

**IRICELMA BORGES DE CARVALHO**

**O MESTRE - ESCOLA COMO PRECEPTOR PARTICULAR  
DA CULTURA LETRADA, EM ITABERAÍ-GOIÁS, NAS TRÊS  
PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
GOIÂNIA - 2007**

**IRICELMA BORGES DE CARVALHO**

**O MESTRE - ESCOLA COMO PRECEPTOR PARTICULAR  
DA CULTURA LETRADA, EM ITABERAÍ-GOÍÁS, NAS TRÊS  
PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
à obtenção do título de Mestre em Educação à  
Comissão Examinadora da Universidade  
Católica de Goiás, sob a orientação da Profa.  
Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães

---

Profa. Dra. Maurides Batista de Macedo Filha

---

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| RESUMO.....   | 4          |
| ABSTRACT .....  | 5          |
| INTRODUÇÃO.....   | 6          |
| <b>CAPÍTULO I – HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E IDENTIDADE: PERSPECTIVA<br/>METODOLÓGICA .....</b>   | <b>13</b>  |
| 1.1 A história oral: elos entre o passado e o presente .....                                  | 13         |
| 1.2 A memória: teias de construção histórica.....   | 17         |
| 1.3 A identidade: chave de memorização cultural .....   | 26         |
| <b>CAPÍTULO II – ITABERAÍ: ESPACIALIDADE, MEMÓRIA E IDENTIDADE.....</b>                       | <b>35</b>  |
| 2.1 O Rio das Pedras – espaço de identificação.....   | 35         |
| 2.2 Lembranças e memórias dos tempos do <i>Curralinho</i> .....                               | 39         |
| 2.3 Itaberaí: lugar de atuação do mestre-escola.....  | 44         |
| <b>CAPÍTULO III – CASA: ESPAÇO DE MORADIA E DE ATUAÇÃO DOCENTE DO<br/>MESTRE-ESCOLA .....</b> | <b>63</b>  |
| 3.1 A casa e o mestre-escola .....  | 63         |
| 3.2 O espaço doméstico chamado <i>aula</i> .....  | 75         |
| 3.3 A autoridade do mestre-escola .....   | 82         |
| <b>CAPÍTULO IV – A CULTURA LETRADA COMO OBJETO HISTÓRICO.....</b>                             | <b>89</b>  |
| 4.1 Da cultura oral à cultura letrada.....  | 89         |
| 4.2 Cultura letrada: trilogia <i>ler-escrever- contar</i> .....                               | 93         |
| 4.3 A cultura letrada como perspectiva para o futuro.....                                     | 103        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>108</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>  | <b>111</b> |

## RESUMO

O presente trabalho resulta de um processo de investigação cujo propósito foi reconstituir mediante utilização, sobretudo, dos procedimentos da história oral, a atuação do mestre-escola como preceptor particular da cultura letrada em Itaberaí-Goiás, nas primeiras décadas do século XX. O período delimitado significa um momento relevante na educação brasileira, uma vez que a cidade de Itaberaí, como outras cidades do interior de Goiás, não contava com organizações escolares autorizadas oficialmente para desenvolvimento das atividades de ensino. Prevalencia, no período referido, espaços domésticos em que um só mestre ensinava aos seus alunos na sua própria casa. Buscou-se investigar a memória da educação em Itaberaí-Goiás, nas três primeiras décadas do século XX, tendo como foco o mestre-escola em termos do espaço de sua atuação docente e das competências que lhe asseguravam exercer a função de mestre da cultura letrada. Com esta problemática o trabalho orientou-se para atingir os seguintes objetivos: a) apreender o sentido histórico do mestre-escola como preceptor particular da cultura letrada em Itaberaí-Goiás, nas três primeiras décadas do século XX; b) reconstituir os elementos fundantes que expressavam o modo de vida e as ações referentes ao tempo e o espaço de atuação do mestre-escola; c) compreender a casa como espaço de moradia e de atuação do mestre-escola; d) apreender elementos constituintes da prática docente do mestre-escola em termos do tripé *ler-escrever-contar*. Esse momento histórico da educação itaberina é analisado por meio de um olhar centrado nos traços definidores da identidade do mestre-escola, evidenciando a prática docente frente aos saberes transmitidos e as modalidades de transmissão. A análise centra a atenção no projeto de instrução baseado na trilogia *ler, escrever e contar* como competência claramente identificável da ação educativa do mestre-escola. O estudo evidencia condicionamentos sociais e culturais permitindo conhecer como os saberes eram legitimados no interior das famílias e quais as perspectivas que essas famílias tinham em relação ao futuro dos filhos. A pesquisa vincula-se aos fatos educacionais da história da educação em Itaberaí, o que conduziu à compreensão das condições sócio-culturais do tempo delimitado.

Palavras-chave: mestre-escola, Itaberaí, identidade e cultura letrada

## ABSTRACT

The present work results from an investigations process whose propose was to reconstruct by means of use, above all, from the procedures of oral history to the action of the school-master as professor a particular teacher of the scholar culture in Itaberaí – Goiás, at first decades of the twentieth century. The delimited period means a relevent moment in Brazilian education, a time that Itaberaí city, as others country districts of Goiás did not count with officially authorized to schools organization, for develepment of the teaching activities. It prevailed, in the domestic place refered period where one only master only taught to his/her students in his/her own house. It was sought the investigation of the historical memory of Itaberaí – Goiás education, in the three first decades of the twentieth country, having as focus on school – master in spaces terms of his/her teaching performance and of the abilities that assered to him/her to come into play the master function of scholar culture. With this problematic the work was directed to get at the following aims: a) To learn the historical meaning of the school – master as a particular teacher of the scholar culture in Itaberaí – Goiás, in the three first decades of the twentieth century, b) To reconstitute the found elements that expressed the way of life and the actions that refers to time and the action space of the school – master; c) To comprise the house as a teaching and acting space of the school – master; d) To apprehend elements that constitutes of the professor practical of the school – master in the tripod terms read, write and count. This historical moment of Itaberaí's education is analised for a look focused on defining feature of the school – master identity showing up the professor practical front to the knowing and the transmission modelities. The analysis focus the attention in the instruction profect based on the read, Write and count as clearly identifiable ability of the educative action of the school – master. The study shows up social and cultural conditions allowing to know as the knowings were legitimated in the Center of the families and which are the perspectives that these families had in relation to their children's futere. The reseach associates the educational facts to the education history in Itaberaí, that lead the understanding of the social. Cultural conditions of the delimited time.

Key words: school-master, Itaberaí, identity and scholar culture

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de um processo de investigação com o propósito de reconstituir mediante utilização, sobretudo, dos procedimentos da história oral, a atuação do mestre-escola como preceptor particular da cultura letrada em Itaberaí-Goiás, nas primeiras décadas do século XX.

O período delimitado significa um momento relevante na educação brasileira, uma vez que a cidade de Itaberaí, como outras cidades do interior de Goiás, não contava com organizações escolares autorizadas oficialmente para o desenvolvimento das atividades de ensino. Prevalencia espaços domésticos em que um só mestre ensinava aos seus alunos na sua própria casa.

Reconstituir esse fato no âmbito de sua temporalidade instigou de imediato, algumas questões referentes à história da educação em Itaberaí, especificamente sobre a memória do mestre-escola: *Quem era o mestre-escola nas condições específicas da cidade de Itaberaí? Que critérios eram usados para habilitar o mestre-escola como responsável pela aquisição da cultura letrada? Quem são os que teriam acesso ao mundo da cultura letrada?*

As questões formuladas convergiram para uma problemática específica: investigar a memória da educação em Itaberaí-Goiás, nas três primeiras décadas do século XX, tendo como referencial o mestre-escola, levando em consideração o espaço de sua atuação docente e as competências que lhe asseguravam exercer a função de mestre da cultura letrada. Com esta problemática, o trabalho orientou-se para atingir os seguintes objetivos: a) apreender o sentido histórico do mestre-escola como preceptor particular da cultura letrada em Itaberaí-Goiás, nas três primeiras décadas do século XX; b) reconstituir os elementos que expressam o modo de vida e as ações referentes ao tempo e o espaço de atuação do mestre-escola; c) compreender a casa como espaço de moradia e de atuação docente do mestre-escola; d) buscar elementos constituintes da prática docente do mestre-escola em termos da trilogia *ler-escrever-contar*.

A pesquisa procurou apreender o significado do tripé *ler-escrever-contar*, como competência de um currículo escolar completo que responde ao primeiro projeto de instrução generalizada. Cabe assim indagar: ensinar a ler, escrever e contar aparece como competência claramente identificável na atuação do ofício do mestre-escola?

Na formulação do projeto de pesquisa, emergiram questionamentos da seguinte ordem: qual a pertinência de se realizar uma investigação dessa natureza? É possível obter depoimentos de atores sociais que recorrem à sua experiência e à memória para recompor a figura do mestre-escola como responsável pela cultura letrada, no município de Itaberaí, nas três primeiras décadas do século XX?

Em relação à primeira questão, considerou-se a necessidade de realizar efetivamente pesquisas e estudos capazes de fertilizarem a história da educação em Itaberaí. Constata-se nos estudos existentes, que não são evidentes as manifestações de reconhecimento da importância da história da educação como traço fundamental para a construção da identidade cultural. Também, a história da educação de Itaberaí é entendida como algo estanque, com marcos cristalizados em datas e períodos; professores, alunos e moradores desconhecem os diferentes tempos da história da educação em Itaberaí.

Frente ao segundo questionamento, prevaleceu o entendimento da importância de refletir a respeito da memória como perspectiva para investigar a atuação do mestre-escola como preceptor particular da cultura letrada. Como afirma Bosi (1994),

a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo interfere no processo atual das representações. Pela memória o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas como também empurra, desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa. (BOSI, 1994, p. 46-47)

Entendeu-se, até pela vivência do cotidiano da cidade, haveria uma qualidade possível de testemunhos sobre as formas de atuação do mestre-escola, para o qual não existiam senão poucos registros. Nesse sentido, investiu-se, em especial, na história oral temática, como um processo de apropriação simbólica do real, sabendo que, dessa forma, poderia abrir-se um leque de possibilidades para chegar à compreensão do processo de construção da cultura letrada na sociedade itaberina.

É possível observar que tem sido amplo o debate acerca de uma investigação histórica voltada para os aspectos culturais. As discussões convergem para a área da história cultural abrindo caminhos para um novo tempo histórico, um



tempo em que os aspectos culturais do comportamento humano têm posição centralizada no interior o conhecimento histórico. Assim, faz-se necessário voltar o olhar para a educação que insere o sujeito em suas raízes históricas e culturais.

Burke (2005) chama esse novo tempo de *virada cultural* e diz que diante desse tempo histórico os historiadores abandonaram os esquemas teóricos generalizantes para concentrarem-se nos valores de grupos particulares, em locais e períodos específicos.

A história da educação, por sua vez, dedicou-se, durante muito tempo, aos aspectos políticos da evolução dos sistemas escolares e só recentemente alargou-se o espaço para o estudo dos saberes transmitidos e as modalidades da sua transmissão, e é justamente por esse itinerário, que se procurou nortear esse processo de investigação.

Parte-se do pressuposto de que ao refletir a memória das práticas educativas pode-se resgatar a função da educação como capaz de apresentar com sistematicidade aos sujeitos envolvidos sua condição histórica, expressando sensibilidade às condições sócio-culturais da própria existência. Nesse sentido, Arroyo (2000, p. 9) assevera: “Nossas práticas se orientam por saberes e artes aprendidas desde o berço da história cultural e social”.

Ao tentar reconstituir, pela memória, a atuação do mestre-escola, certamente a sensibilidade é aguçada e o desejo debruça-se no afã de ouvir a voz do sujeito do passado, desvendando o significado profundo de sua existência.

A memória do mestre-escola tem muito a ensinar, e se pode considerá-la um terreno fértil, o qual irá contribuir para a percepção de elementos culturais não só da cidade de Itaberaí, mas de outros espaços sociais. Sobre a memória, Diehl (2002, p. 116) diz: “Ela possui a capacidade de instrumentalizar canais de comunicação para a consciência histórica e cultural, uma vez que pode abranger a totalidade do passado, num determinado corte temporal”.

A memória, ao longo dos anos constituiu apenas como relato de acontecimentos, sendo que muito pouco se buscou inserir no contexto dos acontecimentos debates e discussões em torno de questões que envolvem a problemática sócio-cultural.

Lovisoló (1989), afirma que a valorização da memória se apresenta

idealmente como âncora e plataforma. Enquanto âncora possibilita que, diante do turbilhão de mudanças e da modernidade, não nos desmanchemos no ar. Enquanto plataforma, permite que nos lancemos para o futuro com os pés solidamente plantados no passado criado, recriado ou inventado como tradição. (LOVISOLO, 1989, p.17)

Considerando os atuais caminhos que o conhecimento histórico, sua prática e difusão, vêm trilhando, surgiu o interesse de investigar a memória da educação em Itaberaí, desenvolvendo valores culturais voltados para a formação de novos comportamentos, por meio de vínculos com aqueles que, historicamente, fazem parte da sociedade itaberina.

Sabendo que é preciso uma interação contínua entre os dados reais e suas possíveis explicações, a trajetória teórica abrange desde obras da área específica, até aquelas de campos interdisciplinares, a fim de construir um corpo teórico que possa referendar o desenvolvimento do estudo proposto, do tema e do problema suscitado.

Com o intuito de compreender os fatos históricos relativos à *Instrução em Itaberaí*, tendo como referencial o mestre-escola como preceptor da cultura letrada, a pesquisa partiu do princípio de que a *metodologia qualitativa* pode responder às necessidades que o objeto da pesquisa apresenta como desafio.

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar os motivos dos fenômenos, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores, nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos e se valem de diferentes abordagens.

Por meio da pesquisa qualitativa, busca-se descobrir e entender o que está além das aparências. Dessa forma, a abordagem dos dados qualitativos se coloca como ponte segura para dimensionar a realidade que se manifesta nas práticas, nos hábitos, na linguagem e nos valores que levam à compreensão do significado do modo de vida das pessoas pertencentes a determinado contexto histórico.

Para o entendimento da reconstrução do passado através da memória da educação em Itaberaí, a pesquisa possibilitou uma variedade de técnicas, como depoimentos, entrevistas, história oral temática e análise documental, estas, por sua vez, permitiram trazer à tona os fatos culturais das três primeiras décadas do século XX, em Itaberaí-Goiás.

Pela natureza da problemática formulada foi imprescindível para a pesquisa referenciar a história oral temática - conceituada como vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico; é um recorte de uma experiência e uma abordagem de questões externas, temáticas, colaborando para o preenchimento de espaços vazios em versões estabelecidas. Permite, como destaca Alberti (1980), recuperar aquilo que não se encontra em documentos de outra natureza.

Por tratar de um estudo histórico, com ênfase na história oral temática, fez-se necessário, para o entendimento do tempo histórico delimitado pela investigação, realizar, primeiramente um mapeamento dos entrevistados tendo em vista famílias que têm membros que viveram em Itaberaí, nas primeiras décadas do século XX.

É importante registrar que a pesquisa se realizou na aproximação e na confiança dos entrevistados, que através de conversa informal relataram fatos importantes, relacionados aos *mestres de outrora*, sendo esses fatos lembranças do cotidiano e do processo de ensino, pessoas que têm em comum a idade, superior a setenta anos, isto se deve ao tempo delimitado para a atuação do sujeito que a pesquisa é construída.

Por meio de conversas informais foram identificadas vinte famílias itaberinas acreditando que alguns de seus membros poderiam ter lembranças próprias, ou de seus antepassados por residirem em Itaberaí desde o início do século XX. Dessas vinte famílias, constatou-se que quatorze apresentaram lembranças referentes ao tempo de atuação do mestre-escola. Em cada uma das famílias fez-se contato com vários membros, até encontrar aqueles que realmente poderiam trazer contribuição significativa para o estudo proposto. Foram eles: Ceres Augusta Barbosa (88 anos), Iraci Moraes Furtado (84 anos), Domingos Bispo D'Abadia (101 anos), Eliseu Antônio de Lima (89 anos), Domingas Faria Corrêa (87 anos), Geraldo Pereira de Oliveira (80 anos), Geraldo Queiroz Barreto (78 anos), Hélio Caldas Pinheiro (79 anos), Felicíssimo Matias Pereira (82 anos), Luordes Espíndola de Oliveira (79 anos), Jarbas Olízio de Almeida (85 anos), Olindina Pinto da Conceição (85 anos), Laura da Silva Bailão (89 anos), Joanna Baptista do Amaral (71 anos) .

Para a pesquisa sobre a atuação do mestre-escola como preceptor particular da cultura letrada em Itaberaí-Goiás, nas primeiras décadas do século XX, os mestres foram escolhidos mediante os seguintes critérios: a) as citações recorrentes de seus nomes pelos entrevistados; b) as referências sobre as casas onde atuaram os mestres c) os textos produzidos por escritores itaberinos citam seus nomes.

Assim, no contexto em que foram citados, foram escolhidos três mestres-escolas: mestra Virgínia Augusta de Faria, mestre Felicíssimo do Espírito Santo Filho e o mestre Guilherme Lynch. A escolha não aconteceu por serem mais ou menos importantes no contexto histórico de Itaberaí, mas pela atuação vir ao encontro das situações que se pretende abranger, acentuando melhor o significado e articulando com segurança os níveis de composição do tema proposto.

A maioria deles preserva lembranças que, mesmo com o passar dos anos, ainda permanecem em suas memórias. Não se estabeleceu um roteiro rígido, único, a ser seguido nas entrevistas, pois em cada uma delas novas informações e conhecimentos foram sendo acrescentados. Entretanto, apesar de deixar o narrador livre para falar o que quiser, aprofundou-se em determinados aspectos, relevantes para a pesquisa, que foram surgindo no decorrer das entrevistas.

As entrevistas passam despercebidas pelos entrevistados. Eles que não apresentam curiosidade, ou mesmo o desejo de saber o motivo da entrevista, sendo o que mais importa é serem ouvidos com respeito as suas lembranças e a veracidade do que relatam, e assim observa-se que lembrança vai puxando lembrança, o que faz da entrevista uma obra de paciência. O que também é preciso ressaltar é que as lembranças transmitidas vêm muitas vezes acompanhadas de fotografias, cartas e dados da imprensa da época, o que de certa forma contribuiu com a realização da pesquisa.

Da pesquisa resultaram quatro capítulos: o primeiro, denominado *História oral, memória e identidade: perspectiva metodológica*, contém elementos conceituais que tratam da história oral, da memória e da identidade enquanto referenciais teórico-metodológicos; o segundo, *Itaberaí: espacialidade, memória e identidade*, procura nos testemunhos marcados pela paisagem de Itaberaí, resgatar práticas sociais que expressam o modo de vida e as ações referentes ao tempo e o espaço de atuação do mestre-escola; o terceiro, *Casa: o espaço de moradia e de atuação docente do mestre-escola*, busca reconstituir a memória do mestre-escola tendo como referência a casa enquanto espaço de atuação docente; o quarto, *A cultura letrada como objeto histórico*, toma como referência o percurso da cultura oral à cultura letrada, buscando compreender a cultura letrada baseada na trilogia das habilidades *ler-escrever-contar* e como essas habilidades eram vistas, pelos pais, como perspectiva para o futuro dos filhos.

A pesquisa não ignora as vinculações dos fatos educacionais à história geral, o que a conduziu obviamente ao exame das condições sócio-culturais das três primeiras décadas do século XX.

## CAPÍTULO I

### **HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E IDENTIDADE: PERSPECTIVA METODOLÓGICA**

Esse capítulo contém elementos conceituais que tratam da história oral, da memória e da identidade como referenciais teórico-metodológicos que sustentam a presente investigação, cujo propósito é apreender o sentido histórico do mestre-escola, como preceptor particular da cultura letrada, em Itaberaí-Goiás, nas três primeiras décadas do século XX.

Destaca a produção científica de Thompson, Le Goff, Halbwachs, Nora, Pollak, Hall, dentre outros, considerados expoentes no que concerne à história oral. Esses autores têm suscitado um crescente interesse pelo campo da historiografia, levando assim a uma pluralidade de significados.

Sem pretender dar conta das controvertidas questões que permeiam o tema em pauta, o presente capítulo pretende delinear aspectos cruciais da reflexão sobre história oral, memória e identidade como instrumentos metodológicos capazes de preservar um passado socialmente construído.

#### **1.1 A história oral: elos entre o passado e o presente**

A história oral atingiu sua maioridade, e em meio a acirradas discussões sobre a sua pertinência, é possível identificar um número significativo de estudiosos interessados em referendar a sua consistência teórica e metodológica.

A história oral desenvolveu-se inicialmente após a Segunda Guerra Mundial, na Universidade de Columbia, em Nova York, Estados Unidos da América – EUA, em razão da necessidade de conhecimento das experiências vividas por ex-combatentes, familiares e vítimas da guerra, por meio dos relatos orais.

Na Itália, a pesquisa oral foi utilizada para reconstituir a cultura popular, e no México os arquivos respectivos registravam as memórias e recordações dos chefes

da revolução mexicana, o que Joutard (2006) considera como a segunda geração dos historiadores orais.

A segunda geração foi marcada por uma nova concepção de oralidade, reportando-se aos relatos das minorias étnicas, dos iletrados e dos marginalizados. Desenvolveu-se baseando na idéia de que se chega à verdade do povo graças ao testemunho oral (JOUTARD, 2006).

Um dos aspectos indicativos do desenvolvimento da história oral foi a adesão de vários estudiosos, dentre eles Paul Thompson (Inglaterra). Foi desde o XIV Congresso Internacional de Ciências Históricas<sup>1</sup> e o I Colóquio Internacional de História Oral<sup>2</sup>, que se concretizou o marco fundamental da terceira geração de historiadores orais.

No Equador, Bolívia e Nicarágua, foram realizadas pesquisas orais sobre o mundo camponês; em Costa Rica, a Escola de Planejamento e Promoção Social da Universidade Nacional lançou um projeto com o objetivo de tentar escrever a história do país, por meio da narrativa do povo.

No Brasil, em 25 de junho de 1973, foi criado o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, que buscava mediante os relatos orais pensar e entender melhor o Brasil daquele período.

Pode-se dizer que a história oral definiu-se no Brasil a partir de 1979, sobretudo depois de 1983, no processo de redemocratização política do país.

A fundação da Associação Brasileira de História Oral, em 1994, durante o II Encontro Nacional de História Oral<sup>3</sup> congregou historiadores orais de diferentes estados da federação, o que fortaleceu a troca de experiências entre eles mesmos. Essa integração de pesquisadores possibilitou a realização de outros eventos no país, o que levou a escolha do Brasil para sediar o X Congresso Internacional de História Oral<sup>4</sup>, incentivando a criação de uma revista semestral e de núcleos de estudos de história oral em diferentes instituições.

Os autores enfrentam dificuldades para definir história oral, por ela não pertencer a um campo estrito do conhecimento, sua especificidade está no próprio

---

<sup>1</sup>O XIV Congresso Internacional de Ciências Históricas aconteceu em San Francisco, EUA, em 1975.

<sup>2</sup>O I Colóquio Internacional de História Oral foi realizado em Bolonha, Itália, em 1975.

<sup>3</sup>A Associação Brasileira de História Oral foi fundada em 1994, durante o II Encontro Nacional de História Oral, sediado na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro.

<sup>4</sup>O X Congresso Internacional de História Oral aconteceu em 1998, no Rio de Janeiro.

fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover num terreno pluridisciplinar (ALBERTI, 1989).

Alberti (1989), assinala que a história oral é

atividade de pesquisa. Assim, antes mesmo de se pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas, que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação. A história oral só começa a participar dessa formulação no momento em que é preciso determinar a abordagem do objeto em questão: como será trabalhado. (ALBERTI, 1989, p. 12)

Thompson (1992), um dos pioneiros na utilização da história oral como método de registro histórico, aponta que há um acervo inesgotável de material oculto nas experiências e vivências pessoais:

Uma vez que a experiência de vida das pessoas de todo tipo pode ser utilizada como matéria-prima, os historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito de que perguntar podem pensar como se fossem eles próprios, editores: imaginar qual a evidência de que precisam, ir procurá-la e obtê-la. (THOMPSON, 1992, p. 25)

Para Garnica (2004), a história oral e os documentos escritos não se encontram em sentidos opostos, mas se complementam. Ele enfatiza três fatores essenciais para a validação da história oral: a) a oralidade permite o conhecimento de certos dados que, de outro modo, seriam inacessíveis ao pesquisador; b) a oralidade permite compreender, corrigir ou complementar dados que não constam em documentos; c) a oralidade possibilita a transformação dos *objetos* de estudos em sujeitos. O autor esclarece:

Portanto, não se trata simplesmente de optar pela coleta de depoimentos e, muito menos, de colocar como rivais a escrita e a oralidade. Trata-se de entender a História Oral na perspectiva de, face à impossibilidade de constituir "A" história, (re)constituir algumas de suas várias versões, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais, nesse processo, as memórias desses atores [...]. (GARNICA, 2004, p. 87)

De acordo com Garnica (2004), como não existe uma *única história verdadeira*, faz-se necessário procurar a verdade das histórias, (re)constituindo-as como versões, analisando como se impõem as verdades que cada uma dessas versões cria e faz valer. Historiadores orais são, portanto, criadores de registros,



constroem, com o auxílio de seus depoentes, documentos que são enunciações em perspectiva.

Ferreira; Amado (2006) enfatizam a forma simbólica de atentar para a história oral como uma ponte entre teoria e prática. Mostram que a história oral estabelece e ordena procedimentos, como os diversos tipos de entrevistas e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências que exercem sobre seu trabalho.

Para Fonseca (1997), as narrativas orais não são apenas fontes de informações para esclarecimento de situações do passado para preencher lacunas da documentação escrita. Nelas, ganham relevância as vivências e as representações individuais. As experiências dos homens, constitutivas de suas trajetórias, são memoradas, reconstruídas e registradas com o encontro de dois sujeitos: narrador e pesquisador.

Nesse contexto, a qualidade de escutar é imprescindível. A vida contada por outros garante a continuidade do tempo, além de possibilitar que fatos que poderiam passar despercebidos adquiram significação. Há uma distinção entre escutar e ouvir:

Escutar; ato de vigília, de atenção, contemplação e revelação. Ouvir é um sentido fisiológico, basta dispor de uma certa integridade biológica associada a um bom desempenho neurofisiológico de funções e as coisas estarão mais ou menos equacionadas. Escutar é uma outra coisa. É um ato psicológico. Impõe uma disposição interna de acolher signos, ora claros, ora obscuros, e buscar alcançar algum registro que viabilize algum campo de trocas. (PITTA, 1994, p.155)

Um elemento fundante de toda documentação histórica e que ganha relevo na história oral é a subjetividade, pois o depoimento oral é sempre singular, nunca se repete, e mesmo que a mesma pessoa decida falar sobre o mesmo tema nunca será igual. O depoimento é a somatória da narrativa falada com a polissemia corporal, as expressões faciais, os gestos, a postura, que comunicam muito além das palavras. Para falar de subjetividade, as fontes orais fornecem o elemento precioso que nenhuma outra fonte possui em medida igual. A história oral fala sobre significados, e a adesão ao fato cede passagem à imaginação, ao simbolismo.

Reconstruir a memória do mestre-escola no aspecto pessoal, social e cultural, é uma forma de reaver lembranças escondidas, reveladoras de sentimentos que, ao serem expressos pelas palavras, conseguem fazer os fatos renascerem, mesmo imaginariamente. Conforme Thompson (1992) a história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras, e ao dar-lhes um passado, ajuda-as a caminhar para um futuro construído por elas mesmas.

## **1.2 A memória: teias de construção histórica**

O conceito de memória constitui tema dos estudos de filósofos, sociólogos e de cientistas há tempos, e vem se adequando às funções e às utilizações sociais em diferentes sociedades. Na atualidade, são inúmeros os questionamentos das formas modernas de estruturação dos critérios de validação científica da história. Nesse sentido a memória assume diferenciada importância nos quadros de simbolização do passado. Como diz Le Goff (2003, p. 419) “o conceito de memória é crucial”.

Genericamente, a memória apresenta-se como o conjunto de atividades cerebrais que permite ao indivíduo a capacidade de armazenar, conservar e atualizar informações representadas como passadas. No plano individual, a capacidade de um conjunto de funções psíquicas possibilita conservar certas informações, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Em diferentes abordagens a memória torna-se inseparável do sentimento de tempo ou da percepção do tempo como algo que flui sob forma de ecos de fatos que se passaram.

Em tempos distintos, procurou-se explicar a memória com o uso de metáforas construídas de conhecimentos que caracterizavam o momento histórico. Em um contexto de luta pelo poder, ficava mais fácil ser compreendida a disputa no seio da sociedade pelos grupos ou classes sociais no que diz respeito à manifestação ou silêncio da memória coletiva.

