMANELLI, 1978).

Essa valorização do certificado escolar trata-se, na análise de Bourdieu (1979/2001), da “objetivação do capital cultural sob a forma do diploma” (p.78), cuja aquisição corresponderia a uma espécie de:

[...] certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social [e] produz uma forma de capital cultural que tem autonomia relativa em relação ao seu portador, e até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico (BOURDIEU, 1979/2001, p.78).

A escola foi, conseqüentemente, valorizada como o meio que promovia e determinava o recebimento do diploma. Ela foi, portanto, segundo os(as) autores(as) pesquisados condição necessária para o recebimento desse bem que na visão dos(as) autores(as) poderia modificar o futuro deles.

3.3 ESCOLA: UM DESEJO DA FAMÍLIA

Como entendessem a escolaridade como forma de acesso a uma vida mais feliz, os(as) autores(as) destacaram na escrita de suas narrativas a presença familiar nos assuntos relacionados à escola:

Meu pai prometera dar a cada filho, um ano de ginásio. Antes de chegar a minha vez, faleceu a minha mãe e a coisa mudou (OLIVEIRA, 1974, p.41).

[...] minha irmã Lia (Maria) começou a frequentar a escola, conforme desejo de meu pai (FAGUNDES, 1977, p.8).

*Penso eu que, naquela época, a sua mudança [do pai] do Cambira para São Gonçalo do Pará, **fora motivada pelo seu desejo de que os meninos mais velhos, Maria e José, entrassem para uma escola**, o que não deveria haver no Cambira ou adjacências (FAGUNDES, 1977, p.7, grifo nosso).*

Nos trechos acima detecta-se o entendimento por parte dos sujeitos investigados de que promover a possibilidade de estudar encontrava-se entre os bons propósitos que os pais tinham para as vidas dos filhos, pela esperança que por meio dos estudos alcançassem algum sucesso e uma vida melhor do que a deles próprios. Tratava-se de um desejo dos pais verem os(as) filhos(as) frequentando a escola. Como expõe Oliveira, a escolarização era uma promessa de pai para filho.

Fagundes demonstrou que a frequência escolar era de tal importância para seus pais que, para atingi-la, supunha o autor, era válido inclusive mudar o local de sua moradia. Também Costa mudou-se do interior mineiro para a Capital pelo desejo de acompanhar os filhos que viviam em Belo Horizonte para continuidade de seus estudos: *Como os meus negócios em Bocaiúva necessitavam de minha presença, fui forçado a regressar, mesmo contrariado, visto que o principal objetivo da nossa vinda para a Capital foi de convivermos com nossos filhos estudantes, que também sentiam a nossa*

falta [...] (COSTA, 1979, p.212). Havia, portanto, uma referência da escola, atribuída às famílias dos novos letrados, como objeto de consumo de tal importância para a vida dos(as) filhos(as), que se justificavam grandes esforços para se tê-la. Em outro momento Fagundes expôs sua própria vontade de continuar frequentando a escola quando a mudança de sua família para outra localidade impossibilitaria tal desejo:

Em princípio do segundo semestre de 1919, meu pai resolveu mudar-se novamente e desta feita para Itaúna [...] Era período de aulas. Estávamos na escola e, apesar disso, ele não esperou pelo mês de dezembro, tempo de férias. Pelo menos concordara que eu e o meu mano José, ficássemos no arraial até passar os exames no fim de novembro. Eu estava no 3º- ano e José no 4º- ano. Como eu era coroinha da igreja e tomava parte também num teatrinho que o Padre Sebastião organizara, este falou com meu pai que eu poderia ficar em sua residência até passar os exames (FAGUNDES, 1977, p.34).

Observe-se como a família desse autor se dispôs a separação entre pais e filhos para manter a possibilidade de escolarização. O autor narrou a partir daí todo um processo de sacrifício como a saudade dos familiares e o morar de favor para ter a oportunidade de completar o ano letivo.

Em seu estudo sobre a escolarização e socialização na reforma do ensino primário em Minas Gerais, no início do século XX, De Melo (2010) destaca entre as representações atribuídas à escola pelos familiares dos estudantes, o discurso de José Augusto Lopes, diretor dos Grupos Escolares centrais de Juiz de Fora. Para ele, no que se refere “à imagem que os pais atribuem à escola como um lugar dos filhos”, é possível localizar três aspectos do serviço dessa instituição: “ora para descansá-los (aos pais), ora para os meninos aprenderem a ler, ora para se formar o caráter do futuro cidadão, do futuro chefe de família [...]” (DE MELO, 2010, p. 167). As duas últimas visões de escola sobressaíram também na escrita dos novos letrados. Saber ler e escrever e adquirir um caráter mais culto e esclarecido era um anseio dos familiares para seus descendentes. Era uma aposta na possibilidade de assim terem filhos(as) menos expostos às dificuldades que vivenciavam os meios populares. A escola seria o local que lhes muniria com as ferramentas necessárias para o combate da vida.

Também para Jesus a escola foi apresentada como uma expectativa de seus familiares, destacando sua habilidade natural⁴² para a aquisição de conhecimento em

⁴² *Minha tia Adriana, dizia:*

contrapartida às dificuldades relacionadas aos preconceitos sofridos por seu pertencimento étnico-racial: *Ela [a mãe] me explicou que os negros eram ignorantes. Que o homem que não sabe ler fica parado igual a uma árvore num lugar. - Quando você completar sete anos, **você vai entrar na escola**, vai aprender a ler* (JESUS, 1986, p.112). Parecia haver um anseio pela chegada da idade escolar para que enfim o(a) filho(a) pudesse iniciar um processo importante na sua formação. Havia, aparentemente, na visão da autora, um reconhecimento, por parte daqueles que com ela conviviam, de sua especial capacidade intelectual.⁴³ Esta capacidade seria desperdiçada se não frequentasse a escola, ao ponto de que para além de sua família, havia quem lhe a “indicasse”. Havia uma comoção na comunidade para que Jesus estudasse: *Minha mãe foi lavar roupa na residência do senhor José Saturnino e sua esposa dona Mariquinha **disse para minha mãe me pôr na escola**. Minha mãe foi falar com a professora. Eu a acompanhei* (JESUS, 1986, p.149, grifo nosso). E ainda insistiam: *Dona Mariquinha Leite insistiu com mamãe para enviar-me à escola. Eu fui apenas para averiguar o que era escola* (JESUS, 1986, p.150).

Diante da já debatida ideia de distinção⁴⁴ que marcou, na escrita autobiográfica dos(as) autores(as) investigados, a vida narrada de cada um, a escola ocupou o posto de espaço fundamental para desenvolver as habilidades e talentos naturais que acreditavam ter. Sem esse espaço “formador de cultura”, promotor de civilidade no qual se aprendiam trabalhos menos braçais, os(as) novos(as) letrados(as) não aproveitariam bem os dons naturais com os quais nasceram: a inteligência, a esperteza, o esforço, a dedicação.

Entretanto, entender a escola com toda essa potencialidade não impossibilitou que os(as) novos(as) letrados(as) notassem e narrassem em suas memórias outras instâncias educativas: *Conheci milhares de pessoas e no contato com esse mundo de Deus, aprendi mais do que as escolas poderiam ensinar. Em compensação, sofri muito também* (FAGUNDES, 1977, p.27). Na visão do autor a escola era um preparo para a vida enquanto que a própria vida era uma escola. Por que, então, atribuir tanta importância à

- *Se a Bitita [apelido de Jesus] sarar, ela vai ficar rica! Ela é muito inteligente. Mas ela não há de sarar. Minha mãe dizia:*

- *Quando você era pequena, era tão inteligente* (JESUS, 1986, p.177).

⁴³ Novamente se faz presente a ideia existente entre os autobiógrafos investigados de que suas vidas eram especiais e distintas.

⁴⁴ Característica apresentada no capítulo 1. Corresponde à ideia de que a vida dos(as) autores(as) estudados era diferenciada, distinta e especial, portanto digna de ser registrada em um livro.

escola se fora dela era possível aprender tanto? Analisada a fundo e contraposta a outros comentários a ideia de Fagundes não nos parece uma contradição. A escola foi entendida como mantenedora de saberes próprios tidos como importantes, no entanto nem todos os saberes para a vida estavam na escola. Segundo os sujeitos pesquisados, a experiência cotidiana, a busca pela sobrevivência, a convivência em variados ambientes e entre pessoas diversas também produziam outros saberes, tais como não se viam nas salas de aula.

