
O MESTRE-ESCOLA: CULTURA, SABERES ESCOLARES E A TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (GOIÁS 1930-1964)*¹

Fátima Pacheco de Santana Inácio

Doutoranda em Educação, vinculada ao grupo HISTEDBR
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Professora Assistente da Universidade Federal de Goiás - UFG, Campus de Catalão

Resumo:

O texto busca reconstruir a atuação dos mestres-escolas em Goiás, entre 1930 a 1964, buscando: identificar aspectos cotidianos das relações estabelecidas com empregadores, com alunos, com familiares e com a sociedade onde viveram; estabelecer uma interlocução entre a dinâmica do trabalho, ou seja, as especificidades desta ocupação e as transformações encaminhadas pelo Estado, no período, momento que possibilita identificar uma concepção renovadora do ensino no país, como condição para o desenvolvimento econômico do Estado. O enfoque privilegia temáticas voltadas para a origem e relações de trabalho do mestre-escola; o processo de estadualização do trabalho do mestre-escola e sua remuneração salarial; os conteúdos e práticas pedagógicas do mestre-escola; o tempo e o espaço escolar utilizado nessa dinâmica educacional.

Palavras-chave: Mestre-escola, escolarização, saberes escolares, práticas pedagógicas.

Abstract:

This text searches to reconstruct the performance of master-schools in Goiás, between 1930 and 1964, searching: to identify daily aspects of the relations established with employers, students, relatives and the society where they lived; to establish an interlocution between the dynamic of the work, or either, the specificities of this occupation and the transformations directed by the State, in the period, moment that makes possible to identify a renewed conception of education in the country, as condition for the economic development of the State. The approach privileges themes come back for the origin and relations of work of the master-schools; the process to become the state work of the master-school and his wage remuneration; the contents and pedagogical practices of the master-school; the time and the school space utilized in that educational dynamic.

Keywords: Master-school, education, school knowledge, pedagogical practices.

Ao privilegiar a construção de uma memória da educação em Goiás, optando pelo trabalho com entrevistas, procurou-se evidenciar o mestre-escola como interlocutor

relevante para compreensão das mudanças, por entender que estas se fazem em um processo coetâneo com os projetos do Estado, influenciando e sendo influenciada

* Recebido em: junho de 2006.

* Aceito em: junho de 2006.

¹ Parte deste texto foi aceito para ser apresentado no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, de 17 a 20 de abril/2006, em Uberlândia – MG.

por aquele processo.

O mestre-escola aparece como mediador de uma educação letrada para pequenas parcelas da sociedade, na maioria pertencente à elite, constituindo-se, enquanto elo de uma cultura oral, até o início do século XX. A partir desse período vai-se construindo um discurso fortemente marcado por um “otimismo pedagógico”, percebendo a expansão do ensino primário como a exigência para a construção de uma nação moderna. Nesse momento a proposta educacional esteve articulada “a projetos de homogeneização cultural e moral” (CARVALHO, 1998, p. 43) e à criação de uma identidade nacional que passou a ser perseguida após a proclamação da República.

A presença do mestre-escola vai sendo reafirmada, assim, como parte de um passado distante identificado com relações políticas, econômicas e sociais de um país atrasado, que necessitava rapidamente modernizar.

O mesmo discurso político toma visibilidade pública em Goiás com a implantação, na educação, de um projeto de substituição do mestre-escola por professores normalistas. Apesar desse discurso modernizador que via o mestre-escola como sinônimo de atraso social, sua presença ainda pode ser observada até o início dos anos 70, revelando contradições e limites dos projetos políticos diversos que o Estado enfrentou na implementação das mudanças para se modernizar.

Este artigo privilegia as entrevistas feitas com mestres-escolas e ex-alunos, buscando: 1º- identificar aspectos cotidianos das relações estabelecidas com empregadores, com alunos, com familiares

e com a sociedade onde viveram; 2º- estabelecer uma interlocução entre a dinâmica do trabalho, ou seja, as especificidades desta ocupação e as transformações encaminhadas pelo Estado entre os anos 30 até 64, período que possibilita identificar uma concepção renovadora do ensino no país, como condição para o desenvolvimento econômico do Estado.

O relatório elaborado pelo governo do Estado de Goiás, em 1933, ao afirmar que “a educação, o progresso e civilização” aparecem articulados, mostra a opção pela educação, enquanto canal que possibilitaria a modernização do estado, conforme pode ser observado na citação abaixo.