Como pontua Le Goff (2003), os gregos antigos fizeram da memória uma deusa de nome *Mnemosine*<sup>5</sup>. A deusa Mnemosine, protetora das artes e da história, possibilitava aos poetas lembrarem-se do passado e transmiti-lo aos mortais, e permitia aos homens a recordação dos heróis e dos seus grandes feitos. Desse modo, o poeta era um homem possuído pela memória, um adivinho do passado, a testemunha inspirada nos *tempos antigos*, da idade heróica e, por isso, da idade das origens. Assim, para os gregos a memória era sobrenatural ou divina. Um dom a ser exercitado com o poder de transportar o passado e de trazê-lo para os membros da comunidade. Os gregos desenvolveram muitas técnicas para preservar a lembrança sem lançar mão do registro escrito, além do que reservavam ao sujeito que lembrava um papel social fundamental.

Para os romanos, a memória era considerada indispensável à arte da retórica, uma arte destinada a convencer e emocionar os ouvintes por meio do uso da linguagem. O orador devia conhecer as regras e não recorrer aos registros escritos.

No período medieval<sup>6</sup>, ganhou importância a memória litúrgica ligada à memória dos santos. Grande era a preocupação da liderança eclesiástica em criar uma memória dos sacramentos, perpassando todas as dimensões temporais, isto é, ao ser realizado, o rito sacramental rememorava acontecimentos cristãos do passado; tornava efetivo, no presente, o encontro entre o divino e o humano.

O cristianismo tem forte referência na lembrança, tendo em vista que pauta o presente pela rememoração dos acontecimentos e milagres do passado. O tempo é marcado por comemorações litúrgicas, louvam-se e mártires e seus milagres são lembrados em datas precisas.

Na atualidade, o conceito de memória ganhou importantes aportes das ciências físicas e biológicas. Também, as ciências sociais e a psicologia têm a memória como um dos seus campos de investigação. Os estudos envolvem variados estímulos, levam ao entendimento de que a memória é sempre uma construção feita no presente com base em vivências ocorridas no passado. A memória deixou, portanto, de ser considerada fenômeno individual, passando a elemento constitutivo do processo de construção de identidades coletivas. Memória e história são distintas

---

<sup>5</sup> *Mnemosine* era a mãe das nove musas procriadas no curso de nove noites passadas com Zeus: Clio (história), Euterpe (música) Tália (comédia), Melpômene (tragédia), Terpsícore (dança), Erat (elegia), Polínia (poesia lírica), Urânio (astronomeia) e Calíope (eloquência). (Schellenberg, 1974).

<sup>6</sup> A divisão esquemática da História da Europa em quatro *eras*, a saber: a Idade Antiga, a Idade Média, a Idade Moderna e a Idade Contemporânea.

e não devem ser confundidas. Le Goff (2003) apresenta a genealogia que situa o nascimento da história nos trabalhos da memória, substituindo assim a relação de fraternidade entre Clio<sup>7</sup> e Mnemosine, do discurso mitológico clássico por uma relação de subordinação do segundo em relação ao primeiro. O autor assinala que a história, por sua vez, não cessa de alimentar a memória, constituindo ela mesma uma de suas fontes mais poderosas.

Estabelecer a relação entre passado, presente e futuro é função da memória, como por certo também é o da história. Se a memória procura salvar o passado, essa ação está longe de ser uma solução, mas trata-se de um processo direcionado a atuação no presente e a orientação dos caminhos do futuro.

A reconstrução do passado através da memória remete a inúmeras formulações conceituais, que são noções fundamentais para delinear a compreensão de como a memória se relaciona intrinsecamente com a identidade, levando, desse modo, o indivíduo à integração histórica e ao sentimento calcado em uma memória compartilhada com aqueles que viveram em tempos e espaços diferentes.

A memória tem sensibilidade transparente, surge de um coletivo que ela mesma enfatiza, que explica haver tantas memórias quanto grupos. Ela se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto.

Os documentos mostram-se imprescindíveis como ponto de condensação tópica da memória, de sentido material e simbólico. Eles despertam as lembranças que tendem a permanecer submersas. Em uma sociedade em que não mais existe uma memória espontânea, são necessárias fontes externas que evidenciam o reconhecimento e o sentimento de pertinência de um grupo.

Considerados referenciais do passado, com a finalidade de lembrar e guardar a memória, os documentos devem garantir o direito à memória, o direito à história, e o direito de confrontá-las na busca por esclarecimentos. Nessa perspectiva, memória representada na forma de documento, pode ser entendida como tudo aquilo que pode evocar o passado e perpetuar a recordação.

Além de apontar a importância dos documentos em relação ao contexto social em que foram produzidos, não se pode ignorar as evidências que são frutos da sociedade que os elaborou, e que mantendo estreita relação com as épocas

---

<sup>7</sup> Clio, musa da História e do tempo foi eleita rainha das ciências, confirmando seus atributos de registrar o passado e deter a autoridade de fala sobre os fatos.

consecutivas durante as quais sobreviveram. O documento é algo que fica, que dura, é o testemunho, e o ensinamento por ele trazido deve ser avaliado, desmistificando o seu significado aparente.

Entende-se que toda e qualquer fonte escrita tem tanto na base, como no ápice, a memória, que pode contribuir para uma história total. É necessário usar critérios que permitam a descoberta de fenômenos, de modo a transferir o documento do campo de memória para o da ciência histórica.

Assim, o historiador deve ter uma visão de todo documento como resultado de uma produção humana, e deve perceber o peso que eles apresentam na memória coletiva. Segundo Le Goff (2003):

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e o historiador usá-lo cientificamente, isto é com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2003, p. 535-536)

Diante dos muitos sentidos atribuídos à memória, é fundamental considerar o que diz Halbwachs. Bosi (1994) ao falar de Halbwachs diz:

Halbwachs não vai estudar a memória, como tal, mas “os quadros sociais da memória”. Nessa linha de pesquisa, as relações a serem determinadas já não ficarão adstritas ao mundo da pessoa (relações entre o corpo e o espírito, por exemplo), mas perseguirão a realidade interpessoal das instituições sociais. (BOSI, 1994, p. 54)

Ao procurar sintonizar o campo da memória, Halbwachs rompe com a idéia de memória como sobrevivência de um passado conservado em cada ser humano que aflora à consciência na forma de imagens-lembranças, presentes nos sonhos e devaneios (BOSI, 1994).

Halbwachs (1990), escreveu sobre a memória coletiva e individual e a relação entre as duas, ressaltando a estrutura social da memória. Seus estudos mantiveram-se na penumbra por um longo tempo e somente foram evidenciados por meio da

*virada cultural*<sup>8</sup>, e desde então tornou-se assunto de debate intelectual. Segundo o autor, as memórias são construções dos grupos sociais.

A memória é história viva e vivida e permanece no tempo, renovando-se. A memória é a possibilidade de recolocação das situações escondidas que habitam na sociedade profunda, na.

Halbwachs (1990) parte do princípio de que toda lembrança significativa é um processo socialmente condicionado de reconstrução que se apóia na estrutura social de relíquias culturais e rituais de comunicação de um dado grupo no presente.

Os estudos empreendidos por Halbwachs (1990) destacam que, pela memória, o passado vem à tona, misturando-se com as percepções imediatas, deslocando-as, ocupando todo o espaço da consciência. Embora sejam os indivíduos que lembram, no sentido literal da expressão, os grupos sociais que determinam o que é memorável e as formas pelas quais os fatos serão lembrados. O autor enfatiza que a natureza da lembrança é social e que ela aparece por meio de várias séries de pensamentos coletivos. A memória individual conserva-se na memória dos outros, daí pode ser apreendida pela memória coletiva.

De acordo com essas concepções, a memória manifesta-se de formas diferenciadas: individual e coletiva. Halbwachs (1990), torna claro que a memória individual existe sempre em uma memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo. A origem de várias idéias, reflexões, e sentimentos é inspirada pelo grupo.

A memória individual, construída com base nas referências e lembranças próprias do grupo, refere-se, portanto, a um ponto de vista sobre a memória coletiva. Trata-se de um olhar que deve sempre ser analisado considerando-se o lugar ocupado pelo sujeito no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios.

A memória individual não está isolada. Frequentemente, toma como referência pontos externos ao sujeito. O suporte em que se apóia a memória individual se encontra relacionado às percepções produzidas pela memória coletiva.

Uma questão fundamental acerca da memória coletiva é a sua abordagem para cada indivíduo. Para haver uma memória coletiva, é preciso interligar as

---

<sup>8</sup> Os aspectos culturais do comportamento humano como centro privilegiado do conhecimento histórico vincula-se, de acordo com Peter Burke ao que ele chama de “virada cultural” : uma guinada sofrida pelos estudos históricos, abandonando um esquema teórico generalizante e movendo-se em direção aos valores de grupos particulares, em locais e períodos específicos.

diversas memórias dos indivíduos que fazem parte do grupo identificado como portador daquela memória.

Halbwachs (1990) considera que o grupo social constrói a sua memória em sociedade e também que a memória coletiva do grupo, para existir, depende das memórias individuais de seus membros de pertencimento. Entende-se que a sociedade é sintetizada em cada pessoa pela mediação do contexto social em que se encontra inserida e envolvida. Se, de um lado, o sujeito totaliza a sociedade, de outro, sua práxis social interfere no grupo a que pertence, pois o grupo se configura como " o espaço onde ocorre a síntese das práticas sociais de seus membros" (KRAMER; JOBIM; SOUZA, 2003, p. 26).

Segundo Halbwachs (1990), quaisquer que sejam as lembranças do passado que se possa ter, por mais que pareçam resultado de sentimentos, pensamentos e experiências exclusivamente pessoais, elas só podem existir com os quadros sociais da memória.

A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão à disposição, no conjunto de representações que povoam a consciência atual:

Por mais claro que possa ser uma lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que do que realmente aconteceu, isso porque alteraram as idéias e os juízos de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença. ( BOSI, 1994, p. 55)

É possível compreender que quando se encontram ordenadas e armazenadas na memória as lembranças são submetidas a uma linguagem específica que é imediatamente decodificada para a linguagem falada ou escrita, quando estas deixam de se limitarem ao domínio físico do corpo de um só indivíduo ampliam-se e se acumulam quando transmitidas a outro ou estão escritas em livros.

Conforme Halbwachs (1990), o indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo com a sociedade, seus grupos e instituições. É no contexto destas relações que constroem-se as lembranças. A rememoração individual faz-se na tessitura das memórias dos diferentes grupos. Ela está impregnada das memórias que cercam os indivíduos embora estejam em presença deles, o lembrar e as maneiras de perceber e ver o que os cerca se constituem com base em um emaranhado de experiências.

Em Halbwachs (1990), a memória coletiva retira sua força e duração de um grupo de sujeitos, uma vez que cada um deles tem suas lembranças, que não são as mesmas que aparecem em cada membro do grupo. Dessa forma, é possível considerar a memória individual como o ponto de vista de cada um sobre a memória coletiva, e esse ponto de vista muda de acordo com o lugar que ocupa, e esse mesmo lugar muda de acordo com as relações que cada um mantém em outros contextos, haja vista a complexidade de combinações a que a memória individual está sujeita.

A classificação de diferentes tipos de memória não esconde a percepção de que mesmo essa divisão é determinada socialmente. A função principal da memória concerne em dar sentido ao presente de um grupo ou de um indivíduo, e esse deve ser continuamente construído, uma vez que a memória não é estática, pois na base da sua formação encontra-se a negociação entre as lembranças do sujeito.

Halbwachs (1990) considera essa característica a condição fundamental para que as lembranças sobrevivam: no momento da lembrança, mesmo que o indivíduo esteja só, o lembrar implica integração em um meio social. Lembrar implica partilhar lembranças. Segundo o autor,

não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele, e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e construída. (HALBWACHS, 1990, p. 34)

Na visão de Halbwachs (1990), a memória não está só ligada as imagens do passado do indivíduo, mas da sociedade, na qual estão todas as indicações necessárias para reconstruir as partes do passado, as quais representam de modo incompleto, o que provém completamente da memória. Assim, são constituídas as imagens do passado, mas essa reconstrução opera-se segundo linhas já demarcadas e delineadas pelas próprias lembranças ou pelas lembranças do grupo.

Para Halbwachs (1990), a memória coletiva se refere a uma identidade coletiva que explica uma experiência e um passado vivido por participantes de um mesmo grupo. Para ele



se a memória individual pode, para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas de suas lacunas, apoiar-se sobre a memória coletiva, deslocar-se nela, confundir-se momentaneamente com ela, nem por isto deixa de seguir seu próprio caminho, e todo esse aporte exterior é assimilado e incorporado progressivamente a sua substância. A memória coletiva por outro, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. ((HALBWACHS, 1990, p. 53)

A memória coletiva está sempre em transformação, e o seu esquecimento significa que os grupos que dela guardavam a lembrança desapareceram, e quando acontece a perda da memória social, a memória coletiva se torna memória histórica, então o único meio de salvar tais lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem.

A renovação permanente das lembranças, defendida por Halbwachs (1990) evidencia a maneira como se relacionam com o tempo. A condição necessária para que exista memória é o sentimento de continuidade presente naquele que se lembra. A memória não faz corte ou ruptura entre passado e presente porque retém

do passado somente, aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, ela não ultrapassa os limites deste grupo. Quando um período deixa de interessar ao período seguinte, não é um mesmo grupo que esquece uma parte de seu passado: há, na realidade, dois grupos que se sucedem. A história divide a seqüência dos séculos em períodos, como se distribui o conteúdo de uma tragédia em vários atos. (HALBWACHS, 1990, p. 81)

Por outro lado, ao não realizar a ruptura, a memória transforma-se em celeiro inesgotável de possibilidades, de lembranças. Não existe lembrança estática, e sua multiplicidade está conectada à organização permanente das emoções grupais, retirando do passado aquilo que ele retém na história.

As reflexões de Halbwachs (1990) sintetizam que a memória coletiva não pode se confundir com a história. Ao contrário, a história, em sua leitura, começa justamente onde a memória acaba, e a memória acaba quando não tem mais como suporte um grupo. Em outras palavras, a memória é sempre vivida. No instante em que o grupo desaparece, a única forma de salvar as lembranças, que para os grupos existentes são exteriores,

é fixá-las por inscrito em uma narrativa seguida uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem. Se a condição necessária, para que haja memória, é que o sujeito que se lembra, indivíduo ou grupo, tenha o sentimento de que busca suas lembranças num movimento contínuo, como a história seria uma memória, uma vez que há uma solução de continuidade entre a sociedade que lê esta história, e os grupos testemunhas ou atores, outrora, dos fatos que ali são narrados? (HALBWACHS, 1990, p. 80)

Há uma relação entre a exterioridade ou distanciamento da história em relação aos grupos e a divisão do tempo histórico em fatos pontuais. É como se afirmasse que a história fragmenta o tempo. A história que se põe fora dos grupos

não vacila em introduzir na corrente dos fatos divisões simples e cujo lugar está fixado de uma vez por todas. Ela obedece, assim fazendo, somente a uma necessidade didática de esquematização. Parece que ela considera cada período como um todo, independente em grande parte daquele que o precede e daquele que o segue, porque ela tem uma tarefa, boa, má ou indiferente, a cumprir. (HALBWACHS, 1990, p. 82)

Para o autor, a lembrança é uma imagem engajada em outras imagens, também é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada.

O meio no qual se apóiam as lembranças não é somente o conjunto das relações nos diversos grupos. É também, sobretudo, o quadro espacial no qual convivem pessoas e grupos:

Não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço — aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento, é a cada momento capaz de reconstruir — que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembranças. (HALBWACHS, 1990, p. 143)

Halbwachs (1990) afirma que lembrar não consiste em reviver, mas refazer, reconstruir, com imagens e idéias atuais, as experiências do passado. Logo, a memória não é sonho, mas trabalho. Tampouco a memória não é individual, pois é coletiva. A memória do sujeito depende de seu relacionamento com os grupos de referência e pertencimento do indivíduo em questão.

### **1.3 A identidade: chave de memorização cultural**

A história oral, a memória e a identidade entrelaçam-se, pois a história oral é essencial para preservar lembranças, e está intimamente ligada à memória, que por sua vez fornece subsídios para que a identidade se construa.

A identidade aproxima as questões sobre memória, pois tanto identidade como a memória possuem como motivação a capacidade de lembrar, e

a interpretação social que Halbwachs faz da capacidade de lembrar é radical. Entenda-se que não se trata apenas de um condicionamento externo de um fenômeno interno, isto é, não se trata de um justaposição de quadros sociais e imagens evocadas. Mais do que isso, entende que já no interior da lembrança, no cerne da imagem evocada, trabalham noções gerais, veiculadas pela linguagem, logo, de filiação institucional. É graças ao caráter objetivo, transubjetivo, dessa noções gerais que as imagens resistem e se transformam em lembranças. (BOSI, 1994, p. 59)

Os estudos de Halbwachs (1990) chegam um denominador comum que um grupo social ao longo do tempo depende tanto do que é lembrado, quanto o que é lembrado depende da identidade de quem lembra. Portanto, faz-se necessário considerar identidade e memória como um atributo individual, mas que faz parte de um processo social.

O historiador francês Pierre Nora (1993) aponta a centralidade da memória como matéria-prima do ofício de historiador. Nessa concepção, os lugares de memória são considerados fontes de pesquisas quase inesgotáveis, pois permitem acesso tanto ao que se fala quanto ao que se cala.

Os lugares da memória são marcos em sentido material, simbólico e funcional. Dessa forma, “museus, arquivos, cemitérios, coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações, são os marcos testemunhas de uma outra era” (NORA, 1993, p.13).

Preocupado com as mudanças que os grupos sociais sofreram com a relação que mantinham tradicionalmente com o passado, Nora (1993) afirma que uma das questões significativas da cultura contemporânea se situa no entrecruzamento entre o respeito ao passado e o sentimento de pertencimento a um dado grupo.

O interesse de Nora (1993) em voltar-se para o que ele considera lugares de memória, vem do valor que atribui aos documentos e monumentos reveladores dos processos sociais, dos conflitos, das paixões e dos interesses que, conscientemente ou não, os revestem da construção social da história. Nora (1993) coloca que os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas.

Ao referir-se às questões da memória, Nora (1993) realiza a construção de uma nova noção para a compreensão dos lugares de memória. O autor caracteriza a situação em que o passado vai cedendo seu lugar para a idéia do eterno presente com a expressão *aceleração da história* e define os dois termos. Aceleração, é toda a distância entre a memória verdadeira, social, intocada, aquela cujas sociedades ditas primitivas, ou arcaicas, representaram o modelo e guardaram consigo o segredo; história é o que as sociedades condenadas ao esquecimento fazem do passado, porque são levadas pela mudança.

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.

Para Nora (1993), a memória tornou-se objeto da história, sendo por esta filtrada, o que impede o estabelecimento de diferenças entre a memória coletiva e a memória histórica. Mais do que isso, para ele a memória já não existe e tudo aquilo que se considera memória é história. Assim, restam apenas lugares de memória. Nora (1993), acaba, portanto, por retomar parte do pensamento de Halbwachs (1990) acerca das relações entre história e memória: a história começa somente do ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social.

De forma bem definida, Nora (1993) faz a separação entre memória e história. A memória, portadora de uma herança que dá sentido e forma, é viva e dinâmica. O autor chega a afirmar que ela é ditatorial e inconsciente de si mesma, organizadora

e toda-poderosa, espontaneamente atualizadora, trata-se de uma memória sem passado que reconduz eternamente a herança, conduzindo o antigamente dos ancestrais ao tempo indiferenciado dos heróis, das origens e dos mitos. A história como narrativa unificadora separa e seleciona os fatos, coloca na penumbra os momentos de memória, e o passado como algo distante e misterioso.

Na concepção de Nora (1993, p.9), “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas”.

Afirma Halbwachs (1990) que as lembranças são incorporadas pela história à medida em que vão deixando de existir ou à medida que elas desvanecem os grupos que as sustentam deixam de existir. Nora (1993), por outro lado, entende de forma mais ampla que a categoria *memória* deixa de existir quando passa a ser reivindicada pelo discurso histórico.

Assim, Nora (1993), apresenta os *lugares de memória* como resposta para a crise de identidade do indivíduo contemporâneo. Ao conceituar os lugares de memória impõe a necessidade de identificar uma origem, e conseqüentemente o sentimento que flui dessa origem.

Para Pollak (1989), memória é constituída por três elementos: os acontecimentos, as pessoas, e os lugares de apoio à memória. O autor esclarece que acontecimentos, personagens e lugares, conhecidos direta ou indiretamente, podem obviamente dizer respeito a acontecimentos, personagens e lugares reais, empiricamente fundados em fatos concretos. Coloca que a construção da memória só é possível quando relacionada diretamente ao tema da identidade.

Tendo como ponto central de suas discussões a dialética *lembrança versus esquecimento*, entende o autor que a memória como construção individual e coletiva é marcada pelo conflito. A memória funciona como fator de equilíbrio para o indivíduo localizar-se individual ou coletivamente no mundo, ela gera sentimento de identidade, tendo em vista que também fornece os sentimentos de continuidade e coerência para a reconstrução do passado.

Pollak (1989), afirma que memória é um processo contínuo de lembrar e esquecer, envolvida em um campo de disputa em que se busca definir e reforçar sentimentos de pertencimento, o que significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência. Também analisa diversos grupos sociais e as *memórias subterrâneas ou marginalizadas*, e como estas memórias auxiliam a consolidação de

uma história, de uma versão, do papel de um determinado grupo social, na preservação ou no esquecimento de certos fatos e de seus significados.

De acordo com Pollak (1989), é preciso escolher o que vai ser lembrado e o que deve ser esquecido. O autor reitera que as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória e destaca que a memória reinterpreta continuamente o passado em relação aos embates travados no presente. Ao salientar que as memórias coletivas impostas e defendidas por um trabalho de enquadramento são certamente um ingrediente importante para a perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade, na verdade, evidencia o esquecimento e o silêncio como elementos constitutivos determinantes da sociabilidade.

Tanto Halbwachs (1990), como Pollak (1989), insistem no aspecto de construção da memória como estratégia para ancorar identidades, só que as concepções em Pollak (1989) destaca a concepção da memória e da identidade, acerca de conflitos sociais, particularmente de conflitos que opõem grupos políticos diversos.

O conceito memória constituiu-se em um *campo de batalhas*, uma disputa no que se refere à atribuição de significados à experiência de um grupo social. Nesse contexto, à memória esteve e está, portanto, revestida de importância fundamental na construção da identidade social, tanto dos grupos sociais quanto dos sujeitos históricos, aqueles que, ao narrarem, recordam e esquecem aspectos do passado.

Pesquisar a memória com base nas concepções dos teóricos estudados aumenta a necessidade de celebrar o passado, além do que cria vínculos tecendo fios de lembrança com aqueles que nutriram os itaberinos da cultura letrada, os mestres-escolas. Significa elevar a memória da educação em Itaberaí como elemento de orientação sobre a experiência do passado da atuação do mestre-escola, dando-lhe vida e o colocando como presença real.

Teorizar a memória abre leques para a pesquisa prolongar o passado no presente, além do que representa as diversas estratégias de argumentação na forma de teorias explicativas e de interpretação, em outras palavras, significa perguntar como se deve perspectivar o passado, dando-lhe sentido e significação.

A discussão sobre o aspecto de como a pesquisa deva lidar com a memória como fonte de representação da cultura historiográfica itaberina é uma questão que irá se delineando ao longo deste trabalho à medida que se abrem os espaços para

situar os posicionamentos dos autores diante de acontecimentos do período determinado, as três primeiras décadas do século XX.

Em relação à memória do mestre-escola, há necessidade de contextualidade do objeto da pesquisa com aqueles que oferecem suporte para a pesquisa. Segundo Le Goff (2003), trata-se de analisar os documentos como monumentos e, assim, usá-los cientificamente, isto é com pleno conhecimento de causa; para Halbwachs (1990), significa partilhar as lembranças, por meio da comunicação com o presente, buscando a identidade do grupo de referência; conforme Nora (1993), deve-se diferenciar história e memória e ao conceituar os lugares de memória, firmar-se no propósito de identificar uma origem, e dessa forma deixar fluir o sentimento proveniente dessa origem; de acordo com Pollak (1989), deixar vir à tona a memória que até então se mantinha no anonimato.

As questões que envolvem o mestre-escola como preceptor particular da cultura letrada em Itaberaí, nas três primeiras décadas do século XX, vão se edificando sobre os sentidos que possuem nas experiências da vida. Dessa forma, a questão central na teorização da memória do mestre-escola em Itaberaí relaciona-se à experiência temporal e à identidade.

A memória é um elemento essencial para a preservação da identidade coletiva dos itaberinos, e sua temporalidade rompe com o tempo linear para alcançar o tempo social – a lembrança, isto é, a recordação do que foi vivido nas três primeiras décadas do século XX.

A memória é vida e, nesse sentido, traz vida para o mestre-escola, colocando-o no centro de um tempo histórico que tem seu momento fundamental na consciência dos que sabem que a recordação é tão viva, tão presente, que se transforma no desejo de repetir o gesto e ensinar a arte a quem o escuta ( BOSI, 1994).

Os estudos acerca da identidade definem-se pela relação do indivíduo com outros em um contexto de interação. Entende-se que a identidade fixa ou permanente inexistente; ela vai se construindo com base nas relações que se estabelecem entre gerações, dessa forma a definição de identidade, leva a buscar uma espécie de lógica de produção de subjetividade (HALL, 2006).

As formas de viver, pensar e comunicar costumes, tradições, valores, crenças, estilo de vida, incluindo comportamentos, geram comprometimento com o passado e com valores, regras e padrões herdados pela tradição, mas com a atual

integração do indivíduo tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo, a identidade torna-se uma questão difícil.

Apropriar-se da memória é apropriar-se também da identidade em construção. A identidade e a memória estão juntas no campo de disputa, de posicionamentos e de referências sociais. A memória, opera por uma ligação com o passado, a identidade busca nessa memória em construção o suporte ou condição de sua existência.

Hall (2006, p. 8) ressalta a dificuldade de conceituar identidade, uma vez que se trata de um termo “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”.

Perceber a identidade se modificando com as relações sociais faz ressurgir o sentimento de *pertencer*, o que define a própria identidade como um *sentimento de pertencimento*, e o pertencimento a um território de identidade não é propriamente um lugar geográfico, mas cultural.

Ao refletir sobre identidade, deve se ter em conta que as concepções de identidade como pertencentes ao indivíduo e ao grupo deve ser o ponto de partida para compreender o que orienta a sua complexidade indicando o caminho a ser seguido.

Por isso, norteia esse trabalho a concepção de identidade como uma categoria histórica - cultural, construída e vivida sob a forma de discursos sociais memoráveis, aquela que existe porque se pertence a determinada cultura.

A identidade não é resultado de uma escolha, mas de múltiplas possibilidades que podem resultar na elaboração de múltiplas identidades. Contudo, esse processo não se dá diretamente, mas em um constante movimento, que é próprio das relações sociais e que possibilita a busca de identificação por meio dos diversos grupos dos quais se faz parte.

De acordo com Hall (2006), o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Em vez de falar em identidade acabada, fala-se em identificação, uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. O autor define identidade como



realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre 'sendo formada'. (HALL, 2006, p. 38)

Hall (2006) utiliza o termo *sujeito* em uma tentativa de enfatizar a concepção de pessoa humana. A identidade do sujeito se forma por meio da interação de valores, sentidos, símbolos e cultura dos mundos culturais habitados pelo sujeito. Nessa concepção a identidade costura o sujeito à estrutura, estabiliza tanto o sujeito quanto os mundo cultural que ele habita, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis .

Hall (2006) apresenta três abordagens sobre a pluralidade de identidades que se relacionam ao sujeito do iluminismo, ao sujeito sociológico e ao sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo corresponde a uma concepção individualizada, o ser humano como um sujeito unificado, racional, consciente e ativo, que se desenvolvia permanecendo essencialmente o mesmo, por toda a existência. No sujeito sociológico, o núcleo interior não se apresenta como auto-suficiente, mas é formado pela relação com o outro, ou seja, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade, e o sujeito passa a ser previsível, com um papel pré-determinado de transformação social. O sujeito pós-moderno, baseia-se na idéia de que o processo de identificação tornou-se mais variável.

Nessa perspectiva, a identidade do indivíduo começou a entrar em crise, quando ele e seu mundo social começaram a ser descentrados, entendendo descentramento como a perda de estabilidade. O sujeito pós-moderno surgiu então, sem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas com uma identidade fragmentada. Como assinala o autor,

dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

Ao discutir a identidade, pela ótica dos descentramentos, Hall (2006) focaliza de forma bem ampla, as concepções contemporâneas a respeito da *pessoa*,

norteando o caráter de mudança na modernidade. De acordo com o autor, a identidade do sujeito contemporâneo é reconstruída continuamente, Não se trata apenas de compreender a identidade como algo preexistente, mas de apreendê-la também como uma construção histórica nas diferentes fases da vida e nos diferentes contextos em que o sujeito atua. Contudo esses sujeitos não identificam mais seus interesses sociais utilizando-se apenas de uma única identidade, mas assumindo diferentes identidades em diferentes momentos. A identidade é, antes de tudo, um processo de aprendizagem, na qual é vivenciada como uma ação e não tanto como uma situação.