Algumas dessas instâncias foram destacadas pelos autobiógrafos:

*O cinema, além da rapidez da leitura, ensinar-me-ia muita coisa, dando-me agilidade para pensar, mostrando-me paisagens e mais paisagens, grandes cidades, o oceano, enfim, **amplo panorama que eu estava longe de encontrar na modesta sala da escola primária.** Não me lembro que houvesse aprendido algo de ruim” (PORTES, 1985, p. 27, grifo nosso).*

Ao rememorar sua infância, o escritor-adulto avaliou a importância da vivência cultural do cinema. No momento em que refletiu sobre quantos aprendizados essa experiência possibilitou, tal como Fagundes, o autor estabeleceu um comparativo com a escola. Aposta-se na ideia de que essa relação ocorria pela prerrogativa de que *ensinar e aprender era tarefa da escola*, confirmando a centralidade atribuída à instituição escolar no tocante aos processos de ensino-aprendizagem, sem, contudo dar-lhe o status de exclusivo à escola. A importância do cinema como instância formativa também foi analisada nos estudos de Galvão (1998). Segundo a autora “à semelhança da leitura, o cinema faz fantasiar, sonhar, imaginar. [...] O cinema, para aqueles meninos [que frequentavam o internato junto a José Lins do Rêgo] possibilitava o conhecimento de outros mundos, com valores e comportamentos diversos dos que tinham, dos que acreditavam” (GALVÃO, 1998, p.231-232). A autora esclarece que “a potencialidade educativa do cinema seria vislumbrada [...] no Brasil, pelo movimento escolanovista” (p.233), a partir da década de 1920, cujo entendimento era de que “o contato entre as diferentes culturas, possibilitado pelo cinema, permitia ao homem adquirir novas percepções do real”. Simultaneamente, em círculos conservadores houve quem criticasse essa aposta educativa identificando o cinema como a “arte do perverso” (GALVÃO, 1998). Tal ideia pode ser exemplificada por um fato narrado por Portes: sua

professora do primário foi até a sua casa dizer à tia do autor que o cinema estava prejudicando sua formação:

Enfim, quase não saía do cinema, ao ponto de minha professora fazer a tia Carolina uma porção de observações para mim idiotas, que o cinema diariamente, com filmes não apropriados, me atrapalhara a mente e também estragaria a vista. Eu acabaria aprendendo muitas coisas ruins. Felizmente, pouca importância deu minha tia a tais recomendações (PORTES, 1985, p.27).

Sem o respaldo da família, a investida da professora foi frustrada e o autor continuou narrando suas idas ao cinema: *o certo é que eu vivia no mundo encantado do cinema, ao ponto, de, um dia, a professora ficar estarecida quando disse que desejava ser americano. “Americanos nós todos somos. Do sul” (PORTES, 1985, p.27).*

Outro destaque pode ser analisado como considerável experiência formativa: trata-se das *contações* de histórias ou de casos, como escreveram os(as) autores(as). A maioria dos sujeitos analisados narrou episódios em que ouviam os adultos contarem tramas ora fictícias ora ditas verídicas:

Enquanto esperava a Paulina cismou de contar um caso. Foi o seguinte: “Meu avô era escravo [...]” (BOTELHO, 1976, p.52).

Então ela [a mãe] começava a nos contar histórias maravilhosas e nós ficávamos embebedos nas palavras que ela pronunciava (BOTELHO, 1976, p.63).

E ela [a mãe] continuou a contar histórias até tarde da noite [...] (BOTELHO, 1976, p.64).

Trabalhávamos juntos e o meu pai passava o dia a me contar variadas histórias dos tempos antigos, muitas das quais serão contadas neste livro (SANTOS, 1963, p. 51).

[...] pretendo contar para vocês, neste livro, vários casos verídicos ocorridos na nossa região. São casos presenciados por mim ou a mim relatados [...] (OLIVEIRA, 1974, p.11).

No mês de agosto, quando as noites eram mais quentes, nós nos agrupávamos ao redor do vovô para ouvi-lo contar os horrores da escravidão (JESUS, 1986, p.68).

Este *espaço* de formação que nas narrativas não foram descritos dessa forma, não foram também contrapostos e/ou comparados à escola. As *contações* de histórias, tão presentes nas infâncias de alguns dos novos letrados pesquisados, pareceram

constituir um universo de ludicidade, em que se podia desenvolver a criatividade, a compreensão de ideias como causa e consequência, além de possibilitar o aumento do vocabulário conhecido pelos que ouviam as histórias. Não obstante tantos aprendizados, essa experiência pareceu interpretada na visão dos autores como um momento de lazer, sem demais possibilidades, donde justificar-se-ia a ausência de sua relação com a escola, opondo-se ao que Portes fez com o cinema. Os filmes projetados em grandes telas foram, pelo autor, considerados como importantes professores, enquanto que entre os inúmeros textos em que se evidenciavam as contações de caso/história, não há um que tenha enfatizado as potencialidades pedagógicas deste entretenimento. Parece, portanto, que Portes, quando da releitura de suas memórias para a escrita autobiográfica, a fez sob o prisma dos movimentos que já notavam a possibilidade educativa do cinema.

3.4 ESCOLA: LUGAR DE APRENDER A LER E ESCREVER

Com base nesses três exemplos – a vida, o cinema e a contação de histórias- foi possível perceber como entre os autores investigados havia uma distinção entre os saberes ditos escolares e os que se aprendiam fora da escola, embora nem sempre o que se aprendia fora da escola fosse apresentado como um tipo de saber. No entanto, havia um saber continuamente narrado por eles como um conhecimento próprio das salas de aula. A concepção de escola mais unânime entre os(as) autores(as) investigados era relacionada a uma atribuição dada a ela: o ensino da leitura e da escrita. Entre os sete autores foi possível localizar, em cada um, pelo menos um texto em que se fez presente a ideia de que é na e pela escola que se aprende a ler. Numa determinada circunstância, Fagundes narrou o arrependimento por ter “matado” aulas e apresentou a expectativa do que se deveria aprender na escola:

*E o remorso de ter enganado a nossos pais? Principalmente a minha mãe que se sacrificou tanto, **para que a gente pudesse aprender a ler!** [...] Esperamos, no entanto, que a nossa confissão de agora possa advertir as gerações futuras de que a mentira, o engodo não compensam e que a dor do remorso, do arrependimento, judia de verdade da gente, principalmente se a falta fora cometida contra nossos pais (FAGUNDES, 1977, p.49, grifo nosso).*

Parece que ensinar a ler e escrever era, segundo o que narraram os novos(as) letrados(as), mais do que uma função da escola, a principal razão de sua existência. Vale, porém recordar que a escola da maioria dos(as) sujeitos(as) pesquisados era a escola primária. Muitos estudos⁴⁵ mostraram a centralidade curricular do ensino da leitura e escrita no ensino primário brasileiro das primeiras décadas dos 1900, de tal forma que, segundo Zotti (2006): “Na prática, o ensino primário continuou restrito ao ensino da escrita, leitura e cálculo” (ZOTTI, 2006, p.10). Note-se no trecho de Fagundes supracitado que “aprender a ler” substituía o “ir à escola”- a mãe muito se sacrificou para que o autor e seus irmãos pudessem frequentar a escola, o que para o autor é o mesmo que aprender a ler - *a minha mãe que se sacrificou tanto, para que a gente pudesse aprender a ler!* A leitura que o autor adulto fez de suas memórias de infância atribuiu arrependimento ao fato de não ter se dedicado com maior afincamento às obrigações da escola, compensando a mãe por seu empenho para com os estudos do filho, em que pesava a importância do aprender a ler e escrever.

O comentário atribuído à mãe de Carolina de Jesus: - *Quando você completar sete anos, você vai entrar na escola, vai aprender a ler* (JESUS, 1986, p.112), também revelou esta concepção central sobre a escola entre os(as) autores(as) das autobiografias analisadas. Caracterizava a utilidade mais evidente dada à escolarização e reforçava a associação direta entre escola e aprendizagem da leitura. Já se levantou a hipótese de que entre os(as) novos(as) letrados(as) esta associação pode ter se originado, ou ganhado fôlego, pelo fato de que o escasso uso da leitura e escrita por aqueles que os rodeavam determinava, em alguma medida, que a instância alfabetizadora possível e eleita fosse a sala de aula⁴⁶. Nessa prerrogativa encontra-se um importante elemento na valoração da escola na medida em que o ambiente familiar não dispunha de facilitadores para a aprendizagem destas habilidades, a escola ocupava um espaço que os pais não podiam substituir.