Dessa febre educativa contemporânea, tanto mais intensa quanto mais civilizado é o povo em que ela se manifesta, deriva a razão por que a renovação pedagógica, o aperfeiçoamento do ensino, a dinamização dos métodos escolares, que monopoliza as energias, o saber e a experiência de tantos educadores, psicólogos, filósofos, políticos, estadistas e pensadores em todos os quadrantes do planeta, está adquirindo os característicos de movimento mundial. Há uma espécie de apelo permanente, crescente e geral para a Escola. Entronizado pelo ideal de civilização infinita, surgiu um soberano moderno, cujos domínios, como já disse alguém, se dilatam cada dia mais na consciência (sic) da humanidade, submetendo a dedicação e o carinho dos homens – Este soberano é a criança, a matéria prima do futuro. (RELATÓRIO DE GOVERNO, 1933, p. 9)²

Esta opção pela educação pode ser entendida a partir de algumas tensões experimentadas na época. A construção de um novo paradigma educacional pelo Estado respondia, por um lado, as tensões entre posições políticas distintas e, por outro, a

² Encontrado no Arquivo Histórico de Goiás – Goiânia-GO.

consolidação de ameaças ao Estado Burguês, decorrentes da presença dos comunistas, suas lutas e reivindicações sociais no Estado, que desenvolvem atividades, influenciam e atraem, principalmente, o posicionamento dos trabalhadores urbanos em relação aos seus patrões, exigindo respeito às conquistas trabalhistas recentes, e a exigência de melhores condições de trabalho e vida para o trabalhador rural.

Nesse sentido, Goiás, ao articular as relações de ensino, que envolviam o mestre-escola, com questões ligadas ao governo federal, entrava, simultaneamente, nas especificidades locais.

O Novo Dicionário, Aurélio (1975, p. 916) define o mestre-escola como “Professor de instrução primária; mestre de meninos, mestre de primeiras letras: D. Tomásia, irmã do mestre-escola da aldeia..., vivera na corte muitos anos com o sábio mano. (HERCULANO³, *Lendas e Narrativas*, II, p. 257.)”. Esta definição confirma o que foi explicitado anteriormente sobre a visibilidade que é dada ao mestre-escola; o exemplo dado pelo autor do dicionário, ao buscar identificar sua definição, toma como exemplo um excerto da literatura, de Portugal, mostrando a corte portuguesa na colônia, quando o mestre-escola era tido como um sábio, e sua importância social se devia ao fato de ser ele um dos poucos que sabiam ler e escrever e ter disponibilidade para ensinar a outros. Sendo assim, apreende-se que a identidade do mestre-escola se concretiza no passado e na atualidade sob perspectivas

diferenciadas. A leitura do verbete sugere que essa identidade, ao ser datada, tenha sido gradativamente (re)elaborada, conforme foi visto na introdução deste estudo.

O mestre-escola parece ter sua identidade e inserção redefinida na sociedade brasileira no início do século XX a partir das transformações internas e gerais na forma como se concebeu o papel da educação no desenvolvimento e progresso da nação.

O período pós-30, é privilegiado na construção desse debate, pois é nesse momento que ocorre uma dicotomização entre o período em que o mestre-escola era tido como elemento indispensável à construção de uma sociedade letrada e o que está sendo posto como recorte temporal deste estudo. O que se configura é a superação das práticas pedagógicas do mestre-escola, não no sentido de favorecer sua qualificação, mas “na pura e simples substituição” desse educador por outro referendado pelo diploma da Escola Normal.

Em Goiás, contrastando com essa postura, foi possível perceber que a presença do mestre-escola, como educador, persistiu por longo período, em um processo contemporâneo com o discurso de construção de uma nação moderna imbricada no capitalismo, que necessitava substituir o mestre-escola pelo professor normalista.

É no âmbito de um país que assume a modernização, via industrialização para seu desenvolvimento, que, de forma

³ Alexandre Herculano (1810-77), escritor português. Descontente com o absolutismo monárquico, exilou-se na França, onde escreveu os seus melhores poemas, mas voltou a Portugal, em 1832, e continuou a fazer poesia, como *A Voz do Profeta* (1836) e *A Harpa do Crente* (1838). Dirigiu o jornal *Panorama* por volta de 1840, e ganhou fama como historiador; publicou *A História de Portugal*, em quatro volumes, e *História da Origem e Estabelecimento da Inquisição em Portugal*. Cf. *Folha de São Paulo: Nova Enciclopédia Ilustrada FOLHA*. Vol. 1. Folha de São Paulo, mar./dez. de 1996, p. 443.

contraditória, constatamos a presença do mestre-escola na Segunda República, no Estado Novo. Em um Brasil que se propõe a romper com as estruturas arcaicas e se voltar para as novas conquistas tecnológicas, para a industrialização, para um novo direcionamento da dinâmica rural, envolto por políticas e atitudes transformadoras as quais, no entanto, revelam-se muito mais conflituosas que a aparência do primeiro momento permite vislumbrar.

Essa presença do mestre-escola e a dinâmica por ele experimentada nesse processo de mudanças não puderam ser acompanhadas em documentos oficiais, devido ao ocultamento desse agente, enquanto ator do processo educacional. Esse ocultamento é na verdade reflexo de “concepções conservadoras a respeito das desigualdades sociais” (MARTINS, 1992, p.14) que privilegiam determinados atores históricos em detrimento de outros.