Ao abordar o tema da crise da identidade, Hall (2006) afirma que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, com o pressuposto de que as identidades estão se fragmentando, ressalta o autor: “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2006, p. 39).

Muitos teóricos afirmam que o homem pós-moderno começou a perder as referências de sua identidade cultural ao inserir-se no mercado global, o que o fez compartilhar várias culturas e a sua própria foi engolida pelas demais, pois a aldeia global, cujas as fronteiras transnacionais foram praticamente dissipadas, não permitiria uma identidade única e sim a coletividade de identidades.

Entretanto, não existe um referencial de tempo que se possa usar como marco para o início da pós-modernidade, mas pode observar-se que a ruptura com os laços que a prendiam à memória se torna mais latente com a sociedade pós-guerra, que passou a buscar algo mais, com o fortalecimento de sua identidade.

Há uma grande lacuna ao tratar de identidade, sobretudo por ser ela uma forma subjetiva da expressão de uma cultura. Pode-se afirmar, porém, que por meio da globalização o homem se tornou um sujeito de identidades provisórias e instáveis. Hall (2006, p. 47) menciona que “.ao invés de pensar no global como substituindo o local, seria mais acurado pensar numa nova articulação entre o global e o local”.

Torna-se então, essencial evidenciar a relação identidade cultural e comunidade, porque na comunidade, a identidade será preservada, cultivada, perpetuada, enfim, construída:

As comunidades, construídas por meio da ação coletiva e preservadas pela memória coletiva, constituem fontes específicas de identidades”. Nesse sentido, quando as pessoas se agrupam em comunidades por um longo tempo geram um sentimento de pertencimento e, em muitos casos, o que o autor chama de “identidade cultural comunal. (CASTELLS, 1999, p.23)

Dessa forma, “a identidade passa a ser concebida como foco de um repertório fragmentado de minipapéis mais do que como núcleo de uma hipotética interioridade contida e definida pela família, pelo bairro, pela cidade, pela nação ou por qualquer uma desses enquadramentos em declínio” (CANCLINI, 1996, p.39).

Essa concepção refere-se a um processo móvel, que estabelece o posicionamento e a intervenção de sujeitos, uns em relação aos outros e em relação ao contexto em que estão inseridos. “A identidade torna-se uma celebração móvel formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p.13).

Diante das transformações que abalam o sujeito no palco de sua existência, a identidade é protagonista. E essas transformações

estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento — descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma crise de identidade. para o indivíduo. (HALL, 2006, p. 9)

Apesar de todas as influências, nessa nova forma de representação da existência, a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança e o ser busca nas origens de suas tradições as marcas que irão nortear o seu futuro.

## CAPÍTULO II

### ITABERAÍ: ESPACIALIDADE, MEMÓRIA E IDENTIDADE

Esse capítulo procura, nos testemunhos marcados pela paisagem de Itaberaí, resgatar práticas sociais que expressem o modo de vida e as ações referentes ao tempo e o espaço de atuação do mestre-escola, nas três primeiras décadas do século XX, dando ênfase à abordagem do tempo e do espaço como construtores da memória e da identidade do mestre-escola.

Halbwachs (1990) assinala que, no momento em que se deseja expressar as ações do passado, dá-se a ele uma localização específica no tempo e no espaço, também salienta que para se lembrar é necessário a lembrança de outros indivíduos, de modo a confirmar ou negar suas lembranças, as quais estão localizadas em algum lugar específico, demarcado em outro tempo e em outro espaço.

Pretende-se interpretar as *narrativas de velhos*, e justapor memórias coletivas sobre o passado da cidade, tendo em vista as categorias de tempo e de espaço como estratégia para compreender a região em que o mestre-escola atuou como preceptor particular da cultura letrada.

Parte-se da perspectiva de que para se chegar à construção da memória e da identidade do mestre-escola, deve-se focalizar Itaberaí como lugar e valorizar a memória local como fator preponderante na construção da identidade, do que decorre a necessidade de contemplar o espaço no qual o mestre-escola se inscreve, considerando, no mesmo movimento, a correlação de forças presentes nesse espaço.

#### 2.1 O Rio das Pedras – espaço de identificação

É possível compreender a história de Itaberaí referenciando o Rio das Pedras, ou mais especificamente, no lugar em que estabeleceram os seus primeiros habitantes. A história de Itaberaí está imbricada no significado do Rio das Pedras

para a população, não em decorrência exclusiva do ponto de vista econômico e político, mas porque marca fortemente a lembrança dos itaberinos.

O Rio das Pedras é pleno de sentidos para a construção da história de Itaberaí, como referência simbólica possibilita mais que um ordenamento dos fatos históricos, constitui-se de um *mundo* de significados presentes no imaginário dos itaberinos.

A vida na cidade de Itaberaí está ligada ao rio. O aglomerado de casas simples foram formando-se em volta do rio no decorrer do tempo.. Trata-se de imagem repleta de recordações, com propriedade de permanecer na memória rua por rua, casa por casa. Italo Calvino (1991) descreve a cidade imaginária no livro *Cidades Invisíveis* e fala dos fios invisíveis que formam a grande teia que permite o existir da vida. O autor defende a idéia de que a cidade deixa de ser um conceito geográfico para tornar-se um *símbolo inesgotável da existência humana*. É dessa forma que se pode ter o primeiro contato com Itaberaí, localizada às margens do Rio das Pedras.

A relação dos habitantes da cidade com o Rio das Pedras faz-se mediante uma relação de identificação. O Rio das Pedras, além de sua participação no contexto histórico, esteve integrado à vida dos itaberinos proporcionando, em suas margens, o lazer e a recreação; além de constituir cenário inspirador à sensibilidade poética.

O historiador e poeta Antônio César Caldas Pinheiro (1996), proporciona um encontro direto com o Rio das Pedras, e sua poesia permite reaprender a olhar esse espaço natural. O seu poema, O Rio das Pedras, apresenta uma linguagem personificada, tomando como elemento temático o sentimento de *pertencimento*, e, dessa forma, apresentando um relacionamento recíproco em suas imagens poéticas confluentes.

A passagem extraída do poema mencionado, coloca em evidência o percurso que liga, de forma indivisa, rio e cidade:

Rios das Pedras,  
aorta irrigando a minha terra!  
Lá, de uma das contra-vertentes  
da Serra do Gongomé,  
desces, pequeno regato,  
por entre as pedras,  
por entre as matas,  
serpenteando,

zigzagueando,  
vencendo obstáculos ,  
transpondo outros.  
Tuas águas límpidas,  
gogulhantes,  
ninaram a infância  
da nascente Curralinho.

A seguir, os versos, sugestivamente, associam o Rio das Pedras à figura paterna:

Como pai que acolhe os filhos,  
acolhestes a todos,  
batizando-os em tuas águas claras, remansosas, perenes, ...

A idéia mais frisada no poema parece a de que a vida, identificada com a natureza do rio, é viagem, que coincide com a procura de melhores paragens:

Em mil setecentos e tantos  
Às tuas margens, então, diz a lenda,  
veio ter o gado dos fidalgos Távoras,  
fugitivos ricos, naturais do reino.  
Com a seca aumentando, o gado, aqui encontrando  
água e pastagem fresca,  
obriga a construção de um pequeno curral  
em tua margem o começo,  
o começo de Itaberaí,  
que nasceu porque tu já existias desde épocas remotas,  
dando vida ao vale que dominas.

A passagem seguinte sinaliza uma significativa aproximação entre o rio e a história de Itaberaí:

Ficaram famosas no passado algumas enchentes.  
Os mais velhos contavam de quando,  
em um dia de São José, do ano de 1908,  
quase chegaste a banhar as cozinhas  
das velhas casas da Rua do Sapo,  
o que é quase inacreditável, pois vendo-te tão manso,  
não se percebe que sejas capaz de tamanha façanha.

Após analisar o poema Rio das Pedras, cabe dizer que salvaguardar<sup>9</sup> a paisagem é uma maneira de reivindicar o lugar do sujeito em um espaço cada vez mais objetivado.

---

<sup>9</sup> Entende-se a palavra salvaguardar em referência ao conceito, à necessidade de se trabalhar a paisagem nesta abordagem teórica, e não em uma perspectiva conservacionista do ambiente em que as paisagens devem ser mantidas.

No tocante à memória do mestre-escola, deve-se levar em consideração o Rio das Pedras como ponto de partida e chegada. Partida daqueles que ultrapassavam seus limites em busca de conhecimento e chegada daqueles que traziam os conhecimentos para, dessa forma, atuarem como preceptores particulares da cultura letrada. O significado do Rio das Pedras está expresso na narrativa de Ceres Augusta Barbosa (dona Ceres) sobre a vinda de um mestres-escolas para Itaberaí:

Aqui em Itaberaí tinha muitos mestres. Mamãe contava, muitos deles vinham de Goiás, lá também tinha escola, o que eles aprendiam vinham ensinar aqui, naquela época não tinha escola não, quem quisesse estudar tinha que ir pra Goiás, ou então aprender com os mestres, que ensinavam em casa. Mamãe contava de vários mestres. Tinha o mestre Virgílio, o mestre Manuel da Penha, esse ensinava nas fazendas, tinha também a mestra Virgínia. Contava do mestre José Ângelo que veio lá de Goiás, tava de viagem pra algum lugar, e quando ia voltando encontrou o Rio das Pedras cheio. Ficou aqui muitos dias esperando esvaziar, e nessa espera resolveu dar aula. Só que tinha tantos alunos que ele alugou uma casa e começou dar aula, a casa era aqui bem perto, na esquina de baixo. Assim foi muita gente que por causa de atravessar o rio parava, gostava e resolvia ficar aqui. Muitos vinham de Goiás pra ensinar ler e escrever, logo ia embora, mas o mestre José Ângelo ficou aqui muito anos. Tonico Caldas é que gostava de contar história do mestre José Ângelo, só que já morreu.

A respeito do mestre José Ângelo, que estabeleceu residência em Itaberaí por causa da enchente do Rio das Pedras, Iraci Moraes Furtado (dona Iraci), moradora da cidade há mais de oitenta anos, lembra-se do que contava seu pai:

Papai matriculou Maria, minha irmã, na escola do mestre José Ângelo. Não era escola não, ele ensinava na casa dele. Papai trazia Maria, e ficava a semana toda na casa do mestre. Quando no final de semana vinha buscar Maria trazia arroz, feijão, carne, é assim que o mestre recebia o salário. Só que papai não gostou muito do jeito dele, era muito bravo, falava alto, tão alto que todo mundo escutava, a vizinhança contava pra papai. Ele catava o piolho dos meninu, e quem tinha piolho ele batia na cabeça, por isso que papai tirou Maria da aula. Mais parece que ele sabia ensinar, só que era bravo. Mais também acho que tinha que ser bravo mesmo, meninu precisa de rédia curta, sinão é só bagunça. Duma coisa eu sei Maria nunca falô mal do mestre José Ângelo, é ... se ele fosse tão bravo acho que ela ia falá alguma coisa, era bom professor ele.

A importância do Rio das Pedras para Itaberaí fica evidenciada pelas várias referências feitas a ele não só por historiadores, mas também pelo depoimento de itaberinos que, desde a fundação da cidade, acostumou-se a conviver com ele.

Johann Emmanuel Pohl, naturalista e botânico austríaco, tendo palmilhado a capitania de Goiás, durante os anos de 1817 a 1821, esteve em 1818 no arraial de *Curralinho*, deixando por escrito suas impressões a respeito do lugar:

Este lugarejo completamente decadente foi fundado por alguns habitantes da região, que arrotearam, para suas plantações, a grande selva de Mato-Grosso, a sete léguas de distância de Vila Boa. Fica sobre uma colina, ao pé da qual, passa, na direção do Sul para o Norte, o Rio das Pedras, de uns quatro metros de largura, que deságua no Rio Uruú. No meio da povoação, numa praça espaçosa, mas inteiramente coberta de ervas, fica a pequena igreja de barro de Nossa Senhora da Abadia, filial de Vila Boa. A aparência exterior, é melhor que a interior, apesar de terem construído uma escada por fora para penetrar-se no púlpito, dentro da igreja. Dezoito cabanas constituem a povoação. São de barro e madeira, mal construídas e cobertas de palha. Todas se acham em quase completa decadência [...]. (POHL, 1976, p.149)

De acordo com Le Goff (2003), uma sociedade cria história e cultura em sua direta e intensa relação com a natureza. Portanto, o espaço natural, Rio das Pedras, pode ser chamado *espaço identitário*.

No significado do nome Itaberaí, em guarani, quer dizer, *Rio das Pedras Brilhantes*, percebe-se o forte elo entre rio e cidade.

Rémy de Gourmont assim escreveu sobre o rio: “O rio é uma pessoa. Tem nome. Este nome é muito velho, porque o rio, ainda que muito moço, é muito antigo. Existia antes dos homens e antes das aves. Desde que os homens nasceram, amaram os rios, e tão logo souberam falar, lhes deram nomes”.<sup>10</sup>

## 2.2 Lembranças e memórias dos tempos do *Curralinho*

O surgimento de uma cidade, sua fundação ou formação, seu fundador ou fundadores, o enredo em meio ao qual surgiu, sempre fascinaram estudiosos e historiadores. Muitos se debruçaram sobre livros e documentos, buscando tirar da penumbra histórica, os fatos condicionantes do surgimento de uma cidade.

---

<sup>10</sup> Essa descrição é citada por Humberto de Mello Nóbrega, em *História do Rio Tietê*, 2. ed., São Paulo, Governo do Estado de São Paulo, 1978.



Uma cidade não consiste apenas de sua porção física e de seus referentes materiais, mas é constituída pelas pessoas que a habitam e pelo universo de afetividades e significados.

Rolnik (1988), em estudos acerca da cidade, define-a como um espaço de confluência de dinâmicas demográficas, econômicas, políticas, sociais, culturais e simbólicas. Para autora, a cidade é a materialização de sua própria história.

A cidade é uma realidade histórica, ligada às experiências espaciais e temporais, é uma realidade plural, pois os diferentes sujeitos possuem-se desse espaço, e produzem uma memória oral e escrita que procura explicar a dinâmica própria da construção dos grupos sociais, como rede de relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Uma cidade não é feita somente do desenho de ruas, ela é feita também de sonhos, segredos, interpretações objetivas e subjetivas que vão se armazenando no seu tempo. Não se trata de bairros, praças, ruas, monumentos, mas daqueles que fizeram parte de sua história, como os mestres-escolas, e daqueles que os registram em suas memórias.

Uma cidade é formada de espaços que, dotados de significado, fazem de um território urbano uma comunidade simbólica de sentidos. Nos espaços simbólicos da cidade, situa-se a memória depositária de seu passado.

A imagem que as pessoas constroem sobre a cidade que habita a torna, única, impossível de ser confundida com outra qualquer. As casas e as ruas são traços que carregam aspectos das cidades que possibilitam enxergar características que existiram nas sociedades passadas, e esses são traços componentes imprescindíveis para a compreensão do tempo delimitado.

Dessa forma, o espaço urbano deve ser encarado como uma espécie de texto que se lê, escrito pelas ações dos agentes transformadores do passado ao longo do processo de formação de uma cidade. De certa maneira a cidade ou o espaço urbano é uma escrita, uma espécie de texto que se lê. (ROLNIK, 1988)

Para Le Goff (2003), a cidade é um objeto que vale a pena contemplar e sobre o qual vale a pena pensar. Assim pode-se redimensionar o tempo histórico da cidade de Itaberaí, contemplando o espaço de atuação do mestre-escola.

É difícil precisar o ano da fundação e identificar o nome do verdadeiro fundador de Itaberaí, pois existem inúmeras versões sendo que algumas tem certo cunho lendário, o que se pode chamar de tradição inventada.

Tradição inventada significa, “uma série de práticas, em geral orientadas por regras, aberta ou tacitamente aceites, de natureza ritual ou simbólica procurando inculcar certos valores e normas de comportamento através de uma repetição, a qual implica automaticamente uma ligação com o passado” (HOBBSAWM; RANGER 1997, p. 9).

A invenção de uma tradição relaciona-se às necessidades sentidas pelo grupo em termos de sua própria sobrevivência. A *tradição inventada* oscila entre o falso e o legítimo, não se podendo definir qual seja sua própria essência.

Hobsbawm; Ranger (1997) considera que a necessidade sentida pelo grupo é o fator legitimante da tradição inventada, ao passo que a intensidade de manipulação da tradição responde por seu menor ou maior falseamento.

O discurso produzido até o presente sobre a origem de Itaberaí – a versão de que Salvador Pedroso de Campos é seu fundador - moldou a percepção sobre a cidade e, com o passar do tempo, constituiu a versão tradicional transmitida de geração em geração.

Por falta de registro dos primórdios históricos da cidade de Itaberaí, muitos questionamentos existem sobre uma objetiva conclusão quanto ao nome de quem, realmente foi seu fundador.

Em 1933, Derval Alves de Castro, lançou a obra *Annaes da Comarca do Rio das Pedras*. Ele escreveu sua narrativa sobre *Curralinho*, logicamente, do modo como, em sua época, escrevia-se a história. A intenção de mostrar como os fatos aconteceram, esbarra na proposta de expor com base em seu mundo, suas perspectivas e experiências de vida.

A respeito do fundador da cidade, diz o autor:

Sem que tenhamos dados positivos, podemos afirmar que isso data do fim do século dezoito. E como a tradição histórica até aqui vem afirmando que o capitão-mor Salvador Pedroso de Campos, foi um dos fundadores desta cidade, temos que dizer que a ele cabe de facto toda essa glória, sinão toda. (CASTRO, 1933, p. 10)

O capitão-mor Salvador Pedroso de Campos passou a maior parte de sua existência na fazenda Engenho do Palmital, que abrangia certa porção da antiga *Curralinho*, e que foi o homem mais abastado do seu tempo, teria radicalizado na localidade, construindo uma pequena casa e um pequeno curralzinho. “Feito um

pequeno curral já quase no final do século XVIII, surgiu o primeiro rancho” (CASTRO, 1933, p.14).

Data dessa época a existência propriamente dita de Itaberaí que, em razão do pequeno curral construído pelo capitão- mor Salvador Pedroso de Campos, foi logo denominada *Curralzinho* que, por *corruptela de gente roceira*, se tornou *Curralinho*.

Em outra passagem o historiador refere-se ao período de criação da cidade:

Sem que tenhamos dados positivos, podemos afirmar que isso data do fim do século dezoito [...]. A origem, porém propriamente dita de Itaberahy, ou melhor, o que deu motivo a sua fundação, remonta quase aos meados do século de Tiradentes, como passamos a ver. Reinava ainda D. João V, o vigésimo quarto rei de Portugal, em 1789, quando foi Goyaz declarado independente da Capitania de São Paulo. ( CASTRO, 1933, p. 15)

Com o aumento de sua população, *Curralinho* entrou em nova fase de desenvolvimento, de forma que, no dia 9 de novembro de 1868, pela Resolução nº 416, foi elevada à categoria de vila<sup>11</sup>, emancipando-se, assim, da cidade de Goiás, então capital da Província, passando a ser o seu 18º município. No dia 22 de julho de 1903, pela Lei nº 253, sancionada pelo Dr. José Xavier de Almeida, governador do Estado, *Curralinho* foi elevada à condição de cidade (CASTRO, 1933, p. 21).

No início do século XX, os curralienses registraram avanço na cidade, com a instalação da iluminação pública, o que poucos municípios de Goiás e do Brasil possuíam.

Em 1924, Itaberaí passou a gozar dos benefícios da iluminação elétrica, com a inauguração da Usina Força e Luz, a terceira do Estado, de propriedade do itaberino Sebastião Antônio da Fonseca.

No ano de 1924, um projeto do Deputado Pinheiro de Abreu propôs a substituição do topônimo *Curralinho* para Itaberá. Uma emenda do deputado Albatênio de Godoy fez que se acrescentasse a letra y ao final de Itaberá, registrando-se, então, Itaberay. Segundo o autor da emenda, com y, o nome da cidade seria mais original , pois Itaberaí em guarani significa *Rio das Pedras Brilhantes*. O projeto foi aprovado e sancionado pelo segundo Vice-Presidente do

---

<sup>11</sup> Vila: Sede do termo; unidade político-administrativa autônoma equivalente a município, trazida de Portugal para o Brasil no início da colonização, toda vila deveria possuir câmara e cadeia, além de um pelourinho, símbolo de autonomia; termo empregado em substituição a município, pois este não podia ser empregado na colônia, ou seja, em terras não emancipadas.

estado, em exercício, Coronel Miguel da Rocha Lima, em 5 de agosto daquele ano. Posteriormente, o y passou-se a escrever Itaberaí.

Em relação à origem de Itaberaí, cabe ressaltar os escritos recentes de Antônio César Caldas Pinheiro (2003), *Os tempos míticos das cidades goianas: mitos de origem e invenção de tradições*, faz a reconstrução da memória de Itaberaí utilizando a obra de Derval de Castro (1933).

É notório a intenção de Pinheiro (2003) de não contestar o posicionamento de Derval de Castro em relação ao real fundador de Itaberaí. No entanto, para ele Derval de Castro mitificou a figura histórica de um fundador para Itaberaí, inserindo-o na *tradição inventada*.

Ao reconstruir a memória sobre o surgimento de Itaberaí, Pinheiro (2003) toma como ponto de partida o arraial de Sant'ana de Goiás. Nesses primeiros tempos, acontecia a febre do ouro, era enorme o movimento de aventureiros em busca do enriquecimento.

O autor narra que a fama da descoberta do ouro ressoou longe. Correram para lá homens de outras capitanias e do reino e em menos de dois anos era grande o povo que se tinha ajuntado. Os mantimentos encarecidos pela dificuldade do transporte desde os centros produtores, eram vendidos a peso de ouro.

Localizada em um lugar de boas terras, a região de *Curralinho* desde cedo recebeu a atenção dos primeiros que se aventuraram ao cultivo da lavoura e na criação de gado. Prestou-se então a atividades agropastoris, não tendo sido o ouro a causa do ajuntamento humano na região em que mais tarde surgiria o arraial de Curralinho.

Em 1783, existia sobre o Rio das Pedras uma ponte construída pelos moradores vizinhos. Não se menciona, porém, o arraial de *Curralinho* no elenco dos arraiais pertencentes ao distrito de Vila Boa. Cita-se porém o engenho de cana do Palmital, à época, propriedade de Antônio Martins de Figueiredo, estabelecimento agrícola que distava dois quilômetros do local em que edificado o arraial.

Como o arraial de *Curralinho* localizava-se às margens da estrada que da Capitania de São Paulo dirigia-se a Cuiabá, passando pela cidade de Goiás, era local frequentado pelas tropas que dos centros litorâneos se dirigiam para o Mato Grosso.

Em 1818, Luiz D'Alincourt, militar português, viajando com destino à cidade de Cuiabá, ao passar por *Curralinho*, deixou esse informe:

Este arraial é muito pequeno, consta unicamente de um largo retangular com algumas casas que guarnecem os lados, e uma Capela de Nossa Senhora da Abadia; está colocado em terreno plano e desafogado, e deve a sua fundação a alguns roceiros. (D'ALINCOURT, 1975, p. 93)

A documentação do século XIX, portanto, registra que o arraial de *Curralinho* teve a sua origem no ajuntamento de alguns roceiros da região.

Tanto Castro (1933) como Pinheiro (2003) falam dos primeiros tempos de Itaberaí, aprofundando a reconstrução da memória sobre a origem de *Curralinho*, com o objetivo de contribuir para uma análise de categoria identitária, tendo como forma de coesão a memória coletiva sobre o lugar, constituindo assim, Itaberaí como uma região de memória.

## **2.3 Itaberaí: lugar de atuação do mestre-escola**

O conceito de lugar ao longo dos anos, tem sido alvo das diversas interpretações nos mais variados campos do conhecimento. Nas palavras de Buttimer (1985, p. 228), “lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas”.

Para aqueles que seguem a corrente humanística, lugar é sobretudo um produto da experiência humana, e significa muito mais que um local geográfico, pois relaciona às experiências e envolvimento com o mundo, à necessidade de raízes e segurança. Refere-se à realidade de laços afetivos desenvolvidos ao longo do tempo pela convivência com o lugar e com o outro. Eles são carregados de emoções sobretudo porque dão a sensação de segurança e proteção.

De certa forma, a relação de afetividade que as pessoas desenvolvem com o lugar só ocorre em virtude de interesses, e nesse sentido,

os lugares só adquirem identidade e significado através da intenção humana e da relação existente entre aquelas intenções e os atributos objetivos do lugar, ou seja, o cenário físico e as atividades ali desenvolvidas. (RELPH, 1979, p. 3)

Os lugares normalmente não são dotados de limites reconhecíveis no mundo concreto, porque são construções subjetivas, e ao mesmo tempo, incorporada às práticas do cotidiano que as próprias pessoas envolvidas não o percebem como tal. Esse senso de valor só se manifesta na consciência quando há uma ameaça ao lugar, como a demolição de um monumento considerado importante.

Lippard (1976) descreve lugar como um *locus* de desejo. Segundo essa descrição, na obra de arte deveria ser usada sempre a palavra lugar em vez de espaço. Espaço pode ser lugar ainda não tocado pela imaginação, a matéria-prima para a criação. A importância de lugar advém da confrontação da percepção cada vez mais refinada da experiência de diferenças de lugares e de culturas.

Halbwachs (1990) destaca diferentes elementos que considera como estruturadores da memória e também presentes na memória coletiva da qual se faz parte e entre eles incluem-se os monumentos, chamados por Nora (1993) de *lugares da memória*.

Com base em uma concepção de lugar, deve-se considerar que ele não se restringe aos seus próprios limites. Os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais e diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares.

Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado isoladamente. Ele é o resultado da história das vidas humanas. Ao mesmo tempo que é o cenário em que se sucedem os fenômenos, ele é também ator, uma vez que oferece condições e cria possibilidades.

Cada lugar combina variáveis de tempos diferentes. Não existe um lugar em que tudo seja novo ou tudo seja velho. A situação é uma combinação de elementos com idades diferentes. O arranjo de um lugar, por meio da aceitação ou da rejeição do novo, vai depender da ação dos fatores de organização existentes, quais sejam, o espaço, a política, a economia, o social, o cultural (SANTOS, 2002).

O conceito de lugar remete a outros conceitos que se intercomunicam, principalmente espaço e território. Ao analisar o espaço como espaço do homem, entende-se que para o homem, viver é produzir espaço e a forma de vida do homem

é o processo de criação do espaço. A história não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social.

Nesse sentido, para Carlos (1996), o espaço entendido como produto deixa de ser simples localização, o que leva não apenas à necessidade de elaboração de seu conceito, mas também, da idéia de homem e a maneira como ambos se relacionam.

Tuan (1983) assinala que freqüentemente espaço e lugar se fundem, mas *espaço* é mais abstrato do que lugar. Aquilo que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que se torna mais conhecido por alguém que o dota de valor.

Se o espaço apropriado dotado de sentido é igual a lugar, ele pode ser identificado também como território, relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente em casa.

O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação, deve ser apreendido em múltiplas vertentes e diversas funções. Como ato histórico, ocorre em uma dada relação espaço-temporal, isto é, resulta de processos sociais e das relações dos homens com a natureza, portanto, de relações sócio-espaciais emanadas dos indivíduos em diferentes centralidades, temporalidades e territorialidades. Assim, é criação coletiva constituindo-se território vivido de relações sociais e sócio-ambientais, no qual há sentimento de pertencimento – identidades formadas com base em raízes histórico-culturais e histórico-ambientais.

Ao produzir um espaço e tomar consciência dele, a sociedade ou grupo social transforma-o em lugar identitário. Nesse sentido a territorialidade tem um sentido essencialmente coletivo, dependendo das relações entre os indivíduos ou grupos que expressam um estatuto, uma expectativa, definindo-se em razão do outro grupo ou indivíduos.

Com base nessas referências, pode se compreender que a cidade de Itaberaí é um espaço socialmente construído, dotado de significados para aqueles que o vivenciam, ou seja, um lugar, que tem particularidades históricas e por meio das quais se desenvolve um modo de vida específico, de acordo com uma organização social e uma cultura particular, mas também levando em consideração sua inserção na sociedade global. “A cidade é um lugar, um centro de significados por excelência. Possui muitos símbolos bem visíveis. Mais ainda, a própria cidade é um símbolo” , assinala Tuan ( 1983, p.191).

O lugar está associado a um determinado tipo de experiência humana, Itaberaí se associa diretamente à experiência do mestre-escola, bem como a *seu saber* e a *seu fazer*.