Os oito filhos do meu avô não sabiam ler. Trabalhavam nos labores rudimentares. Meu avô tinha desgosto porque seus filhos não aprenderam a ler, e dizia:

⁴⁵ Entre estes estudos: Veiga (2008), Fernandes e Correia (2010) e Ferreira (2013).

⁴⁶ É importante ressaltar que não há nos textos lidos esta associação feita pelos(as) autores(as). Nenhum deles diz que foi preciso aprender a ler na escola porque seus pais eram analfabetos ou semialfabetizados. Trata-se, portanto de uma hipótese da pesquisa.

- *Não foi por relaxo de minha parte. É que na época que meus filhos deveriam estudar não eram franqueadas as escolas para os negros* (JESUS, 1986, p.68).

A fala atribuída ao avô de Jesus reforça essa ideia quando se apresenta que a ausência de escolaridade justifica o fato de seus oito filhos não saberem ler. Ou seja, se não se ia à escola, não se aprendia a ler. A esperança, de acordo com o que Jesus escreveu em seu livro, era a de que a escola pudesse sanar este problema⁴⁷, já que não saber ler condicionava algumas dificuldades como, por exemplo, o trabalho em *labores rudimentares*.

Também Portes, o único autor entre os investigados que diz ter ultrapassado a escolarização primária, foi à escola para aprender a ler: “*Espere um pouco. Você já sabe ler?*” [pergunta feita por uma disciplinadora da escola] *Não, Senhora. Vim aprender. Arregalou os olhos e exclamou: “Coitadinho!” Na certa, estava adivinhando o que eu ia sofrer* (PORTES, 1985, p.28). É possível que a expectativa da disciplinadora de que o autor já soubesse ler se deva ao fato de ele ter ido para escola aos oito anos de idade, e não aos sete, como previa a legislação. Sua transferência da zona rural para a cidade talvez justificasse esse atraso no ingresso à escola. Portes ressaltou sua condição ao iniciar a frequência às aulas: *Pobre de mim! Fazia um ano que chegara da roça, inteiramente analfabeto, aos oito anos de idade. Comprou-me, [a tia que o criava] entusiasmada, uma cartilha de ABC, e tocou-me para lá* (PORTES, 1985, p.28).

A defesa da alfabetização recebe grande força após a proclamação da República brasileira que trazia à tona a necessidade urgente do progresso nacional. Segundo Ferraro (2004, p.113), “por quase quatro séculos, desde a chamada descoberta à última década do Império, o analfabetismo não constituiu problema no Brasil”, pois somente no final do Império, especialmente pelos debates em torno da Lei Saraiva e pela divulgação das ideias liberais, “o analfabetismo emerge como problema nacional” (FERRARO, 2004). Após a mudança de regime, o analfabetismo cresce em destaque em torno das propostas modernizantes e progressistas que constituíram os planos para o novo Brasil. Dados constantes no Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003) indicam que em 1900 a taxa de analfabetos na população acima de 15 anos era de 65,3%, indo a 65% em 1920. Havia, portanto, mais da metade da população brasileira inscrita nesta

⁴⁷ Parece, sobretudo pelos discursos pró-alfabetização, que não saber ler e escrever era tido como problema pelos sujeitos investigados.

condição. Para Sampaio Dória, diretor geral da Instrução Pública do Estado em São Paulo, no ano de 1920, a alfabetização configurava-se como questão central:

(...) a alfabetização do povo é, na paz, a questão nacional por excelência. Só pela solução dela o Brasil poderá assimilar o estrangeiro que aqui se instala em busca de fortuna esquiva. Do contrário, é o nacional que desaparecerá absorvido pela inteligência mais culta dos imigrantes (DÓRIA, 1923, p.16, *apud* CAVALIERE, 2003, p.32).

Ao analisar a reforma do ensino paulista de 1920, Cavaliere (2003, p.30) destaca “sua intenção prioritária de rápida alfabetização em massa”, diante da urgência de se *cuidar do povinho miúdo*, para que eles não atrasassem a nação. Lembre-se que nas palavras que Jesus atribuiu a Rui Barbosa, combater o analfabetismo era fundamental: *Porque o Rui disse que este Brasil grandioso que ele imaginava virá quando não mais existirem analfabetos no nosso torrão*. Neste mesmo sentido, Cavaliere (2003) enfatiza que o analfabetismo “encarado como doença, pela intelectualidade da época, como o maior inimigo da pátria [...] deveria ser combatido heroicamente. Tratava-se de uma cruzada moral” (p.32). Assim como narraram os(as) autores(as) investigados, também os intelectuais e políticos da recém República do Brasil atribuíram ao universo escolar a função de alfabetizar. Num estudo que investiga a escolarização e o analfabetismo no Brasil, a partir das mensagens dos presidentes dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte, nos primeiros anos da República, Ferreira (2013) destaca:

Reorganizar a educação para reduzir o índice de analfabetismo herdado do Império era vital ao exercício político das ideias liberais nos três estados. A escolarização era um problema sério se considerados os relatórios estatísticos escolares e de recursos direcionados de investimento ao ensino público; mas era só mais outro dos “[...] grandes problemas nacionais”, que “[...] muitos espíritos [foram] transformando no único e grave problema da nacionalidade” (FERREIRA, 2013, p.101, grifo nosso).

Nos diálogos atribuídos aos professores, os(as) autores(as) analisados também demonstraram que a preocupação em vê-los(as) alfabetizados atingia não só os alunos e suas famílias:

[Disse a professora] - *A senhora está ficando mocinha, tem que aprender a ler e escrever, e não vai ter tempo disponível para mamar*

porque necessita preparar as lições. Eu gosto de ser obedecida. Está ouvindo-me dona Carolina Maria de Jesus?! (JESUS, 1986p.151, grifo nosso).

A fala narrada como sendo da professora de Jesus reforçava a preocupação generalizada entre os atores da educação em alfabetizar os(as) alunos(as). O tom mais urgente e apelativo que compõe a fala da professora denota o desejo de se alfabetizar as crianças, de tal maneira que Jesus já *ficando mocinha* não poderia mais adiar esta aprendizagem. Ressalte-se, no entanto, que a autora diz ter entrado para a escola aos sete anos, idade correspondente ao que supunha a legislação educacional.

A comoção nacional, fomentada pela intelectualidade republicana, para eliminar o analfabetismo pode, portanto, ser outra chave de análise para a compreensão deste sentido atribuído a escola – tida como o espaço para ensinar a ler e escrever. Segundo Carvalho (2002, p.207): “[...] o analfabetismo é alçado ao estatuto de marca de inaptidão do país para o progresso. Erradicá-lo é a nova prioridade na hierarquia das providências de política educacional”. Em meio a este debate os(as) autores(as) nasceram, cresceram e foram à escola. Em que medida, e se, esse discurso os alcançava não é possível precisar. No entanto, as falas narradas como sendo de seus vizinhos, professores, pais, mães entre outros são indícios de que essa mensagem compôs as representações de escola que mais tarde os(as) novos(as) letrados(as) apresentaram.

Nas décadas de 1950/1960- possível momento da escrita das memórias- os discursos valorativos da alfabetização ainda se faziam presentes, sobretudo voltados aos adultos, o que pode se justificar pelo gradativo aumento de escolarização para as crianças no Brasil⁴⁸. Se um maior número de crianças estava na escola, e supostamente ali estavam se alfabetizando, crescia o número de crianças alfabetizadas. Assim, os adultos, que não foram a escola se alfabetizar e que não se alfabetizaram em outras instâncias, ou que mesmo indo a escola não se alfabetizaram, tornaram alvos de campanhas pró-alfabetização. Há, segundo um estudo de Carvalho (2002), sobre os discursos educacionais presentes na imprensa uberlandense, um contínuo em se tratando de campanhas de alfabetização promovidas e/ou motivadas pelos governos federais e

⁴⁸ Em 1945 o número de alunos matriculados no ensino primário era de 74 para cada mil habitantes brasileiros, enquanto que em 1959 este número cresceu para 113. Um crescimento aproximado de 53% (ROMANELLI, 1978).

estaduais e pelos grupos intelectuais, entre os anos de 1920-1950. Em 1940, destaca o autor que:

O objetivo de aperfeiçoamento do homem dando-lhe uma formação para criar condições de desenvolvimento é encontrado ainda nos artigos que versam sobre as campanhas de alfabetização de adultos, no Brasil, durante os anos 40. É neste período que, ocorre a realização do censo nacional, constatando-se a existência de 55% de analfabetos maiores de 18 anos. Estes percentuais alarmaram as autoridades, tendo em vista o processo mundial de modernização e desenvolvimento industrial [...] (CARVALHO, 2002, p.22).