O lugar não é idéia geométrica, mas como espaço ocupado remete o indivíduo para a memória, para o sentir. Em um lugar, sente-se, independentemente de nele estar. Quando se olha para a fotografia de um lugar, mais do que olhar para o que a paisagem mostra, olha-se para os espaços da memória, da contemplação e do entendimento. O lugar faz parte do território das lembranças.

Carlos (1996, p.20) acrescenta uma dimensão histórica à concepção do lugar. Para ela, pensar o lugar “significa pensar a história particular (de cada lugar), se desenvolvendo, se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios, construídos ao longo da história”.

Bosi (1994) em *Memória e Sociedade, lembrança de velhos*, incorpora como fonte de dados para a pesquisa o ato de lembrar, observa que memória é trabalho. Não há porque exigir que a lembrança tenha precisão histórica. Ela tem a sua própria verdade. O relato deve ser tomado voltado para suas contradições, seus vieses e seus limites. É necessário, no entanto, ir além, interpretá-lo, levando-o ao encontro da coerência. A autora constata que contar é trair a experiência imediata. “É verdade que, ao narrar uma experiência profunda, perde-se aquele momento em que ela se corporifica (e enrijece) na narrativa” (p. 35). E mais: “difícil é o caminho de volta às coisas, de volta ao mundo da vida pré-categorial e pré-reflexiva, para reencontrar os fenômenos face a face” (p.116). A fala emotiva e fragmentada é portadora de significações que nos aproximam da verdade. Aprendemos a amar esse discurso tateante, suas pausas, suas franjas com fios perdidos quase irreparáveis” ( p. 63).

Os velhos lembram-se e o fazem muito bem. Essa é uma conclusão de Ecléa Bosi ( p.39): "não pretendi escrever uma obra sobre memória, nem uma obra sobre velhice. Fiquei na interseção dessas realidades: colhi memórias de velhos".

A memória, na velhice, é uma construção de uma narrativa de homens e mulheres que já não são mais membros ativos da sociedade, mas que já o foram. O que significa que os velhos, apesar de não serem mais propulsores da vida presente de seu grupo social, têm uma nova função social de contar de onde vieram, o que fizeram e aprenderam. Na velhice, as pessoas tornam-se a memória da família, do grupo, da sociedade.



Não é só do tempo socialmente permitido que os velhos dispõem para se dedicar às suas lembranças. Bosi (1994) coloca que os velhos têm uma memória social atual mais contextualizada e definida, pois são espectadores de um quadro já finalizado e bem delineado no tempo. Aos mais jovens, ainda absorvidos nas lutas e contradições de um presente que os solicita intensamente, falta experiência para lidar com as lembranças.

A relação estreita entre memória e trabalho que Bosi (1994), estabelece pela análise das vidas de seus personagens é a constatação de que a função social da velhice, nem sempre reconhecida, não deveria ser perdida. A autora percebe os velhos com afeto e compreensão, já que separam as suas próprias memórias das memórias de seus personagens. Ao contrário do que geralmente dizem, não considera os velhos em uma situação passiva, pois enquanto eles se lembram, eles ainda *trabalham*.

Portanto, dá voz aos marginalizados pela idade, convida-os a exporem suas lembranças mais antigas e, com elas, recuperam um tempo e um modo de viver que, de outra forma, estariam perdidos para sempre. A autora diz que uma história de vida não pode ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas ela existe para transformar a cidade na qual floresceu.

A história oral não é apenas o recolhimento do testemunho pessoal, ela é a matéria-prima da memória, sobretudo, é uma maneira de honrar e resgatar a lembrança daqueles que agora trabalham com a função social de lembrar e contar.

Dessa forma, os depoimentos de dona Ceres, dona Domingas, seu Domingos e seu Eliseu (como são conhecidos) foram registrados, e eles são, como diz Bosi (1994) os marginalizados pela idade.

Sobre as lembranças de pessoas idosas Bosi (1994) diz:

Nelas é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, de algum modo ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que a de uma pessoa de idade. (BOSI, 1994, p. 60)

Certo é que as narrativas sobre os lugares de memória em Itaberaí trazem à tona novos contornos para a atuação do mestre-escola, e dessa forma delimitam o

tempo e o espaço, sugerindo lembranças vivenciadas por quem, na época, era protagonista da cultura letrada.

É evidente que as narrativas focam lugares de memória em que se pode situar os mestres-escolas, e uma vez que a memória lida com tempo e espaço, se faz necessário, para a reconstrução da memória dos mestres-escolas, em Itaberaí-Goiás, nas três primeiras décadas do século XX, contextualizar os lugares como referência do tempo e espaço em que atuaram.

Os lugares de memória revereciam o passado, como espaços construídos em torno do qual se polarizam as relações do presente, mas que ao mesmo tempo constrói a memória.

Com o objetivo de apresentar a memória viva e articulada com a representação das lembranças foi usado o recurso fotográfico, no sentido de ilustrar, validando que a lembrança é verdadeiramente de *velhos*.

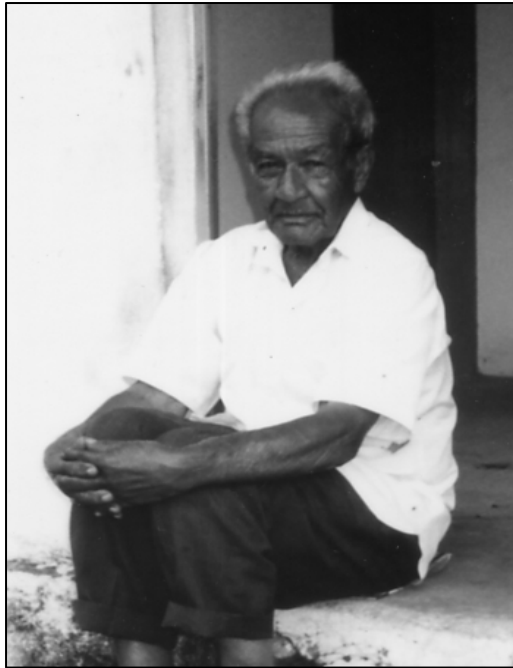
Ceres Augusta Barbosa (dona Ceres), nasceu em 25 de fevereiro de 1919, solteira, primeira vereadora de Itaberaí, residente à Rua Jerônimo Pinheiro, nº 15, Centro (mora ao lado da casa onde morou a mestra Virgínia).



**Figura 1 – Dona Ceres no momento da entrevista**

**Fonte: Autora do trabalho**

Domingos Bispo D'Abadia (seu Domingos), nasceu em 26 de junho de 1906, viúvo, dois filhos, reside à Rua Mestre Virgílio, nº 366, Centro.



**Figura 2 – Seu Domingos no dia em que completou 100 anos**

**Fonte: Terezinha Brey, vizinha da família**

Eliseu Antônio de Lima (seu Eliseu), nasceu em 21 de setembro de 1917, viúvo, dois filhos, reside à Rua Mestre Virgílio, nº 363, Centro.



**Figura 3 – Seu Eliseu no momento da Entrevista**

**Fonte: Autora do trabalho**

Domingas Faria Corrêa (dona Domingas), nasceu em 24 de novembro de 1917, viúva, quatorze filhos, reside à Rua Mestre Felicíssimo do Espírito Santo Filho, Centro.



**Figura 4 – Dona Domingas no momento da Entrevista**

**Fonte: Autora do trabalho**

Os lugares referenciais de memória para os itaberinos são aqueles relacionados à aglomeração de pessoas: *a praça* ( lugar onde acontecia a festa da padroeira da cidade Nossa Senhora d’Abadia e a festa do Divino Espírito Santo); *o coreto* (no centro da praça, as pessoas ali passeavam); *a ponte sobre o Rio das Pedras* (tomar banho no Rio das Pedras escondido dos pais), o mercado (lugar onde se ia não só para comprar, mas para conversar); *o cemitério* ( lugar de tristeza por ali estarem enterrados seus queridos). A esse respeito, pode-se dizer que

cada detalhe desse lugar em si tem um sentido que é inteligível apenas para os membros do grupo, porque todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a um outro tanto de aspectos diferentes da estrutura e da vida de sua sociedade. ( HALBWACHS, 1990, p.133)

Nesse sentido, Tuan (1983) salienta que quando residimos por muito tempo em determinado lugar, podemos conhecê-lo intimamente, porém a sua imagem pode não ser nítida, a menos que possamos também vê-lo de fora e pensemos em nossa experiência.

A experiência do lugar manifesta-se também em diferentes escalas. Nas palavras de Buttimer (1985, p.178), “cada pessoa está rodeada por camadas concêntricas de espaço vivido, da sala para o lar, para a vizinhança, cidade, região e para a nação”. Na realidade, são todos lugares experienciados diretamente.

Na memória dos itaberinos, a primeira capela de *Currálinho*, capela Nossa Senhora d’Abadia, confunde-se com o próprio surgimento da cidade, a sua importância deve-se fundamentalmente ao fato de dar origem ao largo, como pólo de atração da cidade. A sua localização teve um papel preponderante no desenvolvimento de Itaberaí, pois provavelmente foi a primeira capela construída na cidade. De acordo com Saldanha (1993):

a praça integra organicamente o conjunto formado pela cidade, mas ao mesmo tempo está nele como um espaço - quase como uma clareira - surgido pelo distanciamento entre determinadas porções construídas. A praça "nega" a continuidade das edificações, mas ao mesmo tempo ela é, em certo sentido, a essência da cidade. A praça não corresponde apenas a uma extensão espacial: ela corresponde a um significado social, correlato do próprio espírito da cidade onde se insere. (SALDANHA, 1993, p. 83)

A praça conhecida como *Praça da Matriz* é o principal referencial histórico de Itaberaí, além de comportar a primeira capela da cidade, é também refúgio para àqueles que querem lembrar com saudades os tempos de outrora. Pode ser considerada *cédula de identidade da cidade*.

A capela de Nossa Senhora d’Abadia traduz vínculos de propriedade e relação afetiva com todos os itaberinos, é de forma interiorizada, acaba fazendo parte da própria identidade de cada habitante de Itaberaí .

Em um dos seus romances, Lima Barreto (apud VELLOSO, 1996, p. 29 ), coloca na boca do seu personagem a seguinte frase : “A cidade mora em mim e eu nela”. Era o protesto contra o projeto urbanístico que modernizava a cidade, desfazendo os antigos referenciais espaço-temporais.

Assim, a memória afetiva dos moradores de Itaberaí reage, sobretudo no que diz respeito à *Igreja da Praça da Matriz* , buscando conservar o perfil arquitetônico que faz o passado ser rememorado no dia-a-dia da cidade, com os relatos que se seguem:



**Figura 5 – Igreja da Matriz de Nossa Senhora d'Abadia, Curralinho 1905**  
**Fonte: Acervo da Casa de Cultura João Caldas – Itaberai-Goias**

Aqui na Praça da Igreja era onde tudo acontecia. Muita festa bonita, vinha gente de todo lado, de Goiás, das roças. Tinha a festa de nossa Senhora D'Abadia e a festa do Divino Espírito Santo. Um dia era uma e noutro dia era a outra, todas muito bonitas. O que de mais bonito que eu lembro era o Imperador, o Imperador era o festeiro. O povo ia buscar o Imperador em casa, ele vinha desfilando junto com a família, vestido com um traje muito bonito, carregava a coroa na mão. A missa só começava quando ela chegava. (dona Ceres)

Agora acho tão triste a Praça. A festa todo ano, que maravilha. Tinha barraca, muita barraca, vinha gente de todo lado. Ah, tinha os bicho, onça, lobo, tatu, muitos bicho que uns homem de São Paulo, ou não sei se era da Bahia trazia para mostrar para o povo os bicho. Mas agora eu acho a praça muito triste, não tem mais aquela alegria. Gostava da festa, papai era festeiro, gostava de ir, não perdia nada. Eu não perdia por nada. Nos dia da festa só queria fica lá, vendo tudo. Mais era menina, menina naquela época ninguém ligava nada. Só ficava mandando pegar uma coisa e outra. Porque que não tem essas festas mais, tem mais não, é igual aquela não. Hoje o povo não tem tempo, não conversa com ninguém. Naquele tempo ficava todo mundo alegre conversando. Mais era bom demais. (dona Domingas)

O largo da Igreja, Festa Nossa Senhora d'Abadia. Passou, tudo passou. Lembro pouco, quase nada. Gostava de ta lá nas festa. Quando chega o dia, todo mundo gostava, ia lá, era nove dia, muito bonita. Tinha o festeiro,

mas eu não fui festeiro não, era pessoa importante. Não tem mais festa não, acabou tudo. (Seu Domingos)

As história acontece na praça, aqui em Itaberaí é muito bonita a história da praça da matriz. Praça da Igreja , o povo conhece como Praça da Matriz, lá tinha a festa Nossa Senhora d'Abadia. Tinha os festeiros, era muito gostoso os banquetes que o povo fazia lá nas festa. Hoje não tem nada disso mais não, acabou tudo. Eu era pequeno, mais tô me lembrando das festas e dos festeiros. Minha família juntava tudo lá. Itaberaí era uma beleza naquela época, depois vai mudando. Pouca gente lembra desse tempo. Só os mais velho. Mas muito velho também não lembra nada, vai ficando velho, esquece tudo. Fico esforçando pra lembrar. Tanta coisa bonita que não volta mais, só fica a saudade. O tempo não volta mais. Vai embora não volta mais. (seu Eliseu)

O coreto constitui um espaço coletivo relevante das cidades históricas. Seu papel na cidade é marcado como ponto de encontro. Humaniza a cidade com sua presença delicada, cheio de recortes de todos os lados. Em sua volta geralmente há árvores, canteiros que realçam a beleza da cidade. Sua posição central deixa vagos os espaços indicando liberdade.

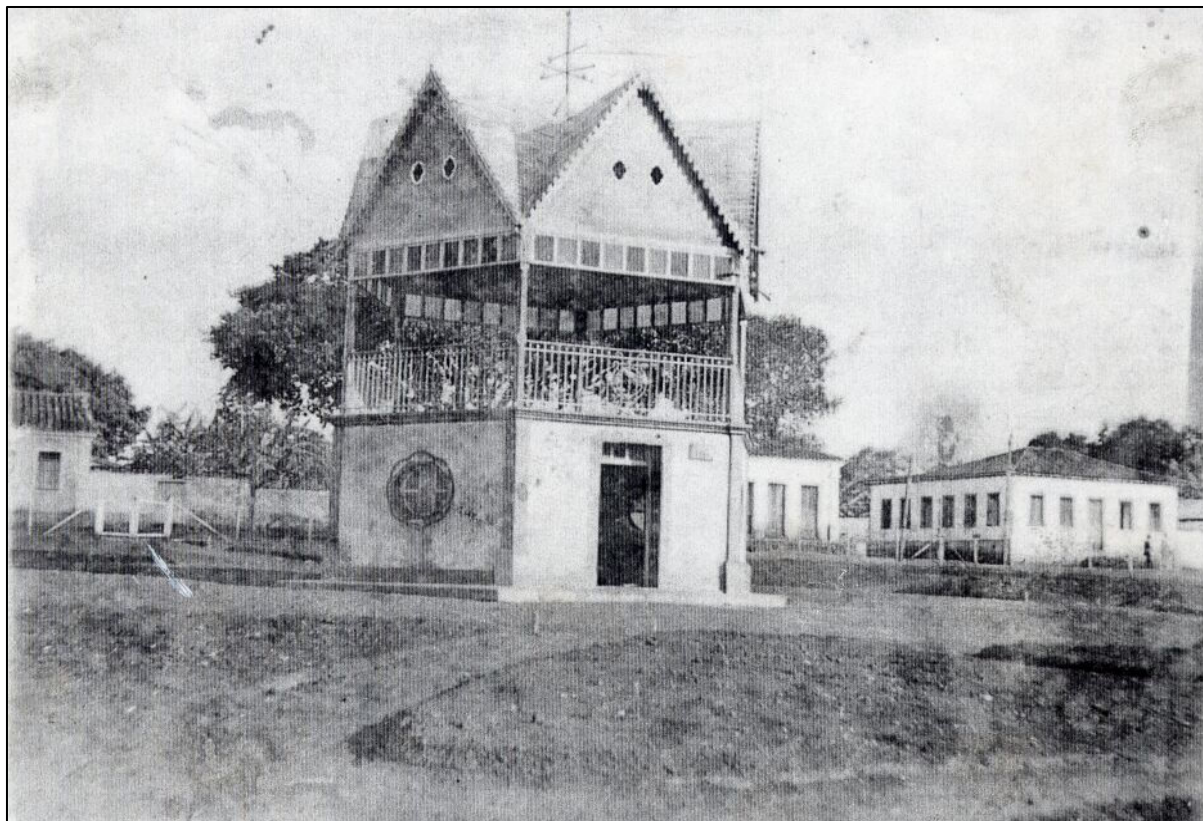
O coreto integra historicamente o conjunto de lembranças de uma cidade, mas ao mesmo tempo é como um espaço – quase um foco – que aparece amenizando o distanciamento entre passado e presente.

Mais do que simples testemunho da grandeza e da opulência do passado, o coreto é parte indissociável de imensas recordações. Na sua lembrança, a cidade guarda sua história, preserva suas tradições e, mais importante ainda, assegura a manutenção de identidade com as novas gerações.

A lembrança do coreto constitui uma ponte entre o ontem e o hoje de Itaberaí, forma o elo entre a memória e o cotidiano do tempo presente. Nesse sentido

não é certo então, que para lembrar-se, seja necessário se transportar em pensamento para fora do espaço, pois pelo contrário é somente a imagem do espaço que, em razão de sua estabilidade, dá-nos a ilusão de não mudar através do tempo e de encontrar o passado no presente [...]. (Halbwachs, 1990, p. 160)

O que antes era tão-somente uma edificação, atualmente passa ser uma lembrança que se reintegra à cidade, passa a ter efetivamente um sentido, um valor maior do que o de simples exemplar de arquitetura diferenciada. O coreto, na memória de seus moradores torna-se importante, e essa importância faz diferença na sua apreciação como lugar referencial de memória.



**Figura 6 – O Coreto foi construído pelo Prefeito Benedito Pinheiro de Abreu, na década de 1920. Fonte: Acervo da Casa de Cultura João Caldas – Itaberai-Goias**

Ah, ... o coreto, construído na época do Sinhô Pinheiro. Sinhô Pinheiro foi Prefeito diversas vezes, destruíram o coreto, agora não sei porquê, neim sei para quê, só sei que destruíram, mais sabe, o povo destrói tudo. Me lembro logo acima tinha uma gameleira grande, dava muita sombra. O que me recordo era de muitos meninos brincando, jogando bola nos arredores. Quando chegava a tarde só via meninos por ali. (dona Ceres)

Lá fazia as reunião de político, não num é reunião, ah, é comício. O povo ficava ouvindo quem queria ser prefeito, mas era só ele que falava, acho que naquele tempo não tinha vereador. O povo achava bão fica lá ouvindo, ficava pedindo pro povo votar. Lá era palanque de voto. Tinha a banda de música, ficava tocando lá o povo ouvindo, tudo muito bonito, ... quem fez foi seu João Brey, de cobertura de folha de zinco, tinha uma roda dos ventos em cima indicando pra onde o vento ia. Muitas história já aconteceram lá. (dona Domingas)

O coreto era a praça, mesma coisa duma praça. Meninada jogando bola, umas árvore grande, gameleira, gameleira que dava muita sombra. O povo gosta de ir pra lá dia de domingo, ia puxá prosa né, aquele tempo, coisa boa. Era tudo cercado de arame, o mato crescia, depois limpava, era bem cuidado. (Seu Domingos)

Lá fazia, como é que chama,... ah, comício, ficava lá falando, pedindo voto, o povo ficava ouvindo, muito tempo isso, lembro um pouquinho, não sei de nada mais não. Tinha a banda de música que tocava lá, gente



assistindo, muito bonito. Lembro muita coisa boa, só coisa boa acontecia lá, o que foi que fizeram depois, ... não sei mais não. (seu Eliseu)

A atividade de comércio é tão antiga como a própria história do homem. Desde o momento em que em uma sociedade começa a existir um excedente regular de produção, surge também troca de produtos. Com a expansão dessa atividade, aparece a figura do comerciante.

O mercado era lugar em que se realizavam as transações de mercadorias e serviços e se localizava nas praças ou em recintos fechados. Neles vendiam-se produtos agrícolas e artesanais.

Como um dos lugares referenciais de memória, o mercado representava uma forte ligação com a identidade histórica e cultural da cidade e do povo itaberino.

O mercado municipal foi construído nas proximidades da Praça Sinhô Fonseca. A construção apresentava características do ecletismo, e se assemelhava a um grande casarão. De um lado, a coletoria estadual, do outro lado, a coletoria municipal, o que mostra que o mercado estava ligado diretamente à arrecadação do município.



**Figura 7 – O Prédio do Mercado Municipal construído na gestão de Benedito Pinheiro de Abreu ( Praça Sinhô Fonseca ) – Fonte: Acervo da Casa de Cultura João Caldas**

Seguindo antigas tradições, o lugar era ponto de encontro daqueles que gostavam de um *dedo de prosa*, e também interessante para os visitantes, pois, além de mostrar a vida cotidiana da cidade, como relatam os entrevistados:

Lembro que tinha um mercado, ele ficava logo ali em cima, não vendia mantimentos não, o que vendia era carne,... Ah! vendia milho, essas coisas que vinha da roça. Todo mundo ia, só tinha um mercado, não, tinha outro mercado não, não existia um supermercado não, só tinha um mercado. Os pobre ia lá, pobre, rico, todo mundo. Vendia muitos sacos de arroz , feijão. Todo dia abria. Só fechava sexta feira da paixão e dia de eleição. Ah! lá vendia muita coisa, uma fatura só. Não tinha supermercado na época, então o povo ia lá fazer compra. (dona Ceres)

Eu era muito menina nessa época, mais era sabida. Lá muito comparar carne, tinha muito capado pra vendê, fazia compra pra velha que era vizinha da nossa casa. Um dia cheguei lá tinha dois homi sentado conversando, tava enrolando cigarro, tava os dois quieto, perguntei pra eles o que tinha na bruaca( a bruaca era feita de couro do gado), ele falou que já tinha dia e não vendia o tanto de arroz, ninguém queria compra, eu fui vê o arroz era mal socado. Corri aqui em casa, chamei papai e um cumpadre que tava aqui em casa, falei para eis compra o arroz, aqui em casa tava precisando de arroz, Fomo lá compramu, e os homem veio trazê de carro de boi. (dona Domingas)

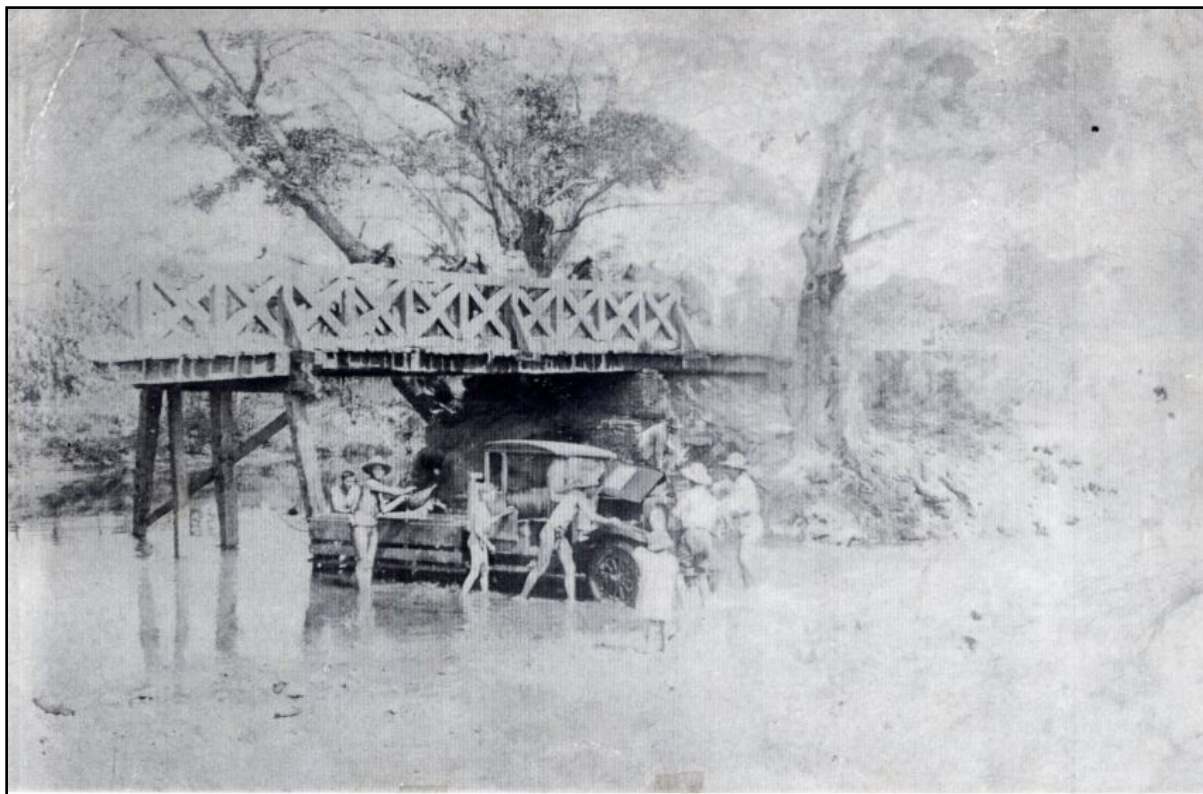
Lembro do mercado, não tem mais não acabou, não tem mais não, ficava ali em cima, vendia mantimento, o que vendia era muita carne,... Ah! vendia mais coisa que o povo trazia da roça. Punha os sacos de arroz na bruaca, arroz com casca e sem casca. O povo da roça trazia pra vendê, não tem mais não. (seu Domingos)

Tinha o mercado. O mercado aqui perto mesmo, onde é uma escola, não sei bem não.. Era o mercado né, era o mercado ali, tinha tudo. Muita gente ia lá, encontrava no mercado, no mercado, ficava conversando. Depois mudou lá pra baixo, agora não como é mais. Ficava na porta cheio de gente proseando, comprava e proseava, era muita gente que passava por ali, era mais homem, gente compranu. (seu Eliseu)

Com a simbologia de aliança, a ponte separa, mas também une. Já disse o poeta desconhecido: “Atravessar uma ponte, no sonho, é sinal de que conquistará os seus ideais e vencerá a adversidade”.

Como lugar referencial de memória, se dá pelo fato de ocupar um lugar estratégico na origem da cidade. Na época, sua construção , motivo de orgulho para os itaberinos, uma vez que facilitava a passagem trouxe progresso para a cidade. Ao significado histórico junta-se a simbologia da sua implantação, que lhe mereceu o nome popular de *ponte velha*.

Os entrevistados contam como as pessoas atravessavam o rio, antes da construção da ponte e evocam a beleza e a importância do local:



**Figura 8 – Ponte Velha sobre o Rio das Pedras, construída na década de 1920**  
**Fonte: Acervo da Casa de Cultura João Caldas – Itaberaí-Goiás**

A ponte, a velha ponte, o lugar onde a meninada tudo ia. Gostavam de tomar banho no rio, só tinha notícias de meninos por ali. Ia lá pouco, ficava sabendo que ia muita gente lá. Não tinha rio perto, o mais perto era lá. O povo ia passear na ponte para apreciar a paisagem. Tudo muito verde e bonito. Ali é um lugar importante, porque um lugar que significava o progresso de Itaberaí. (dona Ceres)

A ponte foi feita pelo finado Augusto Bailão, já lavei muito roupa lá no rio. Nós vinha lá do Gongomé, a cavalo, os cavalo passava no rio. Tinha lá um homi, só não recordo o nome dele, ficava atravessando todo mundo que queria passá, depois fizeru uma ponte, a ponte foi finado Augusto Bailão que fez, quando era prefeito. Lavava roupa lá, o sabão cortava, ficava por cima feito uima nata, á água calcárea não era boa pra lavar roupa não. A ponte era bonita, agora é outra. Todo mundo achava uma beleza, quem vinha das currutela passava na ponte, não precisava molha, de madeira forte, nem sei que madeira não, só sei que era bonita. (dona Domingas)

A ponte era de madeira, acabou... sei não, pescava lá, cada peixe, gostava de pescar, tinha peixe, cada um grande assim... depois passou tudo, acabou, tem mais peixe não, ficava lá pegando peixe. Quando o rio enchia ficava gente lá pra fica atravessando o povo. De um lado para o outro. Atravessava o povo a cavalo. (seu Domingos)

A ponte era de madeira, muito reforçada. construíru, mas antes não tinha ponte não. O rio enchia, ficava cheio. Foi depois que fizeram a ponte, antes tinha não. Meninada ia tomar banho, mas tinha gente que ficava vigiando pra contá pros pais. Eu mesmo já fui muito lá, mas nunca apanhei não. O povo que vinha de Goiás passava na ponte. Quando enchia tinha que ficar esperando o rio baixar. Teve muita gente que ficava esperando, depois acabava morando aqui. Aí não queria voltar mais não. Prefiria Itaberaí do que Goiás. Ficava esperando e acabava gostando do lugar. Aqui também era melhor de plantação. Lá muita serra. Itaberaí começou assim o povo vinha por causa da pastagem e depois não ia embora não. Uns vinha de passagem pra outras cidade, gostava de Itaberaí, e aqui ficaram até hoje. (seu Eliseu)

O cemitério, ao longo dos anos, desempenhou papel que não se restringe somente ao sepultamento de corpos, mas também, se destaca por sua importância histórica e cultural.