Nos anos 50, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), cujos organizadores defendiam a prioridade da educação de crianças e jovens, para quem a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. Em 1958, o Ministério da Educação e Cultura organizou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Na década de 60, investidas do Estado associado à Igreja Católica, promoveram novo impulso às campanhas de alfabetização de adultos (LOPES e SOUSA, 2005). Todas essas medidas reiteram que o tópico: *alfabetizar para desenvolver* se manteve em voga nos períodos que compreenderam a ida de nossos(as) autores à escola e a escrita de suas memórias.

A escola foi, pelos novos letrados investigados, eleita como a instância alfabetizadora de maior referência. Portanto, representava, para esse grupo, papel importante na aquisição de um bem: o da aprendizagem da leitura e escrita, que por sua vez, também assumiu grande relevância nas histórias de vidas narradas.

3.5 ESCOLA: PARA VIRAR DOUTOR

Outra atribuição dada à escola, além do ensino da leitura e escrita, surgiu nas memórias analisadas:

Orozimbo [sobrinho de Baltazar, que chegou a morar na fazenda, junto ao autor] *fora embora estudar. Os pais, muito ricos, queriam fazê-lo doutor, mas virou, mexeu, mandou os livros às favas e acabou fazendeiro* (PORTES, 1985, p.20).

*Deu [tio Baltazar] carta branca a d. Clodomira [administrava a pousada em que ficou na cidade em que faria o ginásio], mas disse que confiava em mim, visto nunca ter-lhe dado dores de cabeça. Aconselhou-me a estudar mesmo. **Queria ver-me doutor**, um dia, não muladeiro, como ele fora (PORTES, 1985, p.58).*

Tratava-se da possibilidade de a escola e dos estudos tornarem homens e mulheres doutores. Por meio da escola, cursando-a até o final, seria possível ser mais que *fazendeiro*, mais que *muladeiro*⁴⁹, mais que *trabalhador braçal* e exercer *labores rudimentares e exaustivos*, podia-se chegar a *ser doutor*. No já citado trabalho de Galvão (1998) há também uma ocorrência no mesmo sentido:

A corrida pelos títulos escolares passou a assumir grandes proporções: o “orgulho de fazer doutores”, a “fome de bacharel”. Certos títulos e alguns dos seus distintivos materiais, como o anel de grau e a carta de bacharel, poderiam equivaler a autênticos brasões de nobreza. Símbolos de classe, gênero e raça, os títulos explicitavam lugares de poder naquela sociedade (GALVÃO, 1998, p.114).

Vir a ser doutor era uma possibilidade viabilizada pela escolaridade. Uma escolaridade longa, eficientemente capaz de tornar um homem ou uma mulher especialista em algo, e, acima de tudo, sábio ou sábia. Segundo o Dicionário da Língua Brasileira (PINTO, 1832, p.386) doutor é “o que recebeu o maior grau em alguma Universidade com o poder de usar das insígnias dela”. No entanto, ao se tomar os usos da palavra doutor nas autobiografias analisadas, nota-se que, na maioria das vezes, ela indicava que a pessoa chamada doutor ou doutora era alguém considerado inteligente, que ocupando lugar de destaque na sociedade merecia tratamento respeitoso, distinto. Aparentava ser um título que indicava respeito, quando não admiração:

*Ela perguntou meu nome, a idade, se sabia ler e escrever, tudo o que eu sabia fazer, e deu-me papel e uma caneta e o tinteiro. Escrevi: “Sei lavar roupas, passá-la, remendá-la, pregar botões, fazer bolos, sabão, doces, encher frangos, encerrar casa”. Entreguei-lhe o bilhete, ela leu e elogiou minha letra. Sorri, porque uma **doutora** elogiou minha caligrafia! (JESUS, 1986, p.215, grifo nosso).*

⁴⁹ Condutor ou guarda de mulas, segundo a Grande enciclopédia portuguesa e brasileira, Lisboa; Rio de Janeiro : Editorial Enciclopédia, limitada, 1936.

A palavra também era utilizada pelos novos letrados para indicar médicos e advogados: *Como sabemos, houve, em 1930, uma sangrenta revolução no Brasil [...] teve por finalidade depor o Presidente da República, senhor Washington Luiz Pereira de Souza e empossar o **Doutor** Getúlio Dorneles Vargas* (COSTA, 1979, p.67, grifo nosso). Dado interessante é que das sete obras apenas em três há uso dessa palavra: Portes (1985), Jesus (1986) e Costa (1979). Entre os três, apenas Portes fez esta associação explícita: escola - doutoramento. Lembre-se que Portes é o único autor, em todo o *corpus* analisado, que se escolarizou além do primário, somente ele nos contou de suas memórias referentes ao ginásio. Os seis demais abordaram o fato de terem cursado o primário ou parte dele e alguns desses, embora não especifiquem sua escolaridade, não narraram nenhuma lembrança referente ao ginásio ou secundário. Estes autores citaram doutores: [...] *casa na qual recebemos o Governador do Estado, **Doutor** Benedito Valadares [...] (COSTA, 1979, p.173), invejam os doutores: *Que inveja que eu tinha do doutor Cunha lendo um jornal* (JESUS, 1986, p.112), mas não viam na escola instrumento para torná-los doutores. Será que ser doutor/doutora era um vislumbre tão distante que não se permitiam? Para esses seis autores, a escola para fazer doutor não lhes pertencia, era como dizia o tio-avô do próprio Portes:*

*“Eu [tio-avô] [...] nunca levei uma palmatorada. Era bom na leitura. [...] cheguei a frequentar o ginásio. Mas aqueles alunos, em sua maioria, não aguentavam o repuxo em matéria de estudo... Também não era para tirar diploma. **Bastava aprender a ler, escrever e contar.** E muitos deles, de tanta burrice, não aprendiam nem isso”* (PORTES, 1985, p.29).

Pode-se inferir, portanto, que vislumbrar uma escola que formasse doutores não esteve ao alcance dos menos escolarizados. Para esses, uma possível reinvenção de si, foi transferir para os filhos uma oportunidade que denunciaram como lhes sendo negada por inúmeros fatores, os quais foram discutidos ao longo dessa dissertação. Se para eles(as) a longa escolaridade não era uma opção, fizeram grandes esforços para tornar seus filhos doutores, escolarizados, homens e mulheres que fossem além deles próprios.

3.6 ESCOLA: UMA HERANÇA

Nesse contexto, descrever a educação escolar dos familiares, sobretudo dos(as) filhos(as), constituiu uma situação constante e marcante na escrita dos novos letrados. Muitos(as) deles(as) teceram longos comentários especificando a formação escolar dos(as) filhos(as), citando inclusive a escola frequentada, e as carreiras seguidas:

A Marcinha [nora] é normalista, formada com brilhantismo nesta Capital. O Vavá [filho] é cirurgião-dentista, formado pela Faculdade de Odontologia da UFMG (COSTA, 1979, p.289).

[...] meu irmão mais velho chegou do colégio de Lavras e, confiante na sua autonomia de estudante [...] (OLIVEIRA, 1974, p.104).

Meu irmão Tatão estudou farmácia em Ouro Preto, quem pagou foi meu padrinho [...] (BOTELHO, 1976, p.262).

Note-se que alguns autores citaram a escolaridade do irmão, da prima, da nora... configurando uma busca por parentes que de alguma maneira foram além do que eles no tocante à frequência escolar. Escreveram sobre outros o que não podiam escrever sobre si próprios, mas de alguma maneira, sentiram-se contemplados no seu desejo frustrado de maior escolaridade porque se tratavam de familiares: *Matilde, minha prima [...] estudava em Taubaté (São Paulo); era muito culta, falava muito bem o francês, pois tinha professora francesa só para ela, estudou seis anos e depois formou-se (BOTELHO, 1976, p.29, grifo nosso).*

Havia um tom diferente quando a narrativa era sobre a escolaridade dos descendentes diretos, como faz Costa: *O nosso estimado Walter [filho] é médico, formado na Faculdade Federal de Belo Horizonte. Tem o curso de Sanitarista. É coordenador do I.N.P.S. É chefe também do Centro de Saúde do Estado (COSTA, 1979, p.175).* Parece embutido nesse pequeno texto um tom de orgulho. Considera-se que transferir o desejo próprio de escolaridade para os filhos é a última representação de escola localizada no *corpus* analisado. É como se, ao fim e ao cabo, apenas restasse para os novos letrados tão ansiosos por viver a escola, não alcançando tal desejo, transferi-lo para os filhos ou outros familiares. Representava uma ideia de recomeço que tornava cíclica a possibilidade de viver a escola como se deveria. Os(as) autores(as) repassaram para seus descendentes a importância dada à escolaridade como uma preciosa herança, assumindo, inclusive, o lugar de promotores de tal conquista. É como se dissessem: *o que eu não consegui, vou fazer de tudo para que meus filhos consigam.* Em sua oração,

Costa suplica: [Prece a Deus] *Dai-nos o necessário para educar nossos filhos, **dando-lhes aquilo que pela pobreza não conseguimos: um diploma, uma educação condigna e sempre crescente aos nossos olhos*** (COSTA, 1979, p.101, grifo nosso).

Foi levantada a hipótese de que os discursos em torno da escolaridade dos filhos configuravam uma questão de honra para os(as) autores(as) investigados, uma espécie de acerto de contas com seu passado. Observe-se como a lista de Costa é grande:

Etelvino [filho] é advogado. Formou-se pela Faculdade de Direito da UFMG. Vem militando nesse campo com muito brilho e sucesso (COSTA, 1979, p.253).

Etelvina [nora] é normalista, formada brilhantemente nesta Capital (COSTA, 1979, p.254).

Airton é dentista, formado na Faculdade de Odontologia da UFMG, onde leciona possuído o título de doutoramento (COSTA, 1979, p.258).

Costa chegou a citar o desempenho escolar de seus netos: *São eles: o nosso querido afilhado Oswaldo, formado na Faculdade Federal de Odontologia [...] Luciano está cursando Engenharia (quarto ano). A nossa simpática Eliane, em 1973, fez o curso de Formação. Eustáquio, está cursando Ciências Econômicas* (COSTA, 1979, p.207). Oliveira, que relatou ter frequentado a escola quando já tinha 66 anos de idade, descreveu uma longa lista constando a escolaridade e a profissão de todos os filhos:

Ao todo são sete filhos, assim esparramados por esse Brasil afora: o primeiro, Donaldo, Engenheiro Civil em Brasília. O segundo, Ley, Professor em Belo Horizonte. O terceiro, Wilton, Perito Criminal da polícia técnica de Brasília. O quarto, Edson, Funcionário do Aeroporto Internacional de Brasília. O quinto, Ésio, Engenheiro Arquiteto em São José do Rio Preto – São Paulo. A sexta, Maria, Assistente social em Brasília. A sétima, Anaid, também Assistente Social. Está há mais de dois anos nos Estados Unidos (OLIVEIRA, 1974, p.125).

Das sete obras analisadas, três citaram a escolaridade dos filhos, esse número representa o total de autobiografias em que os autores declararam serem pais. Ou seja, só não relatou a escolaridade dos filhos quem não escreveu sobre filhos. Fagundes não declarou ter sido pai, mas contou sobre uma afilhada, e sobre ela destacou sua escolaridade: *Como lembrança da minha primeira professora em Itaúna, guardei esse*

livro durante muitos anos pela vida afora e somente alguns anos atrás é que o ofereci a uma sobrinha e afilhada, Vera Fagundes, hoje normalista (FAGUNDES, 1977, p.39, grifo nosso). Jesus e Portes também não realizaram na escrita de suas memórias referências a filhos(as).

Santos citou a escolaridade de um dos quatro filhos: *Depois de diplomado o meu filho no curso primário, voltei para Diamantina [...]* (SANTOS, 1963, p. 76). Note-se que, diferentemente de Oliveira e Costa, cujos filhos cursaram o ensino superior, Santos parece satisfeito em possibilitar ao filho o diploma do primário. Santos e Costa são nascidos no mesmo ano, 1898, o primeiro em Diamantina, e o segundo em Bocaiúva, duas cidades do norte de Minas, em que pese o fato de Diamantina apresentar maior desenvolvimento urbano. Ambos contaram sobre suas infâncias pobres, mas algo importante na escrita da história do Brasil os difere e pode justificar o fato de Santos demonstrar-se satisfeito com a possibilidade do filho concluir o primário, enquanto Costa tem filhos médicos e dentistas: Santos é negro, e Costa é branco. Como se debateu no capítulo 1, embora Santos, o filho de *ex-escravo*, discursasse sobre uma Diamantina livre de racismo, há em sua narrativa textos que revelavam inúmeros atos preconceituosos. Entre as consequências dos preconceitos sofridos pelos negros na história do Brasil, duas particularmente dizem respeito à educação: o discurso em torno de uma inabilidade intelectual natural e a baixa expectativa de mobilidade socioeconômica que acompanhou a população negra brasileira. Segundo Veiga (2008):

[...] nos primeiros 60 anos do século XX, [...] a presença de negros na escola era bastante limitada, não somente por pertencerem à camada mais pobre da população, mas também em virtude da conhecida questão das diferenças de oportunidades escolares entre brancos, pardos e negros (VEIGA, 2008, p.502).

Assim, de acordo com o que se podia almejar, em vista das condições sociais de cada novo letrado, os pais apresentaram a escolaridade dos(as) filhos(as) como um estandarte de vitória, reforçando a representação da escola como um bem.

3.7 CONCLUINDO: A ESCOLA, PARA UM FUTURO MELHOR

A escola não ficou, na produção dos novos letrados, imune a críticas, como foi apresentado em capítulos anteriores. Cada novo(a) letrado(a) detectou falhas na escola, sem por isso, deixar de vê-la como promotora de crescimento pessoal. Pela escola, disseram eles(as), era possível obter um futuro melhor. Nas palavras de Portes: *Vagabundara bastante na agitada gleba natal. Ia dar o fora, não por minha vontade, mas por imposição dos meus tios Baltasar e Carolina, que desejavam para mim um futuro melhor que o de tropeiro ou malandro [...] iria agora para o ginásio, em longes terras* (PORTES, 1985, p.57, grifo nosso). Um futuro em que houvesse menos pobreza, menos luta pela sobrevivência, no qual haveria menos trabalhos duros e desgastantes. Um futuro em que não houvesse tantas intempéries, como as muitas ausências de trabalho remunerado que os(as) autores(as) citaram em suas infâncias e juventudes. No futuro melhor não haveria de “pedir esmolas”, não caberia malandragem, já que a escola os daria uma profissão. Esse tempo vindouro mais próspero, condicionado à frequência escolar, não se restringia na voz dos(as) autores(as) apenas a si próprios ou a suas família: ele atingiria o Brasil, como exemplifica Oliveira:

[...] na luta para ver um Brasil grande, um Brasil sem analfabetos, sem ignorantes e supersticiosos. Nós estudamos mais para dar bom exemplo do que para tirarmos proveito em benefício de nós mesmos. Pois muitos de nós já passamos da idade de arrumar um bom emprego, ou de nos formar em cursos superiores. Não queremos aprender para nós, e sim para mostrar aos mais jovens a necessidade do saber (OLIVEIRA, 1974, p.22).

Acontece que esse futuro não foi contado nas narrativas analisadas: ele era apenas uma possibilidade, que supostamente se cumpriria, caso os novos letrados tivessem vivido a escola como a idealizavam. Oliveira, Jesus e Costa lamentaram a pouca escolaridade a que tiveram acesso, o que implica que suas vidas adultas -o futuro- não eram resultantes da “graça” de ser escolarizado. Botelho narrou apenas sua infância e juventude em seu livro; assim os frutos da escolaridade que teve não estavam ditos nas memórias narradas. Santos, diplomado no primário, aprendeu fora da escola seu trabalho: o pai lhe ensinou a arte da carpintaria e carpinteiro ele foi (SANTOS, 1963, p. 71). Seu futuro, ou seja, sua vida adulta, não foi por ele apresentada em associação a sua formação escolar e sim, muito mais, aos trabalhos que desempenhou e as vivências familiares. Portes é o único autor que associou desde as primeiras menções feitas à

escola sua profissão futura. Pelos estudos, ele se tornou jornalista, como inclusive previu sua professora do primário (PORTES, 1985, p.57).