Durante a Idade Média até o século XVIII, difundiu-se a crença de que o enterro nas igrejas próximo aos túmulos ou suas relíquias facilitava a passagem a um mundo extraterreno e assegurava a salvação da alma. Todavia, o espaço sagrado não podia comportar todos os candidatos, então eram selecionados os melhores, ou seja, os mais favorecidos financeiramente.

Os debates acerca do fim dos sepultamentos nas igrejas remontam no Brasil ao início do século XIX, mas a medida não encontrou força política para promover de imediato a reforma cemiteral.

Com o desenvolvimento da morte individualizada, nasce então, a figura dos cemitérios, que já existiam, porém em menor número, sendo destinado às pessoas mais humildes.

São Miguel é o protetor de todos que queiram se afastar do espírito mal, arcanjo guerreiro que vence todos os espíritos malignos. É o nome do primeiro cemitério da cidade de Itaberaí, fechado por muro e na parte central deste muro, uma capela com a imagem de São Miguel, que era usada para velório, a única pessoa enterrada na capela foi o Padre Pedro, que recebeu essa honra por ter sido o responsável pela construção.

A lembrança do Cemitério São Miguel está diretamente ligada as famílias itaberinas, pois seus pais, filhos, irmãos, parentes e amigos estão enterrados ali. Para Valéria Lasca, mestre em gerontologia pela Unicamp 2003), a memória é uma função cognitiva que depende diretamente dos afetos, paixões, alegrias e tristezas.



**Figura 9 – Cemitério construído em 1863. Ao fundo a capela foi construída em 1911**  
**Fonte: Acervo Casa de Cultura João Caldas – Itaberaí-Goiás**

O cemitério, como era mesmo o nome dele, ah, cemitério..., papai e mamãe foram enterrados lá, ficava ali na praça da rodoviária, o nome de lá é cemitério São Miguel. O cemitério naquela época tinha nome de, certo é para proteger os defuntos, não tem isso nada. Os antigos foram todos enterrados lá. Eu não ia muito lá não, ia mais no dia de finados, ou em enterros. Muitos parentes meus estão enterrados lá. Quando levaram o cemitério lá pra cima, levaram os ossos dos que foram enterrados lá. Nesse dia todo mundo queria ver os ossos. Foi um rebuliço em Itaberaí. (dona Ceres)

Do lado do cemitério era a casa do finado Zé de Faria, ficava na porta vendo quem entrava no cemitério, gostava de ficá lá o finado José de Faria. Não tinha esses túmulo bonito que tem hoje não, era só cruís, depois começaram fazer túmulo, tinha uma cruís na porta, e lá no fundo a capela de São Miguel. O padre Pedro foi enterrado na capela, mais foi ele que construiu tinha que ser enterrado mesmo. O finado Zé de Lima que cuidava, foi o primeiro zeladô de lá. (dona Domingas)

Meus parente tudo enterrado lá, fui lá mais não, gosto de ir lá, lugar triste, fico lembrando de que já morreu, povo que já foi embora, logo sou eu. O povo vinha da roça, morria trazia na rede, ficava esperando fazer o cachão, depois enterrava, passava com o morto aqui na porta, na rede, carregado na rede, gente chorando, ficava lá na capela, depois enterrava. Ta tudo lá, vorta não. (seu Domingos)

O cemitério, lá na praça da rodoviária tinha um beco na porta, uma gameleira grande, dava sombra, todo mundo ta lá, num volta mais não. Lugar bonito, o povo chorava, não adianta ninguém volta. (seu Eliseu)

Em relação às versões apresentadas é importante destacar que o passado é uma construção e uma interpretação constante. As versões são instrumentos fundamentais de definição do passado. O grupo, assim, não se define só espacialmente, mas historicamente também; ele possui uma memória coletiva, enfim, uma história, que é recriada segundo o universo simbólico dos sujeitos e as condições sociais nas quais estão imersos.

O passado é, certamente, o espaço de tempo mais concreto, apesar de nem sempre ser de perfeito domínio e, às vezes, torna-se impossível caracterizá-lo com exatidão. Conhecido ou ignorado, o passado, obscuro ou transparente, é estático e inegável, pode, até mesmo, oferecer uma percepção histórica, pouco difusa, ou incompleta por falta de informações confiáveis.

No tocante à memória pode-se definir a percepção espacial em uma perspectiva cultural, como dado fundamental para a pesquisa, pois representa a maneira como as pessoas enxergam o lugar e o valorizam.

A memória é inseparável da percepção, insere o passado no presente, condensa momentos múltiplos de duração, e assim, por meio desta articulação percebe-se o tempo vivido. A percepção possibilita a comunicação e a atualização dos tempos passados.

Não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Aos dados imediatos e presentes nos sentidos misturam-se os detalhes os quais são recuperados pela memória. Por mais breve que seja uma percepção preenche sempre uma duração, e exige, conseqüentemente, um esforço da memória, que se situa em uma pluralidade de outros momentos.

Na perspectiva de que a memória se evoca em pluralidade de outros momentos, Halbwachs (1990), ressalta que a memória nunca parte do vazio, assim toma-se como elemento imprescindível o espaço em Itaberaí, para chegar a construção da identidade do mestre-escola.

Ao apresentar narrativas de itaberinos, os quais reproduzem lembranças das três primeiras décadas do século XX, contados por gerações e registrados em suas

memórias, busca-se refletir sobre os registros de memória de atuação dos mestres-escolas há mais de oitenta anos.

As lembranças dos entrevistados possibilitam perceber que os seus valores não estão guardados na memória como algo natural, mas sim como a capacidade de reter lembranças com base em experiências e emoções. Existe uma memória individual que é aquela guardada por um indivíduo que se refere às suas experiências, mas que contém também aspectos da memória do grupo social onde ele se formou, isto é, onde esse indivíduo foi socializado.

As narrativas, com riqueza de detalhes, evocam experiências e recuperam informações que permitem reconstruir a memória do mestre-escola. Falam dos lugares, cruzando experiências pessoais vividas naquele meio social, lançando mão de palavras e imagens retidas na memória.

Os sentimentos, os valores, os afetos, todos esses termos dão sentido à sensação de *pertença* ao lugar em que vivem e dessa forma, a ordem interna construída no lugar, tecida pela história e pela cultura, produz a identidade.

Assim esse momento criativo da consciência emerge quando os indivíduos conseguem interpretar as raízes de sua cultura construídas no lugar, nascida das relações profundas entre o homem e seu meio, para voltar-se a mudanças capazes de garantir a identidade coletiva.

Nessa perspectiva, cabe enfatizar que ajudar um povo a conservar ou a recuperar sua identidade, sua cultura é sem nenhuma dúvida, a contribuição mais válida que se lhe possa dar.

## CAPÍTULO III

### **CASA: ESPAÇO DE MORADIA E DE ATUAÇÃO DOCENTE DO MESTRE-ESCOLA**

Esse capítulo busca reconstituir a memória do mestre-escola tendo como referência a casa como espaço de atuação docente. Nessa perspectiva, focaliza-se a casa como lugar sócio-cultural em que o mestre-escola morava e também atuava como preceptor particular da cultura letrada. A casa contém elementos carregados de significados, permitindo assim, em especial, apreender as características próprias desse espaço em Itaberaí, em que se formavam sujeitos que se construía mediante a cultura letrada.

A casa tem implicações sobre o trabalho do mestre-escola, representa mais que uma configuração física, constitui-se um referencial em que se ancora o universo de significações que norteia a história da educação em Itaberaí no período investigado. A casa, como espaço de moradia e de atuação docente do mestre-escola, contém a memória e as lembranças dos aprendizados, lições e experiências.

Assim, como *lócus* educativo de atuação do mestre-escola, ou como um espaço representativo de suporte da memória da educação em Itaberaí, nas três primeiras décadas do século XX, a casa tem relevância para esta pesquisa.

#### **3.1 A casa e o mestre-escola**

Construir a identidade do mestre-escola supõe apreender os nexos existentes entre ele e o espaço em que se realizavam as atividades docentes. Por identidade, é oportuno o entendimento de Guattari; Rolnik (1986):

a identidade é um conceito de referenciação, de circunscrição da realidade a quadros de referência, quadros esses imaginários e, por conseguinte, idealizados. Essa referenciação vai desembocar tanto no que os freudianos chamam de processo de identificação quanto nos procedimentos policiais, no sentido da identificação do indivíduo – sua carteira de identidade, sua impressão digital etc. Em outras palavras, a



identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referencia identificável. (GATTARI; ROLNIK, 1986, p. 68)

Para apreensão dos nexos existentes entre o mestre-escola e o espaço em que se realizavam as atividades docentes impõe-se a necessidade de considerar a casa com características específicas em que se realizava o processo educativo. Nela estão presentes elementos que podem evidenciar o percurso dinâmico do mestre-escola.

Pode dizer-se que até o ano de 1930, em Itaberá, a escola era a própria casa do mestre. O fato de escola e residência se entrelaçarem permite outras leituras. Geralmente, isso significa que o mestre era alguém da cidade ou, pelo menos, que nela se encontrava radicado há algum tempo. Por outro lado, a presença do mestre na escola/moradia representava afirmação diante da população. Entende-se à organização interna dessa escola/moradia faltava autonomia e intimidade a qualquer uma delas. O que dá-se a entender que não havia delimitação entre atividade escolar e atividade doméstica. No que concerne a a concessão de idêntico espaço para ambas funções consigna um acesso comum, e assim era sempre prevista comunicação interna entre os dois espaços.

A impressão que se colhe da casa como espaço escolar é a de um ambiente onde alunos, dos dois sexos e de idades muito diferenciadas, executavam diversas atividades em simultâneo, de forma mais ou menos desordenada e, num emaranhado de objetos que remetem a esfera privada do lar.

As palavras de Geraldo Pereira de Oliveira revelam sobre o ambiente escolar na casa da mestra Virgínia:

Acho interessante como os aluno aprendia, não sei de que jeito, mas aprendia. Os aluno ficava tudo junto, mas mesmo assim parece que era mais fácil aprendê. Ficava lá tudo junto, aluno de toda idade. Os mais velho até ajudava a olhar os mais novo. Lá na casa da mestra Virgínia tinha muita gente, era a família toda, aprendeu muita coisa lá. Mamãe falava que a mestra Virgínia ensinava na sala, e sei que quando batia palma lá na porta, tinha até confusão pra ver que quem ia abrir a porta. Mamãe que era muito quieta, ficava por conta de saber quem tava batenu. Engraçado, mas mamãe aprendeu demais lá, aprendeu tanto que até ensinava os outros que não sabia lê escrevê.

Nas palavras de Buttimer (1985, p.178), “cada pessoa está rodeada por camadas concêntricas de espaço vivido”. Também Halbwachs (1990) faz reflexões a

respeito da inserção dos sujeitos no espaço da memória coletiva, como ponto de apoio à manutenção das identidades e afirma que “é difícil saber o que seria o espaço para um homem isolado, que não fizesse ou não tivesse feito parte de nenhuma sociedade” (p.131).

Sobre o espaço e a forma como se dão as ações Santos (2002) coloca:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário [...] de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá [...]. Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações [...]. ( SANTOS, 2002, p. 63)

Constata-se na história da educação itaberina, nas três primeiras décadas do século XX, muitos mestres particulares da cultura letrada valeram-se da própria casa utilizando-a também como um espaço para ensinar a ler, escrever e contar. Dentre eles destacam-se: mestra Virgínia Augusta de Faria, mestra Genoveva de Assis Correia, mestre Assis Correia (como era conhecido o professor Francisco de Assis Correia), mestre Guilherme Lynch (natural da cidade de Goiás e radicalizado em *Curralinho*), mestre Virgílio Félix de Souza (nascido em Jaraguá, residiu toda a sua vida em *Curralinho*, era negro, em 15 de agosto de 1894 fundou a Banda União Curraliense que existiu até 4 de julho de 1921, data em que faleceu), mestre José Ângelo, conhecido como Zé Anjo), mestre Virgílio Alves de Castro, mestre Antônio Firmo da Abadia Morais e mestre Felicíssimo do Espírito Santo Filho.

São esses mestres que atuaram em Itaberaí, entretanto sobre alguns as referências foram acentuadas com o objetivo de rememorar a trajetória percorrida por eles. Embora todos apareçam como agentes culturais, a mestra Virgínia, o mestre Felicíssimo e o mestre Guilherme Lynch apresentam um conjunto de referências relativas ao desempenho docente que se destacam nesse trabalho.

É também preciso ressaltar que as lembranças da mestra Virgínia, do mestre Felicíssimo e do mestre Guilherme Lynch são relevantes no contexto histórico da educação em Itaberaí. Elas vêm acompanhadas de bibliografias, depoimentos, fotografias e dados da imprensa da época, o que, de certa forma, leva à ampliação do conhecimento do processo educacional em Itaberaí, nas três primeiras décadas do século XX.

Dentre os mestres particulares da cultura letrada, a mestra Virgínia ressaltase, pois um pequeno número de mestras é assinalado, o que não é deslocado da realidade vivenciada, uma vez que eram fortes as resistências da sociedade itaberina em relação à escolarização das mulheres. Ao analisar historicamente o papel da mulher em Itaberaí, tendo em vista o seu lugar social, percebe-se que o projeto de escolarização para as mulheres era de certa forma secundário. A preocupação maior das famílias era que as filhas se preparassem para o casamento.

A mestra Virgínia de Augusta Faria, nasceu em *Curralinho*, em 19 de janeiro de 1872. Foi batizada na Matriz de Nossa Senhora d'Abadia, em 8 de abril de 1872, e residiu em Itaberaí por toda sua vida.

Conforme relata dona Ceres, a formação docente da mestra Virgínia era proveniente dos conhecimentos adquiridos desde a infância com parentes e amigos da sua família que sabiam ler e escrever :

A casa da mestra Virgínia era muito freqüentada. Vinha gente de longe. Os parentes, amigos, gente que vinha passear. E como ela era muito inteligente, pedia para que ensinasse a ler, já me contou muitas histórias como aprendeu ler. Começou lecionar sabia pouco, mais ao que me parece, quanto mais deu aula mais aprendeu. A mestra Virgínia ensinava muito bem, diziam que ela nasceu para ser professora, para ensinar. Parece que ela tinha um jeito especial de professora. Quando falava os alunos aprendiam. A mestra Virgínia era uma dessas professoras que se fosse hoje era chamada de uma grande alfabetizadora.



**Figura 10 – Mestra Virgínia e sua família**  
Fonte: Acervo Casa de Cultura João Caldas – Itaberaí-Goiás

Cada espaço guarda em si a sua história. A casa da mestra Virgínia é extremamente significativa para que se compreenda a singularidade da sua forma de ensinar, possui histórias particulares que a tornam espaço impregnado de lembranças que têm um papel crucial na memória da educação itaberina.

Nesse contexto cabe ressaltar Bachelard, em *A poética do espaço* (1990, p.28), que diz: “Não pode haver aventura sem uma base para onde retornar: todo mundo precisa de alguma espécie de ninho para pousar”.

Ao falar de poética do espaço, Bachelard (1990) revela a intenção de dar à palavra a missão de elevar os lugares e os espaços, ao nível poético. O autor mostra que há poesia nos principais espaços preferidos pelo homem – na casa, no sótão, no porão, em uma simples gaveta. Ele busca a poesia no ninho do cantinho da casa, e sobretudo na imensidão íntima que ressoa em seu interior.

Bachelard (1990) ainda assinala que o homem, como um ser inteligente escolhe espaços para morar, e pela sua sensibilidade viaja pelos espaços, busca-os e os conquista. O espaço é como que uma vertente de seu movimento. Nasce e cresce nele o desejo e a volúpia de ter e de possuir espaços.



**Figura 11 – Casa da Mestra Virgínia localizada do lado esquerdo da Igreja.  
Fonte: Acervo Casa de Cultura João Caldas – Itaberai-Goiás**

Existe um mundo de significados entrelaçados na casa que morava e atuava o mestre, tanto é que aqueles que rememoram<sup>12</sup> o mestre-escola também rememoram a vivência associada à casa. A casa está presente na memória coletiva dos itaberinos:

Me lembro bem, como mamãe gostava de contar que foi aluna da mestra Virgínia, vi falar que foi uma das melhor professora que Itaberaí já teve, não era chamada de professora, era de chamada de mestre Virgínia, o certo era mestra, mas todo mundo só falara mestre Virgínia. A casa dela era ali no Largo da Igreja. Ensinou muita gente ali. O povo gostava de descer lá para ver uma capela que tinha na sua casa. Além de ensinar os alunos lê, escrever também ensinava reza, a meninada achava bom. Ela tinha um presépio que dava gosto vê. Dos mais bonito. (Geraldo Pereira de Oliveira)

A mestra Virgínia, que gracinha, delicada, mamãe estudou com ela, mamãe e toda a família. Era bem ali, a casa da esquina. Muito delicada, educada com os alunos, sabia ensinar. Não era desses que ensinava dando só castigo. Acho que usava a palmatória, todo mundo que ensinava usava, só que ela era uma gracinha de pessoa. Mamãe contava que ela falava baixo, colocava o aluno no colo para ensinar. Quando um não sabia ela pedia pra ficar depois da aula para ensinar ele sozinho. Mamãe contava que ninguém queria ficar, ela nunca ficava, era muito inteligente. O tempo vai passando, parece que amor pela profissão de professor vai passando. Hoje eu fico pensando que os professor reclama, não tem amor como naquele tempo. O amor fazia os alunos aprender. A mestra Virgínia foi um grande exemplo em Itaberaí. (dona Ceres)

O tempo de atuação da mestra Virgínia pode ser inferido de acordo com os depoimentos de Geraldo Pereira de Oliveira que revela que sua mãe Sebastiana Fonseca de Oliveira, nascida em 18 de dezembro de 1902, foi sua aluna e Maria de Lourdes Espíndola de Oliveira que diz ter sido aluno seu esposo, Érico Rosa de Oliveira, nascido em 30 de setembro de 1912. Assim pode-se dizer que ela atuou no período que corresponde as três primeiras décadas do século XX.

Em relação aos mestres-escolas que atuaram em Itaberaí faz-se também necessário referendar o mestre Felicíssimo do Espírito Santo, porque as lembranças são constantes da sua atuação como mestre em Itaberaí.

---

<sup>12</sup> Para RICOEUR, Paul, 1994, p.8 : *A rememoração proporciona o sentimento da distância temporal, mas ela é a continuidade entre presente, passado recente, passado distante, que me permite remontar sem solução de continuidade do presente vivido até os acontecimentos mais recuados da minha infância*”.

Nasceu em 21 de janeiro de 1886, em Goiás, antiga capital do estado de Goiás, filho do Brigadeiro Felicíssimo do Espírito Santo Cardoso e de Ana Francisca de Moraes Espírito Santo, foi casado com Maria da Glória e Silva do Espírito Santo (dona Sinhá) com quem teve dez filhos: Geralda do Espírito Santo, Maria do Rosário do Espírito Santo, José Geraldo do Espírito Santo, Joaquim Augusto do Espírito Santo; Geralda Josefina do Espírito Santo, Josefina do Espírito Santo, Maria José do Espírito Santo, Ana Abadia do Espírito Santo, Felicíssimo do Espírito Santo Júnior, Basílio Augusto do Espírito Santo

No artigo “Dados biográficos do meu pai, o Professor Felicíssimo do Espírito Santo Filho”<sup>13</sup>, um dos filhos relata a trajetória escolar do mestre Felicíssimo:

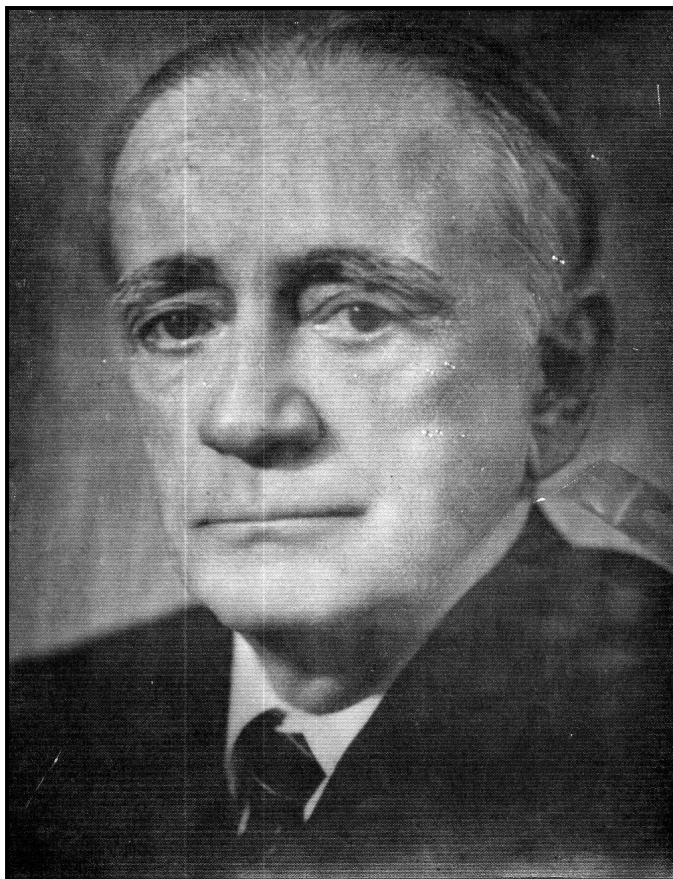
Aos cinco anos começou seus estudos com sua madrinha, Maria Vitória (Tia Lili). Com a transferência do seu pai, integrante da comissão Cruz, para Pirenópolis, passou a frequentar a escola do mestre Joaquim Propício de Pina, de 1892 a 1894. Voltando à cidade de Goiás continuou seus estudos no Seminário Santa Cruz, até 1895, quando este educandário se transferiu para Uberaba-MG. Ingressou, então na escola de mestra Nhola, Pacífica Josefina de Castro até 1896, quando foi com a família para Uberaba, tornando-se aluno do bispo D. Eduardo, tendo por mestres Bráulio Prego, Cônegos Inácio, Iamego, Teófilo de Paiva, João Lima e outros. Foi colega ali do Bispo de Maura. Voltou à cidade de Goiás em fins do ano de 1897, continuando seus estudos com o mestre Joaquim Gomes. Foi aluno dos Profs. Aires Feliciano de Mendonça e José Antônio de Jesus. Um fato importante: Em 1900 ingressou no Liceu de Goiás passando por ordem do regente da cadeira de matemática, Dr. Jerônimo Rodrigues Moraes, a dar explicações sobre a matéria aos seus colegas.

Conhecido como professor Felicíssimo, em Itaberaí mestre Felicíssimo, teve sua trajetória marcada pelo magistério:

Prestar reverências à memória do inesquecível Prof. Felicíssimo Filho, é dever de todo goiano conhecedor do seu importante trabalho como educador e como funcionário público. Exerceu o magistério durante 53 anos, deixando um registro de sua existência repleto de bons exemplos, unidos a uma compreensão digna de louvor. Soube ser honesto e justo conquistando amigos, colegas e alunos, dentro de cordialidade e respeito. (O Popular, 1980, p.8)

---

<sup>13</sup> Artigo encontrado na Academia Itaberina de Letras “João Caldas”. Não consta data e autoria, o artigo faz referência da autoria de um dos filhos, não determinando qual dos filhos escreveu.



**Figura 12 – Mestre Felicíssimo**

Fonte: Acervo Casa de Cultura João Caldas – Itaberaí-Goiás

A biografia da autora itaberina Francisca F. Fonseca Brey (dona Chiquita), no livro *Retalhos de Saudade*, menciona o mestre Felicíssimo:

Daí foi aluna do mestre Felicíssimo do Espírito Santo, vindo da capital do Estado, naquele tempo, a cidade de Goiás. Mestre Felicíssimo morou algum tempo em Itaberaí trabalhando como telegrafista e lecionando em regime particular em sua residência. Dona Chiquita disse ter aprendido coisas valiosas com este mestre, no que se referiu ao estudo de Português, Geografia e História. ( BREY, 1990, p. 93)

José Pinheiro de Abreu, em carta enviada à sua filha Geralda, diz do Mestre Felicíssimo sobre o jornal *O Itaberaí*:

Nele, é certo, colaborou Prof. Felicíssimo, assiduamente, publicando quase sempre matéria de interesse geral, bem assim notícias sociais e esportivas, havendo redigido também alguns artigos de fundo, aliás muito elogiados. É de lembrar, também, que a redação do artigo de apresentação do primeiro número de “O Itaberaí” foi confiada à competência do Prof. Felicíssimo, que disso se desincumbiu brilhante. Quando às atividades do Prof. Felicíssimo no setor esportivo, recordo-me ter sido ele fundador e presidente de um clube de futebol, cuja

denominação era “Associação Esportiva de Itaberaí”. No que tange ao setor educacional, muito é de por em relevo os serviços prestados pelo estimado professor. Muitos de seus alunos ocupam hoje profissões liberais. Em Itaberaí também trabalhava em causas civis (como rábula) e socorria doentes, dando-lhes acertados medicamentos. (O POPULAR, 1980, p.8)

Os itaberinos cultivam em suas memórias coletivas as lembranças do mestre Felicíssimo, e nelas estão delineadas as características marcantes da forma de conversar, vestir e de ensinar. Eis o depoimento de Geraldo Queiroz Barreto:

O mestre Felicíssimo era muito respeitado, todo mundo tinha muito gosto de conversar com ele, também pudera muito inteligente, era muito bem dotado no Português. Sabia muita coisa, o que era bom que ele gostava de ensinar, quem foi aluno dele tinha um prazer em contar. Ele era desses homens que sabia conversar, falava muito bem. Quando falava era muito importante ouvir, porque tinha sempre algo a ensinar. Acho que em Itaberaí é pouco lembrado só os mais velhos que já ouviram falar dele, por isso acho muito importante pesquisar sobre. Assim ninguém esquece. O mestre Felicíssimo era jocoso, andava sempre bem vestido, tinha uma maneira elegante. Muito respeitado pois era um pessoa sem igual. As pessoas inteligentes eram muito bem vista. Inteligente que eu digo era quem ensinava. Mestre garboso como quem sabia para ajudar os outros. Já não existe homens assim mais. A maneira de ser era de homem extremamente educada. Não transmitia só conhecimento, transmitia sabedoria. Gostava de contar casos, mas só casos que quem ouvia aprendia. Seus ensinamentos eram perfeitos, sabia o português como ninguém. Ensinava , mas não tinha rigidez , também era muito culto, todos o respeitavam, mas ninguém tinha medo dele não. Sabe esses professores que tinha autoridade, ensinava porque gostava.



**Figura 13 – Casa do Mestre Felicíssimo**  
**Fonte: Acervo Casa de Cultura João Caldas – Itaberaí-Goiás**



A referência à inauguração da Praça Felicíssimo do Espírito Santo, em Goiânia, esclarece a competência do mestre Felicíssimo na atividade docente:

O professor Felicíssimo, nascido em 1886, foi um homem profundamente culto, bem formado e bem informado. Conhecia os segredos da matemática, manuseava com facilidade a língua, pátria além de ter sido poliglota pois, conhecia o grego, o latim, o francês, o espanhol e hebraico e até o aramaico. Mas não isto bastou, o professor conhecia também a magia da eletricidade, tendo sido um técnico completo em telegrafia. A telegrafia representava o que hoje representa a discagem direta internacional. (Folha de Goiaz, 1978, p. 5)

Mestre Felicíssimo, dentre todos os mestres-escolas que atuaram em Itaberaí foi o que, naquele contexto histórico, apresentou diversidade quanto à forma de atuação. Sua trajetória de vida foi de profundo significado, mas a que concretiza o seu reconhecimento foi a carreira do magistério estendida ao Estado de Goiás, incluindo Itaberaí.