Ademais da ideia de que escolarizados os(as) autores(as) teriam empregos melhores, não foram narrados outros dados de como a escola seria responsável por possibilitar um futuro melhor. Entretanto, de alguma maneira, na visão dos autores a escola lhes daria suporte para as batalhas que travaram ao longo da vida: *Uma* [ao se referir a uma escolinha em meio à “quietude rural”] *instruindo o homem para as lutas da vida* [...] (FAGUNDES, 1977, p.5).

A mensagem republicana de que a educação eliminaria entraves para o progresso da nação, sobretudo, como notamos no texto de Oliveira⁵⁰, por meio da alfabetização em massa, estava presente na concepção de escola que os(as) autores(as) investigados apresentaram. Eles defendiam a ideia de que se educar por meio da escola trazia a possibilidade da clareza, da sabedoria, da elucidação. Escolarizar-se, para os sujeitos investigados, significava abandonar os sentidos comuns, as superstições, e avaliar o entorno racionalmente, cientificamente. Segundo Jesus: *Podiam criar uma lei de educação geral, porque as pessoas cultas que adquirem conhecimento, do seu grau intelectual têm capacidade para ver dentro de si* (JESUS, 1986, p.146). A ideia de educação geral, da necessidade da escola para si e também para o outro fez parte das representações construídas.

A escola, o trabalho e a família ocuparam espaços muito similares nas obras lidas, ao ponto que se julga não ser correto afirmar que em alguma autobiografia a escola tivesse sido tema mais importante que a família ou o trabalho. Todavia, quando mencionavam a escola, os(as) investigados(as) atribuíam a ela imensa importância, grande potencialidade e lhe davam um lugar decisivo para as histórias de vida. Recorde-se as palavras de Costa:

Sabemos que o fim da educação não é somente preparar sábios ou idealistas impassíveis, indiferentes às lutas sociais. A educação é preparar homens de pensamento e ação, enérgicos, corajosos e hábeis, capazes de empregar valiosamente, em proveito da coletividade, todas as forças vivas de sua alma e todo o arsenal de conhecimento que lhes forneceu o estudo (COSTA, 1979, p.136).

⁵⁰ [...] *na luta para ver um Brasil grande, um Brasil sem analfabetos, sem ignorantes e supersticiosos.* (OLIVEIRA, 1974, p.22).

Preparar homens e mulheres para a vida, por meio de um arsenal de conhecimentos, esse foi o papel da escola segundo os novos letrados. Por meio da análise de suas autobiografias, que se vasculhou no afã de encontrar uma história da educação, especialmente da escola, foram encontradas representações de um grupo que comungava de uma aposta milenar: a educação como resgate, o conhecimento como instrumentalização e a escola como um dos lugares onde se “recebe” tudo isto. Essa aposta na escola como tábua de salvação, como foi demonstrado em alguns casos, não encontrou na experiência dos sujeitos investigados legitimidade. Há, portanto, de se ressaltar que nessa busca também encontramos sonhos, desejos de um grupo que se sentia marginalizado, ora por sua condição socioeconômica, ora pela distância de uma cultura letrada que, apropriada por grupos dominantes, discriminava os que se afastavam dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A escola, ao longo da história, tem ocupado lugares distintos – simbólicos e materiais – para os diversos grupos que as frequentam/frequentaram ou que a elas não têm/tiveram acesso. Nesta dissertação, investiu-se na contribuição da *desnaturalização* que os estudos históricos demonstram dos tantos processos que constituem as experiências humanas e, particularmente, para as experiências em relação à instituição escolar. Nesse sentido, foi dada voz a um grupo, que no momento estudado, crescia na sociedade brasileira: aquele composto por pessoas que constituíam a primeira geração, em suas linhagens familiares, a estabelecer uma relação de maior proximidade com a leitura e a escrita. Reitera-se aqui as palavras de Revel:

[...] não basta que o historiador retome a linguagem dos atores que estuda, mas que faça dela o indício de um trabalho ao mesmo tempo amplo e mais profundo: o de construção de identidades sociais plurais e plásticas que se opera por meio de uma rede cerrada de relações (de concorrência, de solidariedade, de aliança, etc)... **Trata-se de desnaturalizar — ou ao menos de desbanalizar — os mecanismos de agregação e de associação, insistindo nas modalidades relacionais que os tornam possíveis**, recuperando as mediações existentes entre a ‘racionalidade individual e a identidade coletiva’ (REVEL, 1998, p. 24-25, grifo nosso).

Muitos historiadores já narraram a história dos grupos escolares, das escolas isoladas, das reformas educacionais que marcaram o início do século XX, no Brasil e particularmente em Minas Gerais. Percorreram legislações, publicações em jornais e revistas, escritos particulares dos inspetores de ensino, como também seus relatórios públicos, cadernos de professores, escritas de alunos, gestores e professores e utilizaram tantas outras ricas fontes para traçar a história da educação mineira do início do século passado. Esses estudos ampararam e complexificaram a presente pesquisa que analisou, nas narrativas autobiográficas das gentes comuns de Minas, de que forma a escola, e mais precisamente, a ideia de escola, figurou em suas histórias de vida, permitindo atingir a dimensão das representações da escola para um grupo, classificado como novos letrados.

Ao longo da análise, o anseio de bem operar com o conceito de representação determinou três preocupações que em todo o tempo nortearam o trabalho: relacionar os

diferentes pertencimentos do grupo estudado com as figuras de escola que apresentaram; compreender cada vez mais as implicações das concepções de escola percebidas com as especificidades do grupo novo letrado; e por fim variar a escala de observação do fenômeno estudado, ora avaliando os sentidos dados à escola localizados nas autobiografias, ora relacionando-os aos demais estudos sobre a educação no período abordado, em que se fizesse possível dar visibilidade à pluralidade de contextos que constituíam o passado estudado.

Ao longo do texto as conclusões foram amparadas nos trechos das obras analisadas, muitas vezes transcritas, compreendendo que a forma como - e não apenas o que - os sujeitos investigados escreviam era decisiva na ideia de escola que apresentavam.

A cada hipótese de interpretação buscou-se associar a concepção de escola evidenciada aos vínculos sociais que constituíam os indivíduos. Demonstrou-se de que formas esses vínculos podiam influenciar os sentidos atribuídos às instituições escolares. Destacou-se, oportunamente, os momentos em que a visão do escritor adulto esteve possivelmente presente nas análises de suas memórias, construindo no momento da escrita uma reformulação do vivido.

Em se tratando de novos letrados, dois pontos importantes configuraram as conclusões obtidas: a complexidade em torno da condição de alfabetizado e não alfabetizado, e a importância creditada às habilidades de leitura e escrita presentes na sociedade brasileira do início do século XX, e também após 1950, momento em que as autobiografias foram escritas. Esses pontos demarcaram a forma com que os novos letrados viram a escola, atribuindo a ela, sobretudo, a função de lhes ensinar a ler e escrever. A escola, assim como a aprendizagem da leitura e da escrita, figurou como ferramenta necessária para a construção de uma vida melhor, na medida em que por meio dela se poderia conseguir um *emprego melhor, sabedoria e esclarecimento*. O *esclarecimento*, no entendimento dos(as) autores(as), possibilitaria aos novos letrados serem incluídos numa sociedade que valorizava, de modo crescente e historicamente novo, a alfabetização e também os estudos. Como foi demonstrado, mais do que a alteração concreta em suas condições socioeconômicas, a escolarização configurava um bem simbólico que, segundo eles(as), resgatava-os(as) do espaço de excluídos e marginalizados da sociedade. Importante ressaltar que, no momento em que os(as) autores(as) se encontravam em idade escolar, o número de matrículas no ensino

primário brasileiro era baixo, situação já diversa do momento em que escreveram, quando a escolarização em massa crescia.

Chegou-se, portanto à conclusão de que a escola para os novos letrados foi supervalorizada, sobretudo como mecanismo de inclusão em uma sociedade que, ao longo dos anos- entre o tempo das memórias relatadas e o tempo da escrita- viu crescer a valorização da escolarização e da alfabetização. Essa sociedade relegou, aos que não adquiriam tais bens, o peso do atraso e do despreparo para a vida. Os(as) autores(as) buscaram por meio da escola, da leitura e da escrita, em seus usos legitimados, se incluírem no grupo daqueles que pela via do conhecimento, ocupavam lugares distintos daqueles a eles (pre)destinados. A escrita de um livro - a autobiografia - pareceu configurar o desfecho ideal dessa ascensão simbólica.

FONTES

BOTELHO, Luiz Rousseau. *Alto Sereno*. Belo Horizonte: Editora Veiga, 1976.

BRASIL. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *IX Recenseamento Geral do Brasil – 1980*. Censo Demográfico. Dados Gerais. Migração. Instrução. Fecundidade. Mortalidade. São Paulo. Volume I, Tomo IV, Número 19. Rio de Janeiro: IBGE, 1982.

BRAZIL. MINISTERIO DA AGRICULTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO. DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA. *Recenseamento do Brazil*. Realizado em 1 de Setembro de 1920. Vol. IV (4a. parte). População. População do Brazil por Estados, Municipios e Districtos, segundo o gráo de instrucção, por idade, sexo e nacionalidade. Rio de Janeiro: Typografia da Estatistica, 1920.

COSTA, Oswaldo José da. *História e mistérios de minha vida*. Belo Horizonte: Impresso na Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, 1979.

FAGUNDES, Osório Martins. *Fragments de um passado*. Edição: 1977.

JESUS, Carolina de Jesus. *Diário de Bitita*. Sacramento: Editora Nova Fronteira, 1986.

OLIVEIRA, Honorino Soares de. *O meu pequeno mundo*. Belo Horizonte: Minas Gráfica Editora Ltda, 1974.

PORTES, José. *Memórias de Janjão de Souza*. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 1985.

SANTOS, Luiz Gonzaga. *Memórias de um carpinteiro*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1963.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Mere. **Repensando a avaliação da aprendizagem no curso noturno**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_25_p119-133_c.pdf. v. 22, n. 06, p.1998. Acessado em fev. 2017.

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista brasileira de História**, 1998, vol.18, no.36, p.103-114.

ARAGÃO, Milena *et al.* “Botava as orelhas de burro na cabeça...”: da dor física à dor moral: os castigos escolares e o processo civilizador. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 38, p. 17, 2013.

ARAÚJO, José Carlos Souza. *Os grupos escolares em Minas Gerais: a Reforma João Pinheiro (1906)*. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. Anais. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

AZEVEDO, Alessandro Augusto de. “Trabalhar com os braços e a cabeça para ver o futuro...”: representações sobre educação a partir de trabalhadores rurais assentados da reforma agrária. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 207-221, abr./jun. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.educa.fcc.org.br/pdf/er/n40n40014>. Acesso em: 24 ago. 2014.

AZEVEDO E SOUZA, Felipe. A Lei Saraiva e o novo perfil do eleitorado no Império. **Clio-Revista de Pesquisa Histórica** (ISSN 0102-9487) 29.1 (2012).

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. v. X, t. I, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.

BARRETO, Renata Valverde. **Uma educadora na sociedade feirense**. Trabalho desenvolvido junto ao GEMGEH Grupo de Estudos Mulher, Gênero e História - DCHF. s/d. Disponível em: http://www.uesb.br/anpuhba/artigos/renata_valverde_barreto.pdf. Acesso em 24 nov 2016.

BARROS, Alba Lúcia Bottura Leite de. Escola Paulista de Enfermagem: um pouco da sua história. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, vol. 22, n. spe, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.phpscriptsci>: Acesso em: 20 jul. 2014.

BLOCH, March. **Introdução à História**. São Paulo: Coleção Saber, Publicação Europa-América. s/d. Coleção Saber, n. 59.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulário português & latino: aulico, anatomico, architectonico**. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/1>. Acesso em 10 nov 2016.

BOTO, Carlota *et al.* Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 76, p. 121-146, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/v22n76/a08v2276.pdf>. Acesso em 22 abril 2017.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 61, p. 378-397, 2003a.

BOTO, Carlota. O professor primário português como intelectual: eu ensino, logo existo. **Revista História das Ideias**, v. 24, p. 87-101, 2003b.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 1984.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3. ed., 2001).

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. (org.). Usos & abusos da história oral. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1996/2006. p. 183-191.

BRANDÃO, Jacynto Lins. **Suplemento Literário**. Coleção Mineiriana. 2009. Disponível em: <http://www3.cultura.mg.gov.br/files/2009-dezembro-especial.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96**. Brasília, 1996.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, 153 páginas. Tradução Nilo Odalia.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARBONE, Renata Aparecida; MENIN, Maria Suzana de Stéfano. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**, vol. 30, n. 2, São Paulo, May/Aug. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.phpscriptsciarttex>. Acesso em: 28 ago. 2014.

CARMAGNANI, Ana Maria Grammatico. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol .9, n.

2, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v9n2/07.pdf. Acesso em: 28 ago. 2014.

CARVALHO, Carlos Henrique de. Os discursos educacionais presentes na imprensa Uberlandense (1920-1950). **Cadernos de História da Educação**, v. 1, 2002.

CARVALHO, Carlos Henrique de *et al.* O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930). **Revista História da Educação**, v. 20, n. 49, p. 255-271, 2016.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia *et al.* Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. **Caderno Cedes**, vol.33 no-89, Campinas, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-326220scriptsci_arttext. Acesso em: 28 ago. 2014.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982/2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano - artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAGAS, Mário De Souza. Em busca do documento perdido: a problemática da construção teórica na área da documentação. **Cadernos de Sociomuseologia**, [S.l.], v. 2, n. 2, may 2009. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index>. Acesso em: 29 mar. 2017.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: CHARTIER, Roger. **À beira da falésia. A história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 1990. 244 p.

CHARTIER, Roger. A história ou a leitura do tempo. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 80 p.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, 1990.

COSTA, Rafaela Paiva. A Docência como Sacerdócio: formação de professores na Primeira República no Pará (1900-1904). **Revista Estudos Amazônicos** • vol. VIII, nº 2 (2012), pp. 316-345. Disponível em: http://www.ufpa.br/historia/Rafaela_Costa.pdf. Acesso em 13 nov. 2016.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Representação de escola e trajetória escolar. **Psicologia USP**, vol. 8 n.1 São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&lng=en>. Acesso em: 24 ago. 2014.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, 2009.

DE ALMEIDA, Roseli Maria Rosa; ESPÍNDOLA, Ana Lucia. Escolarização e leitura para crianças no Brasil no início da República. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 5, n. 9, p. 68-88, 2011.

EDUCACIONAIS, Pesquisas; TEIXEIRA, Anísio. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. 2003.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n. 1, São Paulo, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid>. Acesso em: 28 ago. 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.19-34, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro. *Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais*. In: **Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação**. VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FERNANDES, Ana Lúcia e CORREIA, Luís Grosso. O ensino primário nos espaços-tempos da I República no Brasil (1889-1930) e em Portugal (1910-1926). **Revista da Faculdade de Letras – HISTÓRIA** - Porto, III Série, vol.11 – 2010, p.181-200. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5500>. Acesso em 23 out 2016.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Revista Perspectiva**, v. 22, n. 01, p. 110-126, 2004.

FERRARO, Alceu Ravello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 2, 2004.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. **Organização da instrução pública primária no Brasil: impasses e desafios em São Paulo, no Paraná e no Rio Grande do Norte (1890 1930)**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13661>. Acesso em maio 2017.

FONSECA, André Dione; SALGUEIRO, Eduardo de Melo. A noção de representação após duas décadas de debates: a propósito do texto Defesa e ilustração da noção de representação de Roger Chartier. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia**, v. 4, n. 1, jan.-jul. 2013.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Caderno de Pesquisa**, n. 112, São Paulo, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.phpscriptsciarttextpidS0100>. Acesso em: 28 ago. 2014.

FRANÇA, Iara da Silva; CLARAS, Antonio Flávio; PORTELA, Mariliza Simonete. Nas sabatinas e nas bancas examinadoras a avaliação da matemática escolar do Ensino Primário: da Primeira República ao Estado Novo (1890 a 1950). **Educação Matemática: retrospectivas e perspectivas**, Curitiba, 2013.