Em nota, *O Popular* faz menção do centenário de nascimento do mestre Felicíssimo:

O Professor Felicíssimo do Espírito Santo Filho estará recebendo várias homenagens, no próximo dia 21, data em que se estivesse vivo completaria cem anos, tendo vasta folha de serviços prestado a Goiânia e porque não dizer ao estado de Goiás. Homem comprometido com o magistério lecionou em várias escolas, enfrentando inúmeras dificuldades, sempre com o mesmo idealismo. (O POPULAR, 1996, p.7)

Ainda sobre o mestre Felicíssimo do Espírito Santo Filho é importante citar o que se refere ao seu pai, Felicíssimo do Espírito Santo Cardoso, como bisavô do ex-presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso :

O bisavô do presidente Fernando Henrique Cardoso, Felicíssimo do Espírito Santo Cardoso, foi presidente da província de Goiás, cargo hoje equivalente ao do governador. Residiu na cidade de Goiás. Felicíssimo é filho de Manoel Pereira Cardoso que já residia na Província de Goiás. (JORNAL OPÇÃO, 1994, p.15)

Quanto ao tempo de atuação do mestre Felicíssimo sabe-se que foi durante as primeiras décadas do século XX, pois ao fazer referência aos seus mestres, dona Chiquita (Brey, 1900), que nasceu em 05 de agosto de 1905, cita o mestre

Felicíssimo, o que leva a entender que sua atuação se deu no período que abrange as três primeiras décadas do século XX.

Na obra *Curralinho seus costumes e sua gente* (ABREU, 1978, p.117), a biografia do autor faz menção aos mestres que o ensinaram: “Teve como primeiro professor o Mestre Guilherme Lynch e , posteriormente, freqüentou a escola do Mestre Virgílio Felix de Sousa, fez na referida escola, o curso completo, isto é, leitura corrente do 1º, 2º e 3º Livros de Felisberto de Carvalho<sup>14</sup>, do Manuscrito e as quatro operações”.

Abreu (1978, p.116) menciona a primeira escola frequentada pelos filhos de Jerônimo Pinheiro de Abreu: “A primeira escola que freqüentamos foi a do Mestre Guilherme Lynch”.



**Figura 14 – Mestre Guilherme Lynch**  
**Fonte: Acervo Casa de Cultura João Caldas – Itaberaí-Goiás**

---

<sup>14</sup> Os livros de Felisberto de Carvalho foram utilizados Brasil, até os anos cinqüenta, do séc. XX.

No artigo, *De Corumbá a Curralinho* (1996), Antônio César Caldas Pinheiro faz um levantamento da ascendência e descendência das famílias da antiga *Curralinho*, incluindo a família Lynch.

O pai do mestre Guilherme Lynch, Miguel João Lynch, inglês, naturalizado brasileiro, casou na cidade de Goiás, com Maria da Glória de Assis Mascarenhas. Dessa união nasceu um único filho, Guilherme Lynch, que por alguns anos atuou como mestre-escola em Itaberaí.

Mestre Guilherme Lynch, nasceu em 16 de outubro de 1866, mas quanto o período de atuação docente em Itaberaí não há registros, como também não o há sobre a qualificação para exercer a docência. Sabe-se que antes de mudar-se para Itaberaí, morava em Goiás, e se supõe que a sua formação tinha ligação com os mestres-escolas que atuavam na cidade de Goiás.

A casa do mestre Guilherme Lynch “estava localizada no Largo da Igreja, na última casa para entrar na pequena rua que em rumo reto vai à atual Praça Sinhô Pinheiro e à direita na estrada que desce até a ponte sobre o Rio das Pedras” (ABREU, 1978, p. 117).



**Figura 15 – No final da rua ficava a casa do mestre Guilherme Lynch**  
**Fonte: Acervo Casa de Cultura João Caldas – Itaberaí-Goiás**

Edmundo Pinheiro de Abreu (Abreu, 1978), nasceu em 1903, e como afirma ter sido o mestre Guilherme Lynch o seu primeiro mestre, pode-se dizer, então, que suas atividades docentes, em Itaberaí, se deram por volta do anos de 1910, já que o alunos só começavam freqüentar a escola a partir dos sete anos. “A primeira escola que freqüentamos foi a do Mestre Guilherme Lynch. Ruivo, muito vermelho, boa estatura, como o sobrenome Lynch, tudo indicava ser ele estrangeiro ou descendente” (ABREU,1978, p.116).

### **3.2 O espaço doméstico chamado *aula***

Torna-se necessário contextualizar o tempo histórico Itaberaí como uma região localizada no interior goiano. Segundo Valdez (2003, p. 58) “a história da educação formal na Província de Goiás percorreu caminhos contraditórios e difíceis”. Assim como em todo Brasil as iniciativas eram marcadas pela descontinuidade, acarretando a inexistência de um sistema de ensino que unificasse e uniformizasse as práticas docentes desenvolvidas em salas de aula.

Embora datado de 1831, o documento que se refere a criação de uma escola de primeiras letras no arraial de *Curralinho*, pelo então Regente, em nome do Imperador D. Pedro II, é datado de 20 de setembro de 1831<sup>15</sup>. Há que considerar que durante as décadas que se seguiram, até 1930, permanecia na região a instrução no ambiente doméstico.

Em *Histórias da Instrução Pública de Goiás*, capítulo XIV, com o subtítulo: *Um balanço do período de 1835-1845*, Bretas (1991) assinala a criação de escolas primárias de meninos em *Curralinho*:

---

<sup>15</sup> Termos do Decreto de 20 de setembro de 1831: Crea uma escola de primeiras letras no arraial de Curralinho, Província de Goyaz. A regência, em nome do imperador, o Senhor D. Pedro II, há por bem de sancionar e mandar que se execute a seguinte resolução da Assembléa Geral Legislativa, tomada sobre outro Conselho Geral da província de Goyaz . Artigo único - Fica creada uma escola de primeiras letras no arraial de curralinho. José Lino Coutinho, do Conselho do mesmo Imperador, Ministro de Estado e Negócios do Interior , o tenha assim entendido, faça executar como os despachos necessários. Palácio do Rio de Janeiro em vinte de setembro de mil oitocentos e trinta e um, décimo da Independência e do Império. Francisco de Lima e Silva, José da Costa Carvalho, João Bráulio Muniz, José Lino Coutinho. Ver. ABREU, Edmundo Pinheiro de. *Curralinho, seus costumes, sua gente*. Goiânia: Oriente, 1978.

Até o ano de 1845 foram criadas as seguintes escolas: [...] Do 1º grau – 20: Jaraguá, Bonfim, Catalão, Pilar, Traíras, palma, Flores, Porto Imperial, Carolina, Corumbá, Conceição, Crixás, S. Domingos, Catalão, Campinas, Curralinho, Couros, Amaro Leite e Carmo e Anicuns. ( BRETAS, 1991, p.178)

Após a criação da primeira escola primária de meninos em Itaberaí foi nomeado, em caráter vitalício, o Professor Joaquim Luiz da Fonseca (Bretas,1991, p.179), para instruir os alunos. A preocupação com o funcionamento da escola esbarrava-se na indefinição de diretrizes sistemáticas para a educação na Província de Goiás. Tanto é que das escolas criadas poucas começavam a funcionar, e as que iniciavam eram pouco freqüentadas, pois os pais receavam mandar os filhos estudarem fora de casa (BRETAS, 1991).

Os diversos segmentos sociais que constituíam a população de Itaberaí colocavam-se em perspectivas diferentes em relação à instituição escolar .Os mais abastados economicamente enviavam os filhos para Vila Boa<sup>16</sup>, outros ligados à produção agrícola e a pecuária não se interessavam se os filhos sabiam ler e escrever. Restavam então aqueles que, embora de poucas posses, desejavam para os filhos o acesso à cultura letrada. Dessa forma entende-se que os alunos que freqüentavam as escolas domésticas caracterizavam-se por aqueles que propriamente viviam sem uma grande margem financeira, porém sentiam necessidade dos filhos terem acesso à instrução.

Quanto a remuneração dos mestres-escolas em Itaberaí eram remunerados de forma limitada, conforme os recursos que os pais dos alunos apresentavam: através de mantimentos (arroz, feijão, carne, toucinho, farinha, rapadura e outros) ; alguns recebiam em forma de contribuição voluntária ( o valor que cada um podia oferecer) ; e ainda havia quem nada recebia tendo em troca somente o *status*, ou seja, o reconhecimento da sociedade itaberina. Através da memória de Geraldo Queiroz Barreto pode-se entender como acontecia a remuneração dos mestres-escolas em Itaberaí:

Ah, naquela época professor não tinha salário não. Ensinava porque gostava. Alguns eram assim; outros eram remunerados, os alunos juntavam e pagavam, mas quem não tinha dinheiro dependia da boa

---

<sup>16</sup> 4 Em Vila Boa de Goiás funcionava o Liceu de Goiás com data de criação de 1846 e o Colégio Santana, fundado em 1879.

vontade do professor. Mas os mestres eram muito bons, ensinavam muito bem. Cada um pagava segundo as posses. Quando havia pai abastado, se a casa era de aluguel, pagava o aluguel ainda remunerava o mestre. Tinha aqueles alunos que levavam mantimentos de casa para o mestre. Os pais mandavam arroz, feijão, farinha, e outros mantimentos para sustentar o mestre. Mas não tinha esse problema de reivindicar salário não, era tudo pelo ideal de ensinar.

As referências produzidas acerca dos mestres-escolas indicam que eram pessoas reconhecidas como *mestres do saber*, pelo domínio do ensino das primeiras letras, mas também como representantes de conhecimentos gerais que a maioria da população não detinha. Do que advinha o reconhecimento que os moradores da cidade tinham por eles. Geraldo Queiroz Barreto diz:

Os mestres eram pessoas muito importantes. Todo mundo respeitava. Não sei se era respeito ou medo, sei que todo mundo falava que era gente importante, até hoje né o povo lembra deles com muito respeito. Ah..., o mestre Felicíssimo, Itaberaí tinha muito orgulho dele, quando alguém não sabia alguma coisa ia perguntar pra ele.

Em Itaberaí, na época, não havia delineamento das ruas, as casas seguiam um padrão próprio. Com características originais do século XVIII, eram construções rústicas e muitas de pau-a-pique, barreadas. Barro amassado com os pés, adicionando-lhes estrume de boi para melhor ligamento. As características das casas representam o modo de vida dos itaberinos, bem como uma carga histórica que demarca o tempo/espço, exprimindo a condição de ser do mestre-escola.



**Figura 16 - Aspecto das primeiras casas de Itaberaí**  
**Fonte: Acervo Casa de Cultura João Caldas – Itaberaí-Goiás**

A casa acaba por evidenciar o cenário de mediação da cultura letrada em Itaberaí, nas três primeiras décadas do século XX. Nesse contexto, trata-se de compreender a casa como espaço escolar com traços constitutivos de escola, pois na época como não havia espaço formalizado para ministrar as aulas, a casa era denominada *aula*. Nesse sentido, Bretas (1991, p. 71) esclarece: “o mestre residia em sua própria aula. Sucedia que às vezes em uma casinha qualquer, cedida pelo proprietário abastado, para que nela o mestre *abrisse sua aula*, prestando assim generosamente um serviço à comunidade”. Bretas (1991) assevera:

Quando falamos hoje em Escola, entendemo-la como uma instituição de ensino, estabelecida em prédio próprio, com várias salas de aula, salas de administração e serviços, numerosos alunos e vários professores e funcionários obedecendo a uma direção interna. Nos tempos coloniais e imperiais a escola não era nada disso. Era uma instituição isolada de um só mestre, recebendo diariamente na própria casa em que residia uma ou mais dezenas de discípulos. (BRETAS, 1991, p. 71)

Dialogando com o passado Ceres Augusta Barbosa descreve a casa da mestra Virgínia que pode ser vista com um olhar específico – *Aula da mestra Virgínia*:

Ah..., me lembro muito bem da casa da mestra Virgínia. Simples, mais bem arrumada. Parecia com ela. Tudo muito bem arrumadinho. Ficava aqui do lado. Logo ao entrar tinha a sala. Uma cadeiras em volta de um grande banco. Era ali que os alunos estudavam. Do lado direito da sala, umas fotografias na parede. Era assim que as casas eram decoradas antigamente. Ao lado da casa tinha uma espécie de capela. Ali todos os anos a mestra Virgínia fazia um presépio. Era a atração da meninada.

Nota-se pela descrição da casa da mestra Virgínia que não havia mobiliário escolar. A *aula* era ministrada na sala. Em alguns casos ficava a cargo dos alunos levarem para a casa do mestre-escola as cadeiras e as mesas, como poucos tinham condições de assim o fazer, o mestre tinha que improvisar pequenos bancos de tábua mal equilibradas.

Nesse sentido, Bretas (1991) descreve o espaço escolar:

O mobiliário da escola descia também à maior simplicidade. Contava de uma mesa pequena com gaveta, e uma cadeira para o mestre; dois ou quatro bancos toscos, compridos, para seis, oito ou dez alunos cada um, adaptados ao número de alunos existentes e ao tamanho da sala, colocados juntos às paredes, que serviam de encosto. No centro da sala

uma mesa comprida para os exercícios de escrita, ladeados de bancos do mesmo comprimento sem encosto. (BRETAS, 1991, p. 72)

Também era comum os alunos escreverem no chão, estirados de bruços, ou então fazerem seus exercícios de joelhos ao redor de bancos: “A casa do mestre era uma das mais modestas da vila ou do arraial. A maioria das vezes não era assoalhada. Nesse caso o piso era de chão batido. ( BRETAS, 1991, p.72)

Para conhecer o espaço particular de atuação do mestre-escola, é necessário, justamente, no resgate de sua história, compreender a dimensão cultural manifestada na casa como espaço de escolarização.

A *aula*, como era chamada a casa do mestre-escola resguarda a maneira de vive e de se relacionar com o mundo que o mestre-escola estabelecia em seu tempo e lugar.

Algumas particularidades podem sintetizar a casa em que atuava, em Itaberá, nas três primeiras décadas do século XX:

Planta retangular. As formas preferenciais das casas era o retângulo, essa tendência geométrica permanecia qualquer que fosse o terreno.

A cor predominante era a branca. A cidade tinha o aspecto todo branco, pois só se usava cal para pintar as paredes. A cal tinha um papel fundamental, tanto no exterior como no interior da casa e emprestava á casa um valor de pureza.

Portas e janelas de madeira. As janelas ficavam entre uma única porta central, não eram poucas. Tinham folhas subdivididas, de forma que uma delas podia permanecer subdividida, e a outra não conforme a conveniência.

Um longo corredor logo na entrada. A porta que dava acesso ao corredor também tinha acesso para a rua.

Sala com dimensão ampla. A sala distinguia do restante da casa, onde se procedia o contato com os alunos. Nela se encontravam a mesa comprida e as cadeira em volta.

O quintal estreito e profundo. Tradicionalmente o quintal além do pomar era destinado as instalações sanitárias rudimentares.

Paralela à rua. As casas eram implantadas no limite da rua, sem nenhum afastamento.

Mello (1985) informa que as casas tinham



padrões muito semelhantes [...] e cujas características mais essenciais se repetiriam na medida em que as novas áreas iam sendo povoadas [...] salvo por algumas soluções particulares e de caráter regional que atendiam a programas mais específicos. (MELLO, 1985, p. 95)

Sem nenhuma formalidade, o mestre abria sua *aula*, ou mesmo qualquer família interessada poderia alugar uma casa e usá-la como espaço de escolarização, independentemente de licença e de provas de habilitação (SILVA, 1975). Assim, o espaço doméstico chamado aula adquiriu uma dimensão cultural preenchendo as necessidades da escolarização em Itaberaí do século XIX ao século XX, atravessou as vivências, projetando-se como extensão sócio-cultural.

No período que antecedeu o século XX, a educação no Brasil foi marcada por várias formas de transmissão de conhecimentos, e a mais característica e original era a instrução no ambiente doméstico. Lentamente foram sendo tomadas decisões em relação as várias formas de transmissão de conhecimentos buscando um sistema homogêneo e regulado. Essas decisões era a forma da estatização da docência, ao mesmo tempo em que buscava conferir um novo estatuto sócio-profissional aos antigos mestres-escolas, transformando-os em professores públicos. Isto ficou bastante claro a partir do crescimento, desde meados do século XIX, das posições favoráveis ao modelo escolar de formação de professores, em detrimento da formação pela prática oficializada.

Esse processo, embora lento, apontava, por um lado, para a continuidade da atuação dos mestres em casa sem a devida formação docente e, por outro, para a progressiva constituição do campo educacional como um campo de saberes cujo domínio deveria pertencer a um corpo de professores, formados pelas escolas normais.<sup>17</sup>

Ainda que a idéia da criação de escolas para a formação de professores tenha surgido no foco das tensões na implementação de novas políticas educacionais o fato é que as primeiras experiências de formação escolar dos professores no Brasil apenas se iniciaram, a partir da década de 1870.

Nas décadas finais do século XIX, intensificou-se no Brasil a busca de maior definição na política de formação de professores, o que se expressava em variadas

---

<sup>17</sup> As primeiras escolas normais surgiram na primeira metade do século XIX, mas só se desenvolvam a partir de 1870. Em Goiás foi criada em 1858, recriada em 1882, persistindo de 1884 a 1886, sendo reativada no início do século XX. Ver CANEZIN, Maria Tereza e LOUREIRO Walderês Nunes. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

reformas curriculares e nas discussões pedagógicas gerais sobre o ensino nas escolas de preparação de professores.

A carreira docente, no Brasil, passaria por um processo<sup>18</sup> contínuo de homogeneização da forma de atuação docente do mestre-escola anteriormente existente. Tal processo se deu a partir da transição de um momento em que a função docente ainda não era especializada, para um outro momento caracterizado por um conjunto de saberes, normas e valores próprios da atividade docente que passaram a definir a ação dos professores.

A passagem da escola doméstica, escola de classe única, gerida no âmbito da vida cotidiana dos professores, para a escola concebida em lugar específico, seja no tocante aos métodos de ensino, à organização das matérias de ensino, à distribuição do espaço e do tempo escolar, incluindo o mobiliário, os espaços de aprendizagem e de recreação, à formação de professores, à expansão dos serviços de inspeção escolar, aconteceu de forma gradativa. Muitos foram os esforços e investimentos mobilizados para reestruturar o processo de escolarização. “Goiás entra no século XX com grandes esperanças”, afirma Bretas (1991, p. 456).

Nas primeiras décadas do século XX, apesar da expansão da escola em muitas regiões do Brasil, em Goiás persistia

número insuficiente de escolas, falta de pessoas idôneas para ocuparem os cargos de magistério, baixa remuneração dos professores, inspeção precária ou praticamente inexistente, desinteresses da maioria dos pais em manterem os filhos nas escolas, falta de material didático adequado e de locais apropriados apropriadas para o ensino. ( BRETAS, 1991, p. 232)

O modelo doméstico de escolarização cedeu espaço de forma definitiva à escola no espaço formal em Itaberaí somente no ano de 1930<sup>19</sup>. Dessa forma, conforme se concretizavam o projeto de instrução, e também a constituição de uma rede efetiva de ensino, a educação em Itaberaí até 1930 seguia os modelos da escola em casa.

---

<sup>18</sup> Processo que ocorria, simultaneamente, em várias províncias, em que a ensino caracterizava-se pela diversidade: família, igreja, mestre-escola, dentre outras, como São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia e Minas Gerais, para além do Rio de Janeiro, ainda que sujeito aos retrocessos e às incertezas que caracterizariam a história das Escolas Normais em todo o período.

<sup>19</sup> Por volta do ano de 1930 foi inaugurado o Grupo Escolar Rocha Lima, atualmente é uma referência histórica para os itaberinos.

### 3.3 A autoridade do mestre-escola

Ao caracterizar historicamente o mestre-escola como preceptor particular da cultura letrada em Itaberaí, nas três primeiras décadas do século XX, percebe-se que estão presentes características muito marcantes que o evidenciam como símbolo da moralidade com o objetivo de gerenciar a vida em sociedade, controlar ações, e impor regras: “O mestre Virgílio exercia a função de verdadeiro ditador no campo e fora dele, pois ditava ordens, costumes, maneira de se vestir, de se proceder, tudo acatado pela população” (ABREU, 1978, p.117).

A imagem do mestre-escola era uma espécie de *homem sábio*, alguém que sabia mais, que tinha mais a oferecer, e muitas famílias o consultavam sobre diversos assuntos. Era como alguém portador de dons especiais, admirado e respeitado. O que pode ser comprovado no depoimento de Hélio Caldas Pinheiro:

Ah..., os mestres daquela época eram muito importantes, todo mundo respeitava, era pessoas diferentes, o povo até tomava conselho, não havia quem não falasse bem. Era o mais importante da cidade. Até os alunos que sofriam nas mãos deles, assim mesmo admiravam, só falavam bem. É só lembranças boas. Os professores de hoje ninguém respeita, o tempo vai passando e ninguém lembra quem foi seu professor mais, ninguém faz história mais não, fica tudo no esquecimento. Agora se perguntar pros mais velhos é só lembrança boa, não esquece dos mestres que ensinava.

Geraldo Queiroz Barreto confirma:

O mestre daquela época era muito respeitado. Todos admiravam. Aí de quem falasse mal do mestre. Era como se fosse intocável. Sei que a medida que o tempo passava, mas eram reconhecidos como autoridade na cidade. Você não via nenhuma família dizer que seus antepassados tinham raiva do mestre. Eles não dizem isso não. É só admiração. Parece estranho, eram rígidos, pareciam desafeiçoados, assim mesmo o povo só guarda boas lembranças. Acho que pela importância dos seus ensinamentos. Por isso eu acho que esse nome preceptor da cultura letrada caiu muito bem para o mestre. Era mesmo uma espécie de salvador das famílias. Tiravam os filhos da ignorância. Aí toda a família ficava grata. E os alunos também admiravam, não era pra ser assim porque o mestre aplicava castigos, mas por certo eles reconheciam o quanto o que o mestre ensinava era importante.

A construção da identidade do mestre-escola como personagem-símbolo de autoridade representa o tempo escolar entendido como uma criação que inculcava valores, normas e modelos de comportamento por meio de um conjunto de práticas,

cujos princípios e conteúdos serviam à coesão social (HOBBSAWM; RANGER (1997).

A autoridade, para ser reconhecida, precisa do outro para poder falar de si, pois só se realiza na interação. A autoridade implica, necessariamente, a relação com os outros, em suas diferentes multiplicidades. Assim, ao constituir-se em autoridade, o mestre-escola representava o reconhecimento primeiramente da família na manifestação da forma como instruía seus alunos.

O conceito de autoridade e as bases de sua legitimação estão na capacidade de produzir a aceitação de ordens, e a legitimidade seria a possibilidade de aceitação do exercício do poder; a autoridade, por sua vez, é o poder considerado legítimo

Dessa forma, a legitimidade da autoridade tem suas origens no indivíduo ou entre indivíduos em si, mas conforme normas estabelecidas, pois a legitimação de caráter racional se firma na crença da legitimidade das ordens estabelecidas e dos direitos de mando dos chamados para exercer a autoridade.

Para que haja autoridade é necessário um reconhecimento da sua legitimidade pelas partes envolvidas. A relação de hierarquia precisa ser considerada legítima para que se possa estabelecer a relação de autoridade.

A autoridade pode ser exercida pelo prestígio daquele que demonstra possuir competência em determinado assunto. Trata-se da autoridade por competência, que parte de uma admiração nutrida pelos subordinados com base no prestígio e na capacidade.

Compreende-se então que, a autoridade do mestre-escola, expressa em idéias, palavras e ações, lhe era legitimada pela família que o incorporava como muito importante para a formação de seus filhos. As palavras de Felicíssimo Matias Pereira confirmam essa opinião:

Os pais naquela época contava com a ajuda dos mestre na educação dos filhos. Os filhos era mais comportadu que hoje, mas tinha lá suas estrepulias. Só sei que os pais tinham tanta confiança no mestre que ensinava, a maioria deles até falava que se não comportasse podia até bater. Não importava. Tinha muitos desses mestres que se o aluno precisasse ganhava umas varadinhas. Mais isso era o modo daquele tempo. Hoje é diferente, ninguém pode falar nada.

Alguém adquire autoridade – direito ou poder – de assumir tarefa, quando ela é outorgada. A autoridade é atribuída, e nesse sentido, é objetivada. Ao legitimar a autoridade do mestre-escola as famílias envolvidas viam a chance de os filhos aprenderem ler e escrever. O mestre-escola atuava de acordo com os envolvidos na tarefa educativa, e nessa tarefa era importante a participação das famílias. A autoridade do mestre-escola era indissociável da autoridade dos pais. “As trambolinagens praticadas na rua e por tê-las presenciado ou por comunicação dos pais dos alunos, aplicava corrigenda” (ABREU, 1978, p.117).

A questão da autoridade vinculada à atuação do mestre-escola baseava-se no papel social que ele exercia e também no domínio que possuía do conteúdo que ensinava. Nesse aspecto, a autoridade pressupunha uma hierarquia, em que o mestre-escola tinha como função dar ordens que se referiam a eficácia do processo ensino-aprendizagem, e o aluno seguia essas ordens.

A autoridade como poder concedido ao mestre-escola não era utilizada em seu próprio benefício, mas para conduzir aqueles que a ele estavam submetidos no interior da cultura que representava. Dessa forma, ao fazer uso de seu poder, não acumulava vantagens pessoais, mas agia em interesse de seus alunos, e assim seu poder era consentido como autoridade, uma vez que os alunos reconheciam em sua autoridade, sabedoria, experiência e compromisso com a condução da cultura letrada.

Ainda com relação à autoridade do mestre-escola cabe referir-se à perspectiva durkheimiana, que apresenta a educação como um processo de socialização que envolve educadores e educandos em um contexto de tradições e hábitos, que se tornam parte inerente da vida dos indivíduos:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine. (DURKHEIM, 1973, p. 41)

Ainda, o referido autor, ao discorrer sobre o significado da autoridade, considera-a uma força que ninguém pode manifestar efetivamente se não a tem, pois ela provém da crença que o educador tem de sua concepção de mundo (DURKHEIM (1973).

Nesse contexto sistematizando o pensamento de Durkheim sobre a ação educativa, ressalta Canezin (2001):

Compreendida como um ato de autoridade, a ação educativa consiste em uma socialização metódica do indivíduo e de cada geração nova e, assim, implica em um processo de inculcação de modos de pensar, agir e sentir, representações coletivas de uma sociedade. (CANEZIN, 2001, p.120)

Segundo Arendt (1972), autoridade é tudo que faz que as pessoas obedeçam. Assim, na casa como espaço escolar, o mestre-escola tinha o poder de determinar as ações dos alunos, que aceitavam obedecê-lo, pois o espaço familiar da casa era a representação do mestre como a autoridade que era exercida pelos pais.

Relacionada à figura de autoridade do mestre-escola, a casa se tornava também espaço de autoridade. Tratava-se de um espaço em que o mestre, portador da autonomia, exercitava o ato de ensinar com a autorização das famílias e, assim era um lugar que se constituía propriedade delimitada para a construção da cultura letrada. Nesse contexto o depoimento de Maria de Lourdes Espíndola de Oliveira é elucidativo, pois busca nos arquivos de sua memória imagens do mestre-escola:

Lembro do meu marido contar, que ele nem sabia o que era escola e seus pais já falavam sobre a “aula” da mestra Virgínia. Meu marido contava que toda sua família tinha muito respeito por ela, admiração mesmo. Quando passavam na porta da casa dela falava: É aqui que os menino aprende lê e escrevê, e si não aprendê leva castigo. De tanto os pais falá da mestra Virgínia, tinha medo de até passa na porta da casa dela. Quando via saia correndo de medo, mas até que ele gostava dela, quando foi para a aula viu que não era tanto assim como falavam.

Os pais transferiam ao mestre-escola o modo de exercer autoridade e, ao mesmo tempo, a forma de construir a legitimidade das ações no âmbito do espaço da *aula*. O uso de diferentes estratégias de controle no processo de aprendizagem era apenas um modo de exercício da autoridade, e pode-se dizer que era também uma forma de atribuir uma posição de comando para quem possuía legitimidade.

Em seu espaço de atuação – a casa – o mestre-escola recebia seus alunos, estabelecendo regras de comportamento padronizados. Concebida como o local em que se formam cidadãos responsáveis, era também um espaço de normatização de comportamentos, daí o recurso a todo o tipo de correção para manter a ordem e produzir o tipo de formação pretendida.

Rememorando os procedimentos do mestre-escola, fica evidente que a violência física se associava à violência moral como modos de persuasão e como instrumentos de repressão que eram legitimamente reconhecidos como componentes fundamentais do processo de ensino.

Bretas (1978, p. 72) conta que o mestre prevenido “colocava debaixo do banco uma cuia cheia de areia grossa, ou grãos de cereais, que, quando se fazia necessário, espalhava sobre o banco, para sobre ele fazer ajoelhar-se o menino indisciplinado”.