FREITAS, Vívian Grasielle Pereira de; DURÃES, Sarah Jane Alves. Trabalho docente na escola primária mineira: um código disciplinar para um agente da Modernidade. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 1 [31], p. 95-128, 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves Da Silva; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Instrumentos e suportes de escrita no processo de escolarização: entre os usos prescritos e os não convencionais (Minas Gerais, primeira metade do século XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 297, 2016.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira. **Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)**. João Pessoa/PA: Editora Universitária, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SILVA, Fabiana Cristina da. **História de indivíduos e arquivos familiares: algumas reflexões teórico-metodológicas**. UFPE, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.); MELO, Juliana Ferreira de (Org.); SOUZA, Maria José Franciso de (Org.); RESENDE, Patrícia Cappuccio (Org.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 471 p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em História da Educação**. São Paulo: Ática, 2010. 112 p.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Autobiografias e novos letrados: um estudo comparado (Illinois, EUA, e Minas Gerais, Brasil, primeira metade do século 20)**. Relatório final de pesquisa de Estágio Sênior/Capes. Dekalb, Ill: Northern Illinois University, 2013.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; *et al.* O lugar dos pertencimentos do escritor-adulto na reconstrução das memórias de infância. **Pro-posições**, Campinas, 2017(no prelo).

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e lutas pela moradia**. Edições Loyola, 1991.

GOMES, Candido Alberto; *et al.* Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, vol. 14, n. 50, Rio de Janeiro, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext>. Acesso em: 24 ago. 2014.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)**. Autêntica Editora: Universidade FUMEC, 2006.

GONDRA, José. Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano(1890/1896). **História da Educação**. ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas(2), p.83-97, setembro , 1997.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de, *et al.* O projeto republicano de instrução e as escolas isoladas urbanas: entre a transitoriedade e a permanência (Belo Horizonte 1906-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 2, p. 311, 2016.

GUARATO, Rafael. Por uma compreensão do conceito de representação. **Revista eletrônica história e-história**, 2010. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/materia>. Acesso em 01/10/16.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14 Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

JINZENJI, Mônica Yumi; GALVÃO, Ana Maria; SILVA, Simone Alves. Memórias sobre a infância no meio rural: a escola e os outros espaços de sociabilidade (Minas Gerais-Brasil, 1920-1950). **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 2, p. 09-33, 2012.

KAIUCA, Míriam Abduche. Com um lápis e um papel... cria-se um novo texto: as representações de práticas democráticas nos Colégios de Aplicação. **Ensaio: aval. pol.**

públ. Educ. vol. 12, n. 45, Rio de Janeiro, Oct./Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362004000400007scriptsciarttext>. Acesso em: 28 ago. 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et al.] - Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.37-70.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. **História das mulheres no Brasil**, v. 2, p. 443-481, 1997.

MADURO, Paulo Rodrigues. **Taxas de matrículas e gastos em educação no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Economia), Escola de Pós-Graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

MANKE, Lisiane Sias. A presença da cultura escrita no meio rural entre as décadas de 1920 e 1940: o caso de leitores assíduos. **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 2, 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

MELO, Cleide Maria Maciel de. **A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma de ensino primário em Minas Gerais 1927**. 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace>. Acesso em 02 maio 2017.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A organização da instrução pública no estado do Paraná no início da República: o decreto nº 31 de 29 de janeiro de 1890. **Revista Histedbr on-line**, v. 10, n. 38, 2010.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: HUCITEC, 1997. 219 p. (Coleção Estudos Rurais).

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. República e pluralidade religiosa no Brasil. **Revista USP**, n. 59, p. 144-163, 2003.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. A República e a educação: analfabetismo e exclusão. **Educação e Contemporaneidade**, p. 19, 1992.

MOREIRA, Antonio Flávio; DA SILVA, Tomaz Tadeo. **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez Editora, 1994. Disponível em: WWW.cdnbi.tvescola.org.br. Acesso em 16/10/2016.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. **A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão**. 258 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; SÁ, Celso Pereira de; NAIFF, Denis Giovanni Monteiro. *Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar*. **Paidéia**, 2008, 18(39), 125-138, São Paulo. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6477/7948>. Acesso em: 29 ago. 2014.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). Navegando pela história da educação brasileira. Campinas-SP: Graf FE: **HISTEDBR**, 2006, p. 2-27. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS. Acesso em 23 out. 2016.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Organização escolar no início do século XX: o caso do Paraná. **Educar em Revista**, n. 18, 2001.

PERPÉTUA, Elzira. Aquém do Quarto de despejo: a palavra de Carolina Maria de Jesus nos manuscritos de seu diário. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 22, p. 63-83, 2003. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php>. Acesso em: 18 abril 2017.

PERRENOUD, Phillippe; CLÁUDIO, José; FERREIRA, Júlia. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 128 p.

PINTO, Luiz Maria da Silva. **Diccionario da Lingua Brasileira por Luiz Maria da Silva Pinto, natural da Provincia de Goyaz**. Na Typographia de Silva, 1832.

REIS, José Carlos. **História e Teoria. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2006.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; PINTO NETO, Pedro da Cunha. Dos temores ao encanto: o cotidiano escolar na literatura brasileira. **Educação em revista**. vol. 28, n. 1, Belo Horizonte, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php46982013>. Acesso em: 28 ago. 2014.

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

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010.

SARAVALI, Eliane Giacheto; GUIMARÃES, Taislene. Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola. **Educação em revista** vol. 26, n. 1, Belo Horizonte, Apr. 2010. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102. Acesso em: 29 ago. 14.

SCHULER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, vol. 13, n. 26, Niterói, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.141377042009000100003>. Acesso em: 28 ago. 2014.

SILVA, Leandro de Almeida. **O discurso modernizador de Rui Barbosa (1879-1923)**. Juiz de Fora, Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/handle/ufjf/3537>. Acesso em: 15 abril 2017.

SILVA, Michelle Pereira; INÁCIO FILHO, Geraldo. Mulher e educação católica no Brasil (1889-1930): do lar para a escola ou a escola do lar? **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, n. 15, p. 1-9, 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art14_15.pdf. Acesso em 10 nov 2016.

SOUZA, Cristiane Oliveira de. *Um tempo novo para a instrução pública de minas gerais? Críticas de Estevam de Oliveira à Reforma João Pinheiro de 1906*. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

SOUZA, Maria José Francisco de. **Modos de participação nas culturas do escrito em uma comunidade rural no norte de Minas Gerais**. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 3 de Julho, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). Universidade Estadual Paulista/Araraquara. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 51, p. 9-28, 2000.

SOUZA, Rita de Cássia de. Punições e disciplina: introdução ao estudo da cultura escolar. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/nephe/images/eixo7/completos/punicoes-disciplina.pdf>. Acesso em: 20 out 2016.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n.º 14, maio - ago. 2000, pp. 61-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em 20 nov 2016.

TFOUNI, Leda Verdiani; *et al.* Afinal, para que serve a escola? Representação feita por adultos alfabetizados e analfabetos. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, fev./jul., 1993. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/paideia/article/view>. Acesso em: 28 ago. 2014.

TOLEDO, Josefar Reis de; *et al.* Emblemas e rituais: reconstruindo a história da Escola de Enfermagem Hermantina Beraldo. **Escola Anna Nery**, vol. 12, n. 2, Rio de Janeiro, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1414-81452008000200007>. Acesso em: 29 ago. 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teóricas e conceituais. **XII Simpósio Internacional Processo Civilizador – Civilização e Contemporaneidade**. Recife, 2009.

VELOSO, Geisa Magela. Imprensa e Escola Normal: representações de progresso e civilização na produção de um imaginário social - 1918-1938. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a07.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.

VERSIANI, Flávio; SUZIGAN, Wilson. O processo brasileiro de industrialização: uma visão geral. In: **X Congresso de História Econômica**. 1990.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Teias: Revista da Faculdade de Educação da UERJ*, n.1. Rio de Janeiro: UERJ-Faculdade de Educação, 2000, p.82-97.

ZANIRATO, Silvia Helena; RIBEIRO, Wagner Costa. Patrimônio cultural: a percepção da natureza como um bem não renovável. **Revista Brasileira de História**, v. 26, n. 51, p. 251-262, 2006.

ZOTTI, Solange. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). Navegando pela história da educação brasileira. Campinas-SP: Graf FE: **HISTEDBR**, 2006, p. 2-27. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS. Acesso em 23 out. 2016.