A prática punitiva, ficava à mercê de quem ensinava, os considerados indisciplinados eram submetidos aos castigos físicos e, de ordem moral. O instrumento de castigo mais usado era a palmatória, mas havia também os cascudos, puxões de orelhas, beliscões, permanência de joelhos em cima de grãos de milho, permanência em pé em cima de um banco, orelha de burro, crianças amarradas ao pé da mesa e muitos outros. A esse respeito, Bretas (1978) informa:

A palmatória não era o único castigo. De conformidade com a falta, além do bolo ou bolos, o faltoso posto à porta da escola, de braços abertos, na cabeça um capacete de papelão, com frases alusivas à disciplina. Sendo o fato delituoso mais grave com a mesma indumentária e ajoelhado sobre caroços de milho. (BRETAS, 1978, p.117)

Pode-se descrever a palmatória como um objeto de madeira constituído por um cabo que terminava em uma forma circular com cinco pequenos furos dispostos em cruz. Esse corretivo físico e moral percorreu parte do século XIX e chegou ao século XX quase intacto, mantendo-se bem guardado na sala de aula, sempre pronto a ser usado para ordem disciplinar.

Da legitimidade da autoridade que gozava com as famílias, o mestre-escola não concebia a *aula* sem a palmatória que, cotidianamente era utilizada para dissuadir os mais incorrigíveis de ceder à *insolência* ou à *preguiça*. Na época, mandavam os princípios da boa ordem disciplinar que os alunos entrassem e saíssem da sala de aula ordeiramente, e que, por regra, se mantivessem em silêncio. O mestre-escola era o representante da autoridade, e a palmatória, o seu símbolo máximo.

A figura do mestre-escola, referida constantemente na literatura, é apresentada como forma de ativar a memória da educação, Machado de Assis em

*Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1988 ) apresentou reflexões sobre a educação familiar. Assim, ao relembrar a palmatória na *aula* em sua experiência como aluno de primeiras letras, mostra reconhecimento, como se os castigos e a disciplina rígida fossem imprescindíveis para a boa formação:

Só era pesada a palmatória, e ainda assim... Ó palmatória, terror dos meus  
 Dias pueris, tu que foste o compelle intrare com que um velho mestre,  
 Ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe e o  
 Mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem  
 Me dera ter ficado sob o teu jugo, com a minha alma imberbe, as minhas  
 Ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à  
 Espada de Napoleão. (ASSIS, 1997 , p.105)

Fazendo referência à escola no espaço doméstico, Cora Coralina, no poema *A escola da mestra Silvina*, refere-se a escola que freqüentou, e ao mesmo tempo que se lembra dos bolos de palmatória sente saudades da mestra que a ensinava.

Minha escola primária...  
 Escola antiga de antiga mestra.  
 Repartida em dois períodos  
 para a mesma meninada,  
 das 8 às 11, a 1 às 4.  
 Nem recreio, nem exames.  
 Nem notas, nem férias.  
 Sem cânticos, sem merenda...  
 Digo mal – sempre havia  
 distribuídos  
 alguns bolos de palmatória...  
 A granel?  
 Não, que a mestra  
 era boa, velha, cansada, aposentada.  
 Tinha já ensinado a uma geração  
 antes da minha.  
 ...  
 A casa da escola in da é a mesma.  
 – Quanta saudade quando passo ali! (CORA CORALINA, 1985, p. 33)

Tanto Machado de Assis, como Cora Coralina, apresentam significados ao contextualizar as lembranças que os alunos têm do mestre-escola, e essas recordações apresentam-se em forma de admiração, e mesmo diante do modo



como disciplinava os alunos, o mestre-escola era reconhecido como preceptor da cultura letrada.

Nesse sentido, constrói-se a memória do mestre-escola em Itaberaí, tendo por certo que as lembranças da casa como espaço em que se exercia a autoridade possuem dimensão afetiva que se exprime no reconhecimento aqueles a quem cabia, por missão, elevar o nível cultural dos itaberinos.

## CAPÍTULO IV

### A CULTURA LETRADA COMO OBJETO HISTÓRICO

Neste capítulo, pretende-se tecer algumas considerações sobre a cultura, tal como ela se apresenta do ponto de vista da construção da cultura letrada. Para tanto, faz-se discussão sobre inúmeras conceituações de cultura, buscando clareza nas dimensões da distinção da cultura como um conjunto de significados transmitidos historicamente.

Nessa direção, busca-se a compreensão da relação entre cultura e linguagem, bem como a forma como se concretiza essa relação por meio comunicação que funciona como um canal capaz de transmitir a cultura de geração a geração.

Ao tomar como referência o percurso *da cultura oral à cultura escrita*, destaca-se o livro, objeto que serve como âncora para a cultura letrada e que abriu novas perspectivas, tornando viáveis outros modelos de ensino e aprendizagem.

Busca-se compreender a cultura letrada baseada na trilogia das habilidades *ler-escrever-contar*, e de como essas habilidades eram evocadas em relação aos saberes e competências de quem atuava como preceptor particular da cultura letrada.

Assim, por meio das reflexões sobre a cultura letrada como objeto histórico, em que se apóia a memória individual, relacionada às percepções produzidas pela memória coletiva e a base empírica construída pelos depoimentos obtidos, pretende-se descrever o sentido da trilogia *ler-escrever-contar* no modo de ensinar do mestre-escola.

#### 4.1 Da cultura oral à cultura letrada

Antes de percorrer o longo caminho que vai “da cultura oral à cultura letrada” se faz necessário considerar o conceito de cultura. O termo cultura é marcado por uma diversidade de tentativas de conceituações, o que revela dificuldades de

teorizações adequadas. Como disse Geertz, “é mister diminuir a amplitude do conceito e transformá-lo num instrumento mais especializado e mais poderoso teoricamente” (*apud* LARAIA, 1986, p. 28).

Não existe uma única definição de cultura, ainda mais porque, em se tratando de um conceito que se institui como eixo disciplinar da antropologia, suas definições vêm acompanhando as próprias transformações e disputas no interior do campo. No entanto, ante o tema que a pesquisa se propõe discutir, é preciso evidenciar que se entende por cultura um sistema de significados que cria algum tipo de identidade compartilhada, uma espécie de código que orienta as práticas sociais de pessoas pertencentes a vários grupos e categorias sociais dentro de uma sociedade (GEERTZ, 1989, p. 15).

A primeira idéia que se tem quando se fala em cultura é a de transmissão de conhecimentos de uma geração para outra, subsistindo sempre a idéia de algo que já foi estabelecido e instituído historicamente. Nesse sentido, a cultura concebida como um conjunto de idéias, valores e conhecimentos, traz dentro de si a dimensão do passado.

Geertz (1989), afirma que, por meio de sua cultura, o homem define seu mundo, tratando a cultura como um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos. Trata-se de “concepções expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento em relação à vida” (GEERTZ, 1989, p. 103).

O conceito de cultura apresentado por Damatta (196) comporta códigos, classificações, que movem os grupos em sociedades. Trata-se de

um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmos. É justamente porque compartilham parcelas importantes deste código (o da cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas transforma-se num grupo onde podem viver juntos, sentindo-se parte da mesma totalidade. (DAMATTA, 1986, p.123)

Edward Tylor<sup>20</sup>, antropólogo britânico, afirma que todos os itens da vida de

---

<sup>20</sup> Conforme Laraia (1986), a primeira definição de cultura formulada do ponto de vista antropológico pertence a Edward Tylor. A esta, seguiram-se centenas de definições que mais confundiram do que ampliaram os limites do conceito. Por isto, diz o autor, uma das tarefas da antropologia moderna é reconstruir o conceito de cultura, fragmentado por tantas e tão diversas definições.

um povo representam o universo denominado cultura. E que cultura tomada em seu sentido etnográfico amplo pode-se considerar como conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras habilidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

O homem em seu estado de cultura, ou seja, sua aptidão para agir sobre o meio ambiente, efetuou-se, segundo Levi-Strauss, ao aparecer “a linguagem articulada e as regras de vida em sociedade” (apud Laraia, 1986, p.56).

É possível perceber que desde os tempos primórdios, a comunicação está intimamente ligada ao processo histórico da humanidade e pode-se dizer que a comunicação é o elemento mais marcante de uma cultura.

O homem sempre procurou interagir com o meio ambiente e com os outros homens para satisfazer as necessidades de sobrevivência e comunicar-se com o outro por gestos, símbolos e desenhos para juntos formar comunidades.

O homem é o único animal capaz de criar símbolos e se utilizar deles para associar significados a todas as coisas que se pode ver, sentir, ouvir, tocar ou cheirar. E é através destes símbolos que se torna possível transmitir a cultura de geração a geração. (DROPA, 1999, p. 12)

A comunicação humana concretiza-se por meio de ações expressivas que funcionam como sinais, signos e símbolos que comunicamos uns com os outros. Para Cohen (1978), os símbolos são formas lingüísticas, portadores de vários significados diferentes, que evocam emoções, sentimentos, e levam o homem à ação. Estão presentes no cotidiano da vida do indivíduo, constituindo o estilo de vida de um grupo.

Ricoeur (1994), diz que o símbolo introduz o homem no estado da linguagem. O homem com a linguagem busca exprimir toda a sua experiência. Nesse sentido, sente necessidade de armazenar as informações e construir progressivamente sistemas de representação.

Na cultura oral, a estrutura cultural está fundada nas lembranças dos indivíduos, associada ao uso da linguagem. Parte do entendimento de que a cultura oral expressa na palavra, nos gestos, no silêncio, no olhar, no ouvir e sentir das pessoas é a primeira forma de conhecimento do mundo pelo homem. Até porque, o homem possui a capacidade de construir linguagens com as quais se pode exprimir todo o sentido. Ainda a cultura oral constitui um mapa de referência que norteia as

vidas humanas, por isso, foi e continua sendo importante para a compreensão das sociedades, à despeito da hegemonia da escrita. Nas culturas que não conheciam a escrita, a transmissão do conhecimento se dava por intermédio das narrativas orais: o narrador relatava os conhecimentos aos que participavam do mesmo contexto comunicacional. A escrita, constitui uma das invenções que mais profundamente modificou a vida e a mente humana. Possibilitou novos modos de ver e mostrar a realidade. Desde a introdução da escrita, surgiram novas formas de expressão, novos modos de pensamento, enfim, ela possibilitou novas estratégias cognitivas.

A invenção da escrita transformou o universo humano, escrever constituiu um dos fatores essenciais para o desaparecimento do mundo mítico da pré-história.<sup>21</sup> A escrita foi encarada pelo homem como maneira única de conservar lembranças, visto que “as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem” (HALBWACHS, 1990, p.80).

A escrita, como um instrumento cultural, criado pelo homem, foi responsável por transformações que se operaram no homem e, conseqüentemente, no seu mundo. Os sistemas de signos, como a linguagem, a escrita, e o sistema de números são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.

Desenvolvida inicialmente para guardar os registros de contas e trocas comerciais, a escrita tornou-se um instrumento de valor inestimável para a difusão de idéias e informações.

A escrita é um método de registrar a memória cultural. Ela instrumentaliza a reflexão, a expressão e a transmissão de informações, dentre outras necessidades sociais. O escrito consolida a palavra. Faz dela um depósito que pode guardar indefinidamente a sua reativação nas consciências futuras.

A escrita também mudou de outras maneiras, além da grafia das palavras, sofreu outras alterações, pois os materiais utilizados exigiam abordagens diferenciadas. Escrevia-se em materiais rígidos (barro, madeira, metal, osso, bambu), os livros eram feitos de lâminas ou placas separadas; escrevia-se também

---

<sup>21</sup> O mundo mítico aparece como um mundo artificial. Uma das características do pensamento mítico consiste na sua dependência da tradição oral mantida e veiculada pelos poetas. Era pela palavra falada que os mitos (narrativas) passavam de geração em geração. A importância dos narradores era por isso mesmo decisiva, já que podiam modificar a qualquer momento a história, acrescentando-lhe novos episódios ou adaptando-a simplesmente ao auditório

em materiais flexíveis (tecido, papiro, couro, entrecasca de árvores), eram feitos em dobras e rolos.

Em vários pontos do mundo, diferentes pessoas puderam ler as mesmas informações, graças ao processo de impressão. Com essa invenção, foi aberto o caminho para a popularização do livro, que pode ser considerado o objeto no qual a cultura letrada se ancora.

Nesse sentido o que torna um livro precioso é o ideário objetivo que ele contém. A invenção da linguagem constitui o primeiro passo no sentido da objetivação do mundo das idéias humanas, pois tornou possível a comunicação mais objetiva do conteúdo inteligível subjetivo da mente humana. A invenção da escrita foi o segundo passo. Mas o mais importante avanço foi dado pela invenção do livro que, ancorado num elevado nível torna a fruição das emoções literárias e a análise crítica das idéias acessíveis a todos.

Ainda que se concentrasse a atenção para os modos de produção e circulação da cultura letrada, fazendo com que a história da leitura avançasse de forma significativa mediante o mais difundido de todos os objetos, o livro impresso, a cultura letrada movimenta-se para considerar também outras formas assumidas pelos impressos, como documentos, registros históricos, datas e arquivos, atribuindo o papel da memória o sentido de linearidade.

## **4.2 Cultura letrada: trilogia *ler-escrever-contar***

No Brasil, até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente não existiam nas escolas. Várias fontes, como relatos de viajantes, autobiografias e romances indicam que textos manuscritos, como documentos de cartórios e cartas, serviam de base ao ensino e à prática da leitura.

Ao percorrer o caminho até chegar à *cultura letrada* deve-se considerar que a escola se entende pelas categorias próprias da cultura escrita. Sua organização estabelece sobre o conhecimento objetivo dos fatos, estrutura-se em relação aos saberes que pretendem funcionar como verdades permanentes, absolutas e universais.

Na realidade, à época via-se que no Brasil, o número de escolas era muito restrito. As práticas iniciais de escolarização aconteciam, na maior parte dos casos, nos próprios engenhos ou fazendas, com a ajuda de uma pessoa mais letrada, o padre, o capelão, ou mesmo, um mestre-escola contratado para esse fim.

Importante assinalar que a visão sobre a educação se pautava por princípios, não tão expressivos. Aos poucos, iniciativas, foram sendo tomadas para ampliar a oferta de escolarização da população.

A sociedade começou a tornar-se mais complexa, e as demandas de escolarização aumentaram significativamente. Outros costumes culturais foram surgindo, e a instrução passou a ser vista como necessária ao desenvolvimento econômico e cultural no país.

Com a implantação da imprensa régia em 1808, que o Brasil iniciou sistematicamente a impressão de livros. Eram raros os livros disponíveis para a leitura, e poucos os lugares onde se poderia adquiri-los.

No final do século XIX, a expansão da escolarização deu-se gradativamente. Várias reformas de ensino começaram a ser propostas e novos métodos e teorias educacionais passaram a ser difundidos. Apesar dessas iniciativas, somente uma pequena parcela da população freqüentava a escola.

Segundo relatos e fontes pesquisadas, em Itaberaí permanecia a escola no espaço doméstico, e o mestre-escola era o responsável pela construção da cultura letrada, situação que persistiu até 1930, ano em que se instalou em Itaberaí a primeira escola instituída para a educação.

Sobre a cultura letrada baseada na trilogia *ler-escrever-contar*, um primeiro aspecto a ser destacado diz respeito ao local onde os alunos construíam seus conhecimentos. Um segundo aspecto diz respeito aos agentes sociais responsáveis para transmissão desses conhecimentos. De acordo com Villela (2000), os preceptores particulares assumiram, de forma bastante dispersa e variada, a tarefa de ingressar os alunos ao mundo da cultura letrada.

No que se refere mais especificamente ao aprendizado dos alunos, Silva (1975) assinala que se processava em três fases distintas, isto é, *ler-escrever-contar*. Importante citar o depoimento de Domingas Faria Corrêa:

Antigamente quando os alunos ia pras aula dos mestre, falava que ia pras aulas de lê e escrevê, não tinha isso de série que tem hoje, 1ª, 2ª e 3ª

série. Tinha só aula de lê e escrevê. Colocava os alunos tudo numa sala e quem lesse bem e também escrevesse já ficava mais adiantado. O mestre é que falava se já podia passa pra outro nível. Quando já sabia lê e escrevê. Pronto não precisava ficar mais indo pras aula.

Em Itaberaí, nesse contexto, o mestre-escola não tinha regras definitivamente específicas para ensinar *ler-escrever-contar*. Cada mestre exercia sua função de acordo com suas competências e habilidades pessoais.

Ao referir-se a história do ensino da leitura, é preciso admitir que essa história congrega as práticas dos agentes encarregados de promovê-la. Além disso, é preciso considerar que dependia das escolhas que esses agentes diretamente ligados ao seu ensino realizavam, dos métodos e dos materiais os quais se organizavam para a inserção dos alunos à cultura letrada.

Paulino (2001), ao discutir o conceito de leitura, parte da etimologia da palavra ler, que provém do latim *legere*. Segundo a autora, na origem do vocábulo, há três significados: primeiro, ler significa soletrar, agrupar as letras em sílabas; segundo, ler está relacionado ao ato de colher e a leitura passa a ser a busca de sentidos no interior do texto; e, terceiro e último sentido apontado vincula o ler ao roubar, isto é, o leitor tem a possibilidade de retirar do texto sentidos que estavam ocultos, isto é cria até significados que, em princípio, não tinha autorização para construir. Nesta última acepção, o sentido nasce das vontades do leitor - o autor escreve o texto, mas quem lhe confere vida é o leitor.

De acordo com Paulino (2001), entende-se que o mestre-escola atuava de acordo com o primeiro significado apresentado, isto é, usava a soletração, agrupando as letras em sílabas.

Em *Currálinho, seus costumes e sua gente* (1978), Edmundo Pinheiro de Abreu fala da aula do mestre Guilherme Lynch: “aprendemos o ABC e o BE A BA., depois as palavras silabadas que consistia na leitura das sílabas soletradas, formando as palavras por extenso” (p.117).

Silva (1975) ainda especifica a ordem que o método usado apresentava: 1- Ensino da letras ( vogais – a, e, i, o, u e consoantes – b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z); 2 – Ensino das combinações silábicas ( b – a, ba; b – e, be; b – i, bi; b – o, bo; b – u, bu); 3 – Ensino da leitura ( leitura de palavras isoladas e leitura de frases); 4 – Especificações ( aprendia o nome da letra e não o seu som; assim, a lia-se: eme a, ma; sa lia-se, esse a, sa).



Conforme Silva (1975, p.140): “Todas as crianças liam em voz alta, cantando ou falando as letras para ajuntar as sílabas e agrupando as sílabas para falar as palavras”.

As palavras de Iraci Moraes Furtado trás imagens da prática da leitura:

Quem morava perto do mestre Zé Ângelo ouvia uma gritaria. Os alunos ficavam lá lendo, mas acho que era gritando. Papai contava que um chegou para busca Maria, minha irmã, que estudou uns tempo com o mestre José Ângelo e de longe ouvia os alunos gritando. Quando chegou na sala, ele tava, mostrando uns papelão cortado, um quadrado feito de papelão. Os alunos tinham que gritar bem alto o nome da letra. Era assim que ele ensinava. Papai achou esquisito, mas deixou pra lá. Mas todo mundo falava que desse jeito os alunos aprendi lê. Maria, minha irmã, lia muito bem.

Cabe destacar os materiais utilizados pelo mestre-escola para o ensino da leitura, o que, de certa forma, implicava conviver com um número muito reduzido de material impresso. Eram freqüentes as referências do aprendizado da leitura corrente ao uso de manuscritos, sejam cartas pessoais e certidões. Iraci Moraes conta mais detalhes sobre as práticas de leitura:

Naquela época não tinha cartilha, nem livro, o mestre-escola dava um jeito, não sei como, só sei que os aluno aprendiam a lê. De certo era a boa vontade que era muita. Era difícil ver um papel com alguma palavra escrita. Pouca gente sabia lê. E aí pouca gente sabia escrevê também. Não tinha nem caderno. Lembro bem que papai levava para o mestre documento que tinha em casa, as certidão dos filhos para o mestre ensinar os alunos as letras.

Saber ler era a aquisição do mais alto nível do saber, uma aprendizagem restrita a poucos, tanto que aqueles que uma vez aprendiam eram celebrados e dessa forma, diferenciado entre os alunos. Geraldo Queiroz Barreto ao representar seu passado apresenta uma imagem do mestre-escola:

Todo mundo conhecia os alunos mais inteligente também os mestres visitavam as casas dos alunos contando o que tinha acontecido na aula. Quem aprendia a família ficava toda contente, mas quem dava a lição certa ficava com medo. Tinha aluno que quando via o mestre de longe escondia .

Além disso, foram as cartas de ABC também constituídas como objetos de leitura.<sup>22</sup> Silva (1975) esclarece como eram estas cartas:

Para o ensino da leitura usavam-se as cartas de abc (também denominadas de silabários e cartilhas) manuscritas, feitas pelo mestre, utilizando-se do material disponível. A feitura das cartas, embora seguisse, pedagogicamente, uma seqüência ordenada, variava de escola para escola, conforme a técnica adotada e o material empregado. (SILVA 1975, p. 137)

Silva (1975) detém-se ainda em contar o que era feito para não sujar essas cartas:

Para que não estragassem ou viessem a sujar a carta, as crianças, em várias regiões, eram acostumadas a cobrir o polegar e o indicador das duas mãos ou de uma somente, com um pega-mãozinha de papel, como se fosse um dedal. Isso permitia, por mais tempo, estar a carta limpa e nova, evitando-se, desta maneira, maiores trabalhos ao mestre. Para a criança seguir as letras sem tocar no papel, costumava-se, também, usar um pequeno ponteiro de madeira. (SILVA, 1975, p. 138)

Os antigos moradores de Itaberaí retêm lembranças que se referem ao que foi apresentado pela autora. Ceres Augusta Barbosa menciona que a mestra Virgínia usava as cartas do ABC para o ensino da leitura:

A mestra Virgínia tinha uma caligrafia linda, era muito delicada, tinha uma dedicação invejável. Muitos da minha família estudavam com ela, não tem quem não admirasse. Diz que tinha um jeito especial para ensinar a ler. Confeccionava umas fichas, tipo umas cartas de forma quadrada, tamanha dedicação, fazia para todos os alunos o alfabeto, a família das letras. Os alunos levavam as fichas para casa e treinavam a lição. Um jeito diferente de aprender a ler, mas também não tinha livro. Assim os alunos aprendiam mais depressa. Mamãe guardou muito tempo essas fichas. Mas depois sumiram, nem sei o que foi feito delas.

As oportunidades de leitura de desenvolvimento das competências escolares, centravam-se apenas na transmissão das habilidades básicas de leitura e escrita e das regras ortográficas da língua portuguesa. A leitura era favorecida pelo modelo do *dar e tomar lição*, necessariamente acompanhada de voz alta, lenta e muito associada à memorização do texto. As lembranças de Domingas Faria Corrêa

---

<sup>22</sup> Ver ÉLIS, Bernardo. *Veranico de Janeiro*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1966, p. 10. A vida e a obra do poeta e romancista Bernardo Élis, nascido em Corumbá de Goiás em 15 de novembro de 1915. atesta a existência dessa técnica, quando, em dados autobiográficos, recorda os seus primeiros passos no caminho das letras.

atestam a forma como o mestre-escola tomava a lição dos seus alunos, o que em suas representações era um momento de tortura:

Já vi muito contar que nas aulas dos mestres quem não soubesse a lição sofria muito. Ficava em pé na porta da casa do mestre. Todo mundo que passava sabia que aquele menino não tinha dado conta da lição, mas quem desse a lição na ponta da língua o mestre, quando terminava a aula, levava o aluno em casa e contava pra toda família que ele era muito inteligente. Acho muito bom o que os mestre faziam. Podia ser assim hoje, nem sei porque os professor deixa corrê solto, sei se fosse assim, se fosse desse jeito, os alunu corrigido mais, às vez aprendia mais. Mais tudo mudô conversa mais, e nas conversa resolvi dum jeito mais fácil. Cada tempo é dum jeito. Hoje os tempo mudô muito.

Sobre a avaliação para o nível de leitura, Silva (1975) coloca que dispensavam-se, geralmente, as provas, exames ou quaisquer atribuição de notas. A opinião do professor e o seu critério eram suficientes. Felicíssimo Matias Pereira diz sobre avaliação:

Não tinha esse negócio de prova não, o mestre é que sabia se o aluno passava para outro ano. Se tivesse bom pra ler já alcançava outro nível. Bastava a palavra do mestre e nada mais. Tinha aluno que era reprovado sim. Se não lesse direito tinha que fazer tudo de novo, enquanto os outros iam pra frente. Não falava em nota, era o mestre que sabia se tinha aprendido ou não. Era uma responsabilidade muito grande. O que o mestre falava, ninguém questionava, tava certo e pronto. Mas era melhor assim, todo mundo confiava nas palavras do mestre.

Na *aula* do mestre Virgílio, em Itaberaí, o aluno mais adiantado era o *decurião*, responsável pelo comportamento de todos os alunos. Para ser *decurião* precisava ser o aluno mais comportado de toda turma. “Cada banco tinha seu decurião, responsável pelo comportamento e aplicação de seus comandados, escolhido entre os alunos mais adiantados da turma”. (ABREU, 1978, p.118).

É bem verdade que a prática de leitura possui uma história. E essa história se fez também pelo uso do livro.

O livro assumiu um papel importante na *praxis educativa*, como o único instrumento de trabalho que o mestre-escola tinha acesso nas três primeiras

décadas do século XX.<sup>23</sup> Tratava-se do livro didático, ou como era conhecido, as cartilhas de Felisberto de Carvalho.<sup>24</sup>

Nas três primeiras décadas do século XX, na *aula* do mestre-escola, não se distribuíam as disciplinas em divisões estanques, com livros específicos a cada ramo ou ramos afins do saber. Logo, o conjunto de conhecimentos que eram transmitidos aos alunos faziam parte do conhecimento do mestre, bem como dos livros de leitura de Felisberto de Carvalho. Cabe ressaltar que o correspondente ao curso primário era o conhecimento do conteúdo dos três livros. Afirma Abreu (1978, p.118), “o curso do mestre-escola compreendia também a leitura 1º, 2º, 3º livro de Felisberto de Carvalho”.

Sistematicamente, os livros continham desde os elementos mais simples aos mais complexos, apresentando geralmente, sob a forma de lições dialogadas, noções de História e Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Aritmética, Civilidade e Instrução Moral e Cívica, devidamente complementadas com exercícios de recitação, ditado.

Em Itaberaí, pelos depoimentos dos antigos moradores, sabe-se que pelos mestres-escolas, foram usados somente os três primeiros livros de Felisberto de Carvalho. Os alunos não tinham acesso direto ao livro, pois eles pertenciam ao mestre, que não permitia que tivessem contato com ele, conforme relata Geraldo Pereira de Oliveira:

Mamãe tomava aula com o mestra Virgínia, dava aula muito bem. Era famosa aqui. Cansei de ver mamãe contar história dele. Aprendeu a lê na cartilha de Felisberto de Carvalho. Livro famoso daquela época. Contava que a mestra Virgínia ensinava os alunos as lições, o aluno tinha que ficar de pé colocar em pé, em frente o rosto. O livro tinha que tampar o nariz, só ficava aparecendo os olhos. Até hoje eu leio assim. Mamãe ensinou eu e minhas irmãs assim, igual ela aprendeu com a mestra Virgínia. Na época era um livro caro, depois mamãe comprô o primeiro livro dele e punha nós

---

<sup>23</sup> Segundo os depoimentos, foram apontados o mestre Felicíssimo do Espírito Santo Filho, Mestra Virgínia de Faria como aqueles que contavam com o apoio do livro para o ensino da leitura.

<sup>24</sup> No final do século XIX, no ano de 1892, o professor Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho publica o Primeiro livro de leitura (142 p.), o Segundo livro de leitura (186 p.) e o Terceiro livro de leitura (216 p.). Em 1895, lança o Quarto livro de leitura (290 p.) e o Quinto livro de leitura (389 p.). De 1892 a 1934, o primeiro livro de leitura dessa coleção chega à 119ª edição, o que confirma a sua grande utilização nas escolas públicas. Em cada livro de leitura são designadas funções importantes determinadas pelas indicações metodológicas, pela organização dos conhecimentos de acordo com o grau de dificuldade e, também, pelos exercícios criados para os alunos. Bittencourt (1993) revela que no Brasil, os livros de leitura de Felisberto de Carvalho foram um dos primeiros a trazerem em suas páginas ilustrações coloridas, seguidos pelas série graduada de Puiggari e Arnaldo Barreto.

para ler, mamãe contava que o sonho dela era ter um livro daquele, por isso que quando estava bem mais velha comprou um.

Nesse contexto, é importante enfatizar o depoimento de Joanna Amaral:

O mestre que papai mandou trazer do Rio de Janeiro para dar aula lá em casa tinha um desses livros de Felisberto de Carvalho, mas ele não deixava ninguém ver, todos nós tinha curiosidade para saber o que nele estava escrito. Ele pegava o livro dava aula, depois guardava dentro de uma mala. O livro era algo misterioso, eu ficava muito curiosa, e ficava pensando que um dia eu ia saber o que estava escrito naquele livro

Segundo Bittencourt (1993) o livro escolar

é uma mercadoria que atende aos interesses do mercado, seguindo a evolução das técnicas de fabricação e comercialização. Mas, além disso, é também o “depositário” de muitos conteúdos educacionais que retratam conhecimentos e valores considerados importantes na sociedade em uma determinada época. (BITTENCOURT, 1993, p. 3)

Os depoimentos fazem transparecer a possibilidade do livro atenuar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, como diz Felicíssimo Matias Pereira:

Livro era coisa rara naquele tempo. Tinha umas famílias que tinham livro em casa. Quando os filhos aprendiam lê, juntava toda família e colocava o filho pra lê. o povo achava uma beleza. Também era raro naquele tempo. Quem lia no livro era muito especial.

Chartier (1994, p. 8) destaca que o livro “sempre visou instaurar uma ordem, fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual deve ser compreendida ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou.

Com essas digressões, é reforçado o papel histórico-cultural que desempenha o livro. Para tanto, é necessário inseri-lo num contexto histórico específico, não apenas como objeto, mas também como veículo que nesse mesmo contexto interfere.

A escrita apresentava-se com ênfase na caligrafia (arte de traçar com elegância os caracteres) e escrita (arte de escrever com correção e apuro de linguagem. (SILVA, 1975).

O ensino da caligrafia pautava-se por uma técnica uniforme. Os exercícios objetivavam a mecanização de um determinado tipo de letra, ou dependiam da que era tida como letra oficial ou simplesmente seguiam o *estilo* de letra do professor.

Apresentava-se inclinada no sentido da esquerda para a direita, em estilo cursivo; ora inclinada, com hastes cheias e ligaduras redondas, no estilo bastardo, ora intermediando-se entre uma e outra, tomando a forma da bastardinha.

O treino do tipo de letra assentava-se no debuxo. Os exercícios de debuxo, destinados aos alunos iniciantes e que se encontravam no primeiro estágio de aprendizagem, consistiam na cobertura da letra traçada suavemente, sem pressão.

A técnica utilizada para o debuxo apresentava-se, porém, com variantes que poderiam ser, igualmente, exercitado com a imitação da letra do professor, traçada numa linha acima daquela na qual o aluno iria escrever. Em uma ou em outras era obrigado a reproduzir o talho de letra traçado pelo mestre, prolongando-se os exercícios sem mudança do modelo, até que conseguisse uma imitação perfeita. Os exercícios iniciavam-se pelo aprendizado das letras, passando das letras para as palavras isoladas e depois as frases.

Ao se referir ao ensino da escrita em Itaberaí, Abreu (1978), diz que

iniciava pelo debuxo. O debuxo só era considerado perfeito quando a coberta não desviava do escrito à lápis, de maneira que tivesse a aparência de ter sido escrito à tinta, depois do debuxo o aluno passava à cópia. Lendo corretamente o manuscrito, fazendo as quatro operações aritmética e as cópias sem erro ou rasuras, terminava o curso e vida estudantil, vez que o mestre-escola de conhecimentos limitados, nada mais podia ensinar. (ABREU, 1978 p. 118)

Até para pegar na caneta, o mestre exigia um método especial, do qual o não abria mão. Colocava entre o polegar e indicador, tendo os dois dedos seguintes médio e anular, colados a esse último de maneira que o dedo mínimo apoiasse no papel e por seu intermédio todo o movimento do vai-e-vem da caneta. Argumentava que esse proceder dava maior flexibilidade ao movimento, permitido a uniformização da escrita. Naquela época quem possuísse uma caligrafia bonita, uniforme, com caracteres bem traçados era preferido para ocupar cargos públicos e trabalhar nas casas comerciais (ABREU,1978).

O contar, compreendia as quatro operações aritméticas. O passo inicial dentro do processo usado pelo mestre-escola baseava-se na aprendizagem isolada dos números, com os primeiros exercícios de escrita. Fixados de memória os

números, aprendia-se a sua escrita, realizava-se o estudo da tabuada decorada e então a execução das operações na seguinte ordem: soma, subtração, multiplicação e divisão.<sup>25</sup>

Abreu (1978) registra sobre a tabuada na escola do Largo da Igreja <sup>26</sup>:

O estudo da tabuada se fazia cantando. Os alunos sentados nos bancos rústicos sem encosto, combinavam o ritmo do canto com o balançar das pernas. E, ainda completando o canto da multiplicação com a prova da operação”. Assim cantavam: “seis (6) vezes oito (8) quarenta (48) nas fora três, quarenta 940) vão quatro 94) e oito (8) doze (12) nas fora três; nove (9) vezes seis (6) cinquenta e quatro 954) nas fora nada (0), cinquenta (50) vão cinco e quatro (4) nove (9) nada (0) (ABREU, 1978, p. 117).

Dessa forma, os estudos aritméticos se prestavam-se à exatidão e à rapidez, fatores considerados essenciais na questão da tabuada. Nesse caso supunha-se que a repetição contínua levaria à automatização procurada. Em especial, a tabuada possuía um caráter essencialmente prático e utilitário, atendo-se à questões para a vida cotidiana, tanto assim que os pais dos alunos não esperavam nada mais, senão que a escola transmitisse conhecimentos de aplicabilidade imediata e comprovadamente necessários. Se o aluno dominasse a noções básicas sobre *ler-escrever-contar*, era o suficiente. Essa limitação explica-se por ser o cálculo essencialmente útil, uma vez que os pais desejavam que os filhos aprendessem comercializar (comprar e vender), ou, como diziam, fazer negócios.

As palavras de Ceres Augusta Barbosa esse respeito são esclarecedoras:

Os pais, naquela época, não exigiam muita coisa não. Queria que os filhos aprendessem ler, escrever e fazer contas, nada mais. Já bastava. Muitos quando os filhos aprendiam assinar o nome e fazer contas já não mandavam mais pra aula.

Do ponto de vista da legislação, o mestre-escola não contava com programas para condicionar a forma dos ensinamentos para *ler-escrever-contar*. Valia-se das habilidades e experiências. Nenhuma cobrança era feita sobre os conteúdos e a forma como eram aplicados. Sabe-se, tão-somente, que eram reconhecidos. Abreu

<sup>25</sup> A subtração e divisão, eram denominadas, comumente, de diminuição e repartição, ou contas de diminuir e repartir.

<sup>26</sup> A escola do Largo da Igreja a que se refere Edmundo Pinheiro de Abreu, *em Currallinho, seus costumes, sua gente*, era a aula do mestre Virgílio. Ver Abreu (1978, p. 117).

(1978 p.120) ao falar sobre o mestre Virgílio destaca que *prestou relevantes serviço à coletividade curraliense*.

### **4.3 A cultura letrada como perspectiva para o futuro**

Com efeito, em meados do século XX, especialmente nas três primeiras décadas, em Itaberaí, novas dinâmicas sociais afetaram, ao mesmo tempo, a instituição familiar e o sistema escolar. Apareceram então novos traços e estabeleceu novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização.

As fronteiras entre as famílias itaberinas e a *aula* eram fixadas pelo mestre. Os mestres consideravam que os pais não tinham nenhuma autoridade em matéria de ensino e nenhum lugar na escola. A esse respeito Jarbas Olízio de Almeida se refere:

Ah..., naquele tempo, os mestres era muito respeitado, temia de medo os menino, todo mundo respeitava, era até mais que os pais. Não tinha esse negócio dos pais reclamá do professor. Ninguém tinha coragem. Os que os mestre dizia era isso mesmo.

Cabe, entretanto, ressaltar que seria um equívoco pensar que, inexistissem relações sociais entre as famílias e a *aula*, embora elas fossem seguramente mais esporádicas, menos intensas e de natureza diferente.

Primeiro, as funções de socialização realizavam-se preponderantemente no meio social restrito – família –, mas os acontecimentos que regiam o processo de escolarização no Brasil, ganhavam peso no interior da esfera familiar itaberina e, dessa forma, a escola doméstica tornava-se palco de transmissões diversas (de posturas corporais, de valores e condutas morais, de habilidades intelectuais, de saberes).

O final do século XIX e início do século XX foi marcado por uma série de transformações culturais que intensificaram o desenvolvimento do país de forma significativa e nesse processo emergem a valorização do processo de escolarização. A escola primária, traduzida pela política educacional dos grupos escolares revela-se nos anos 1890, em vários estados brasileiros e assim se estruturava a ampliação



do ensino primário<sup>27</sup>. A história do sistema educacional no Brasil, portanto, permite configurar a compreensão dos motivos que levaram as famílias a facilitarem o ingresso dos filhos à escolarização.

Deve-se ressaltar que o nível de instrução que o país buscava influenciava as famílias itaberinas. Contudo deve-se entender que um contexto não tão amplo ganhava importância relevante para o nível de instrução que se desencadeava em Itaberaí.

Essa influência encontrava-se diretamente ligada à cidade de Goiás, uma vez que mantinha proximidade com Itaberaí, as notícias chegavam sem muitos impecílios. Não apenas por ser próximo, mas também porque se encontrava na rota de quem se deslocava para outras regiões como Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Nesses lugares a cultura letrada já se destacava como perspectiva para o futuro, e além do mais inúmeras famílias itaberinas mantinham parentesco com famílias da cidade de Goiás.

Dessa forma, quem transitava pela região acabava por informar sobre o que acontecia na cidade de Goiás. Com essas informações os itaberinos mostravam-se propensos a acompanhar a cidade de Goiás como modelo a ser seguido.

Nesse sentido Abreu (1978, p. 133) informa: “Foi determinada nossa ida para Goiás (capital), onde por ser capital, dispunha de alguns estabelecimentos educacionais”.

Quanto ao comportamento das famílias itaberinas em relação aos filhos terem acesso ao mundo letrado, sabe-se que as perspectivas para educação eram otimistas, e o conhecimento parecia, de certa forma, ter ocupado presença nas projeções que se faziam em relação ao futuro.

Não era comum o parecer das famílias itaberinas quanto à inclusão dos filhos à cultura letrada, algumas viam como uma via de mobilidade social, no sentido dos filhos alcançarem através da escolarização uma valorização diferenciada; outras, viam como possibilidade de melhoria de condições de vida, estariam mais preparados para comprar e vender; havia ainda aquelas marcadas pela indiferença,

---

<sup>27</sup> Itaberaí, na época, não contava com nenhuma escola traduzida em torno do grupo escolar, mas a sua criação influenciava no sentido dos pais buscar instrução para os filhos nas escolas dos mestres-escolas. Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro e, depois nas duas primeiras décadas do século XX em vários outros estados como o Maranhão e Paraná em 1903, Minas Gerais em 1906, Bahia, Rio Grande do Norte e Espírito em 1908, Mato Grosso em 1910, Paraíba, Santa Catarina e Sergipe em 1911.

tornando-se até um problema, pois desviava as crianças do trabalho produtivo desenvolvido pela família. Com efeito, se faz notar que a forma de pensar a cultura letrada traduz-se numa alteração dos modos de vida.

No intuito de não deslocar o sentido do otimismo que as famílias itaberinas apresentavam com relação à cultura letrada, faz-se necessário observar que mesmo aquelas marcadas pela indiferença atribuíam a significativa importância para à escolarização. O que de certa forma leva ao entendimento de que a indiferença não se apresentava como sinônimo de desvalorização, mas como condições sócio-culturais adversas. Entende-se que essas condições diziam respeito a própria formação escolar dos pais.

Por certo que as primeiras décadas do século XX apóiam-se numa alteração dos modos de vida da maior parte da população itaberina. Esta alteração significa que os espaços de formação, vida e trabalho deixam de se confundir e a reprodução da força de trabalho deixa de se operar no quadro da unidade familiar. Dessa forma faz-se necessário considerar

Nessa perspectiva, a representação da escola para a família atingia diretamente a criança, uma vez que os pais começaram ver outras possibilidades para o futuro dos filhos. Uma instituição educativa, no plano histórico é uma complexidade organizacional, onde se relacionam elementos humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro pessoais através de expectativas. Abreu (1978, p.44) menciona os primeiros funcionários públicos da cidade: “três ou quatro funcionários da municipalidade, um coletor estadual, um federal, alguns elementos da polícia”.

Frente a essas influências, as *aulas* dos mestres-escolas se expandiam, o número de alunos aumentava consideravelmente, e a natureza das relações educativas davam conta de que surgia em Itaberaí novas perspectivas quanto a educação.

Analisar o contexto educacional itaberino no que se refere *a cultura letrada como perspectiva para o futuro* adquire pertinência também quando se atenta para as palavras daqueles que têm lembranças de um tempo que se encontra registrado na memória.

Quando reconstrói seu passado Laura da Silva Bailão, nascida em 14 de novembro de 1917, mostra como seus pais viam a educação de seus filhos :

Meu pai era Augusto da Silva Bailão. Ele via no estudo uma grande importância, exigia que os filhos estudassem. Nós somos quatorze irmãos, todos tiveram que estudar. Naquela época falava que pra quê as moças estudar, mas papai não aceitava. Eu e minhas irmãs Leonor, Isaura, Isabel todos somos normalistas. Agora Fausto formou em farmácia e Balduino era engenheiro. Os outros também estudaram só que não chegaram formar não. Depois que aprendemos as primeiras letras aqui em Itaberaí, as primeiras letras era só ler, escrever e saber as quatro operações. Fomos todos para Goiás. Ia pra lá em fevereiro, só voltava quando nas férias, não tinha esse negócio de ficar pra lá pra cá. E tinha que estudar pra valer. Papai não aceitava que fosse de qualquer jeito não. Em Goiás tinha ótimos professores, tinha também freira que era professora, me lembro bem do professor Ferreira, só que não sei Ferreira de quê, era ótimo professor.

A história da família de Ceres Augusta Barbosa, nascida em 25 de fevereiro de 1919, é um exemplo do empenho dos pais para que os filhos alcançassem maior grau de escolaridade:

Tanto meu pai como minha mãe, fazia tudo para os filhos estudar. E assim todos nós nos formamos. Aqui em casa somos em seis filhos. É Onorina, Jacinta, Maria Augusta, Íris, Themis, Barbosinha e eu. Se exigia que todos estudassem. Mas também papai e mamãe estudaram, sei que mamãe foi aluna da mestra Virgínia e do mestre Virgílio. Acho que papai também foi. Sabiam muita coisa. Quando fomos para Goiás, Íris não teve jeito de ficar lá, era o clima, não se dava com o calor de lá. Foi pra Silvânia. Os pais que levavam os filhos para Goiás achavam muito importante o estudo, dava muito valor. Lá eu ganhei muitos prêmios, era a primeira da classe. Papai tinha orgulho disso.

Olindina Pinto da Conceição, nascida em 26 de março de 1921, conta que seu pai mantinha uma relação de indiferença em relação ao estudo dos filhos:

Não sei porque, mas meu pai nunca incentivou nós pra estudá. Achava que não era preciso, mas acho que ele não tinha conta, nem sabia porque era preciso estudá, também ele também nunca estudô, de certo é por isso. Minha mãe, morreu quando eu tinha cinco anos,. E eu e minhas irmã que fazia tudo em casa. Nem pensava em estudo. Ficava sabendu de muita gente que sabia lê e escrevê. Mas meu pai também nunca falô mal de quem queria aprendê a lê. Eu mesma não aprendi, porque nem sabia a importância, faz muita falta, mas agora é tarde. Eu tinha um tio, o tio Pedro Calda que até tentou reuni os sobrinhos, chamô um desse mestre que ensinava em casa, pra ensiná todo mundo, mas durou pouco tempo, acho que uns seis meses, não sei direito. Nosso serviço era quebrá milho, catar feijão, meu pai levava pra vender lá em Goiás.

A família do itaberino Jarbas Olízio de Almeida, nascido em 11 de setembro de 1921 percebe a instrução como possibilidade de melhoria de condições de vida:

Meu pai Genésio Martins de Almeida era muito sábio, sabia da importância de estudar chegou até ser professor, mas não era na escola não, esses que ensinam em casa. Igual ele aprendeu ele também ensinava. Era muito inteligente. Para ele estudar era muito importante. Mamãe veio da roça, não sabia a importância do estudo. Deixava por nossa conta. Nós somos quatro irmãos, três irmãs, só eu de homem, meu pai incentivava muito, mas achava que era mais importante para mim os estudos. Depois que eu aprendi um pouco com ele. Me mandou pra Goiás, lá o ensino era mais avançado. Queria que eu aprendesse para trabalhar. Lá eu fui estudar e trabalhar, trabalhava na loja de uma síria chamada Suréia. Mas depois que eu aprendi o suficiente vim embora de volta pra Itaberaí.

No caso da família de Luordes Espíndola Oliveira, nascida em 19 de junho de 1928, mesmo sendo de origem rural, seu pai Ezequias da Silva Espíndola, esforçava para que os filhos tivessem acesso à cultura letrada:

Papai sonhava em ver os filhos formados, queria que todos estudassem, acho que é porque sua família era de São Paulo, lá era mais adiantado, por lá ele estudou, depois casou e veio aqui pra Goiás. Lá ele frequentou escola, mas era escola, não era em casa não, era escola mesmo. Lá na fazenda onde a gente morava, dava em torno de 35 meninos e meninas também. Ajuntô tudo e mandô buscar um professor aqui em Itaberaí pra dar aula pra nós. Me lembro bem era o mestre Benedito Alves das Flores. Ficou morando lá em casa. Naquela época os mestres moravam na casa dos alunos. Tinha alunos de toda idade, uns mais velhos, uns mais novos, mas ele dava conta de ensinar todo mundo. Pra papai os filhos tinham que estudar.

Vê-se que as lembranças desses itaberinos apresentam uma relação direta com o *tempo* e *espaço* do processo de escolarização em Itaberaí, e dessa forma, apóiam-se sobre o *passado reconstruído*, o qual permite a compreensão da memória da educação em Itaberaí, de forma viva e natural, mais do que sobre o passado apreendido pela história escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação buscou apreender o sentido histórico do mestre-escola como preceptor particular da cultura letrada em Itaberaí-Goiás, nas três primeiras décadas do século XX.

Ao procurar analisar o modo de vida e as ações referentes ao tempo e ao espaço de atuação do mestre-escola utilizou-se, predominantemente, a história oral como perspectiva teórico-metodológica. Nas narrativas levou-se em consideração os signos – silêncios, risos, choros – que acompanharam a fala no momento das entrevistas.

Nas três primeiras décadas do século XX Itaberaí não contava com locais autorizados oficialmente para funcionamento da escola. A cidade de Itaberaí não era uma exceção, pois a maioria dos municípios em Goiás, como em outras regiões do país, as atividades educacionais eram realizadas sob direção do mestre-escola, que atuava em sua própria casa, transmitindo saberes característicos de uma formação baseada em conhecimentos que ultrapassavam os limites do conhecimento que as famílias podiam oferecer aos filhos. O tempo delimitado é um marco de referência em Itaberaí, pois data-se de 1930 o funcionamento do primeiro espaço formal para atividades educacionais.

Segundo Halbwachs (1990), é impossível conceber o problema da localização das lembranças se não for tomado como ponto de aplicação os quadros sociais da memória. Considerou-se a memória como um trabalho sobre o tempo vivido – fatos, acontecimentos, situações. Atentou-se para a questão de que memória individual existe sempre a partir da memória coletiva, posto que todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo. Daí a memória individual confirma algumas de suas lembranças, e para precisá-las, apóia-se sobre a memória coletiva. A memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas.

Halbwachs (1990) diz que não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial. Assim o presente trabalho fez uma análise sobre a origem de Itaberaí. Procurou conhecer a memória da sua fundação analisando a relação de identificação da cidade com o Rio das Pedras como referência simbólica para os itaberinos, e percorrendo o caminho de *Curralinho a Itaberaí*.

Para se resgatar o modo de vida referente ao tempo e espaço de atuação dos mestres-escolas foi fundamental os depoimentos dos velhos moradores da cidade como Ceres Augusta Barbosa, Domingos Bispo D'Abadia, Antônio Eliseu de Lima e Domingas Faria Corrêa. Eles contam história vivida, e a ação das narrativas mostra que se conserva em cada um deles à consciência na forma de imagens-lembrança. As lembranças, da *praça da matriz*, do *coreto*, do *mercado*, da *ponte sobre o Rio das Pedras* e do *cemitério São Miguel*, atuam como instrumentos de que a memória coletiva se serve para recompor o passado. As fotografias de dona Ceres, seu Domingos, seu Eliseu e dona Domingas (como são denominados em Itaberaí), e também dos lugares referenciados por eles, foram usadas no sentido de ilustração, validando que a lembrança é verdadeiramente de *velhos*.

A casa, lugar de atuação docente, apresentou-se como um espaço sócio-cultural, em que os mestres moravam e também ensinavam a cultura letrada. Enquanto espaço de formação de sujeitos contém a memória e as lembranças dos aprendizados, lições e experiências. Dessa forma, analisar a casa como um espaço representativo da memória da educação em Itaberaí, nas três primeiras décadas do século XX, apresenta relevância para esta pesquisa.

Também os depoimentos fornecem indícios da formação que assegurava o exercício da função de mestre-escola: a formação da mestra Virgínia vinha dos conhecimentos adquiridos com parentes e amigos que sabiam ler e escrever; já o mestre Felicíssimo freqüentou a *aula* do mestre Joaquim Propício de Pina, em Pirenópolis, a *aula* da mestra Nhola e a *aula* do mestre Joaquim Gomes, em Goiás, onde estudou também no Liceu de Goiás; como o mestre Guilherme Lynch, antes de mudar para Itaberaí morava na cidade de Goiás, entende-se que sua formação está ligada aos mestres que ali atuavam.

Nessa trajetória, os mestres-escolas foram apresentados como personagens símbolos de autoridade, representantes de um tempo educacional em que faziam preevalecer modelos de comportamento aos alunos. A autoridade que exerciam contava com o reconhecimento por partes das famílias envolvidas.

As narrativas estão agregadas às memórias que apresentam Itaberaí como uma *região de memória de mestres*, como a *mestra Virgínia*, o *mestre felicíssimo* e o *mestre Guilherme Lynch*, e outros, delineando um cenário onde o que é lembrado representa rede de significados.

Compreendeu-se a importância da pesquisa não apenas como busca de informações do passado, tendo em vista a reconstrução do passado, mas entendida como processo dinâmico da própria memorização, o que segundo Le Goff (2003), requer um comportamento narrativo.

Ao se colher as lembranças dos mestres-escolas reconstrói-se o passado através da memória de pessoas que têm um espaço social marcante em suas vidas: a cidade de Itaberaí. Assim, as narrativas de Ceres Augusta Barbosa (88 anos), Iraci Moraes Furtado (84 anos), Domingos Bispo D'Abadia (100 anos), Eliseu Antônio de Lima (89 anos), Domingas Faria Corrêa (87 anos), Geraldo Pereira de Oliveira (80 anos), Geraldo Queiroz Barreto (78 anos), Hélio Caldas Pinheiro (79 anos), Felicíssimo Matias Pereira (82 anos), Lourdes Espíndola de Oliveira (79 anos), Jarbas Olízio de Almeida (85 anos), Olindina Pinto da Conceição (85 anos), Laura da Silva Bailão (89 anos), Joanna Baptista do Amaral (71 anos), homens e mulheres, itaberinos que têm em comum a idade, mais de setenta anos, significa que têm uma nova função social: lembrar e contar, e dessa forma tornam-se a memória dos mestres-escolas.

Foi possível observar, no processo de pesquisa, que os entrevistados deixaram fluir suas lembranças, procuraram precisá-las através de nomes, datas, documentos, fotografias e cartas. Mostraram-se presos a um *sentimento de realidade*, subordinados ao tempo, ao espaço e a ordem dos acontecimentos sociais. É esse *sentimento de realidade* a base para a reconstrução do passado através da memória.

Em toda a pesquisa está presente o ato de lembrar. Nas narrativas momentos significativos podem ter sido perdidos, entretanto a reconstituição que a pesquisa realizou traduziu a autenticidade possível nos limites de um trabalho de dissertação de mestrado. A expectativa é que outros estudos possam ser realizados no projeto maior de reconstrução do passado através da memória da educação em Itaberaí. Cabe ressaltar que “ se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre são uma tarefa, uma paciente reconstituição” (BOSI, 1994, p.39).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Edmundo Pinheiro de. *Currálinho, seus costumes, sua gente*. Goiânia: Oriente, 1978.
- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARROYO, Miguel. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ASSIS, M. *Contos consagrados*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese: Doutorado em História - Departamento de História, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- BISAVÔ goiano. *Jornal Opção*. Goiânia, 16 out. 1994, p.15.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRETAS, Genesco Ferreira. *História da instituição pública de Goiás*. Goiânia: Ed da UFG, 1991.
- BREY, Francisca Fernandes F. *Retalhos de Saudade*. Goiânia: Cerne 1990.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BUTTIMER, Anne. *Aprendendo o dinamismo do mundo vivido*. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio Carlos (org.). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel, 1985.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- CANEZIN, Maria Tereza. *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação*. Goiânia: UCG, 2001.
- \_\_\_\_\_ ; LOUREIRO Walderês Nunes. *A escola normal em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994.
- CARLOS, Ana Fani. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec. 1996.



- CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura – O poder da Identidade*. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, Derval de. *Annaes da Comarca do Rio das Pedras*. São Paulo: Casa Duprat, 1933.
- CHARTIER Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.
- COHEN, Jean. *Estrutura da linguagem poética*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. São Paulo: Global, 1985.
- CENTENÁRIO de nascimento do mestre Felicíssimo. *O Popular*, Goiânia, 19 de jan. 1996, p. 7.
- D'ALINCOURT, Luís. *Memória sobre a viagem do Porto de Santos à cidade de Cuiabá*. São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1975.
- DAMATTA, Roberto. *Exploração: um ensaio de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco. 1986.
- DIEHL, Astor Antônio. *Cultura historiográfica: memória, identidade e representação*. Bauru: Edusc, 2002.
- DROPA, Romualdo Flávio. *Monografia: a memória como direito fundamental do homem*. Curso de Especialização em Educação Patrimonial. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. São Paulo, 2000.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 9. ed. Trad. Lourenço Filho, São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- ÉLIS, Bernardo. *Veranico de janeiro*. Rio de Janeiro. José Olympio, 1966.
- FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaina (orgs). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.
- GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. História oral e educação matemática. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara L. *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p 87.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. *Memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A Invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- JOUTARD, Philippe. *História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos*. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta M (orgs). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 43-62.
- KRAMER, S.; SOUZA, S. J. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática. 1996.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro, Zahar. 1986.
- LASCA, Valéria. *Técnicas de aprimoramento de memória*. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas. 2003.
- LEACH, Edmund R. *Repensando a Antropologia*. São Paulo: Perspectiva. 1976.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão... [et al.] – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- LIPPARD, Lucy R. *A arte pop*. São Paulo: Verbo, Edusp, 1976.
- LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. In *Estudos Históricos*. v. 2, n. 3, Rio de Janeiro. FGV. 1989.
- MELLO, Suzy de. *Barroco mineiro*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- NÓBREGA, Humberto de Mello. *História do Rio Tietê*. 2. ed, São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1978.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: Projeto História. História e Cultura. São Paulo: PUC, n.10, p. 7-28, dez, 1993.
- PAULINO, Graça et al. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PINHEIRO, Antônio César. *Os tempos míticos das cidades goianas: Mitos de origem e invenção de tradições*. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.
- \_\_\_\_\_. *De Corumbá a Curalinho*. Goiânia. Escorço:Genealogia da família Faria. 1996.
- PITTA, Ana Maria. *Hospital: dor e morte como ofício*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

- POHL, Johann Emanuel. *Viagem no interior do Brasil*. Trad. Milton Amado e Eugênio Amado. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1976.
- POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento, silêncio*. In Estudos Históricos, v. 2 n 3, p. 3-15. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- PREFEITURA inaugura Praça Felicíssimo do Espírito Santo Filho. *Folha de Goiaz*. Goiânia. 20 de out 1978, p. 5.
- PROFESSOR Felicíssimo do Espírito Santo Filho. *O Popular*. Suplemento Cultural. Goiânia, 1<sup>o</sup> de jun. 1980, p.8.
- RELPH, Edward. As bases fenomenológicas da Geografia. *Boletim Geografia*. Rio Claro, v. 4, n. 7, p. 3. Rio Claro, 1979.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papirus, 1994.
- ROLNIK Raquel. *O que é cidade?* São Paulo: Brasiliense. 1988.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2002.
- SALDANHA, Nelson. *O jardim e a praça: o privado e o público na vida social e histórica*. São Paulo: Edusp, 1993.
- SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado – história oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.
- VALDEZ, Diane. *História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX*. Goiânia: Alternativa, 2003.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. *Modernismo no Rio de Janeiro; turunas e quixotes*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- VILLELA, Heloisa O. S. *O mestre-escola e a professora*. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.