Identificar o mestre-escola significa percebê-lo, na dinâmica de suas vivências e práticas educativas, vinculado à sociedade, não enquanto expectador, mas como um indivíduo ativo, participativo, que ao mesmo tempo é agente e paciente de mudanças, sejam elas sociais, políticas, culturais e mesmo econômicas, do período de 30/64, no Sudeste Goiano.

Origem e Relações de Trabalho do Mestre-Escola

A origem deste mestre-escola, datada do Brasil Colonial, aparece na constituição do Sudeste Goiano, no século XIX, na dinâmica da ocupação territorial propiciada pelo sonho de posse e cultivo da terra, capaz de garantir a sobrevivência e o lucro através das ações comerciais e intercâmbios possíveis com outras regiões,

principalmente o Triângulo Mineiro. Foi com esse propósito que, no Sudeste Goiano foram chegando, gradativamente, camponeses que constituíram a população local, e junto com esses camponeses vieram os primeiros mestres-escolas que atuaram na região.

A existência dos primeiros mestres-escolas propiciou a configuração dos mestres-escolas posteriores, uma vez que os primeiros ensinaram aos seus alunos e alguns deles também assumiram, posteriormente, a “tarefa” de ensinar, principalmente pela escassez de pessoas letradas na região.

Uma primeira informação preciosa que as entrevistas realizadas trazem, diz respeito às origens geográficas dos mestres-escolas goianos, apontando que os mestres-escolas, em atividade no Sudeste Goiano no período 1930/1960, tinham suas raízes familiares no Estado de Minas Gerais.

O trabalho do mestre-escola era exercido no meio rural e no urbano, havendo os que trabalharam nos dois locais. O âmbito da pesquisa, o tratamento das fontes orais, possibilitou perceber que se tratava, a princípio, de um trabalho desempenhado por homens, no entanto, a partir dos anos 30, gradativamente eles vão desaparecendo das salas de aula, dando espaço às mestras, que permanecem até os anos 60. Era um trabalho temporário e não um projeto a ser desenvolvido no transcorrer da vida, mas algo esporádico, provisório.

A fragilidade da relação de trabalho era vivida como algo normal, considerando que este era um elemento comum às relações de trabalho de qualquer atividade no período. O exercício da profissão não era projeto de vida. Com relação ao estado civil, segundo as informações orais, 100% das mestras, ao iniciar seus trabalhos docentes eram solteiras, considerando que houvesse

exigência do deslocamento para outros municípios ou fazendas, deveria estar disponível, o que afrontava moralmente o modelo de organização familiar da época. O casamento podia propiciar a permanência em uma determinada fazenda. Em muitos casos, a permanência da mestra era condicionada à possibilidade de trabalho, também para o marido, na mesma fazenda ou nas proximidades. Quando ocorria alguma discordância entre o patrão e o marido ambos deixavam a fazenda, o que levava, ao fechamento, às vezes temporário, da escola, enquanto se aguardava a chegada de um(a) outro(a) mestre(a)-escola.

No que diz respeito à relação dos mestres-escolas com a comunidade local, os mesmos eram respeitados, principalmente por estarem a serviço de um determinado fazendeiro. O *status* do patrão incidia na aceitação e até mesmo funcionava como mecanismo de garantia do *status* do mestre-escola perante a comunidade local. A mestra solteira, por exemplo, tinha a guarda de sua moral respaldada no fazendeiro que ao zelar por sua integridade punha sempre à sua disposição um indivíduo de sua confiança, geralmente um rapazola, que a acompanhava em suas visitas à família, tendo em vista as grandes distâncias rurais a serem percorridas até a residência de seus familiares.

Parte dos entrevistados reputa importância a uma cultura que teriam trazido de Minas Gerais. A proximidade do Sudeste Goiano com aquele Estado propiciou uma interlocução de valores, costumes, modos de vida e crenças.

Os motivos da vinda para o Sudeste Goiano não são mencionados pelos entrevistados, mas inquiridos sobre suas origens, revelam suas trajetórias de vida, quase sempre citavam o local e a data de nascimento, entrando a seguir nas narrativas

sobre sua vida estudantil e posteriormente suas experiências como mestres-escolas. Porém, é possível identificar em seus relatos que a maioria era filha de lavrador, e oriundas de famílias numerosas, precisavam trabalhar para ajudar na sua manutenção. As entrevistas mostram que as famílias dos mestres-escolas tinham, no mínimo, cinco filhos, e estes, por sua vez, também acabavam por reproduzir o modelo. Era comum, no período, seja nas famílias com maior poder aquisitivo ou não, a criação de uma grande prole, aliás, isso permitia mais braços disponíveis para o trabalho rural organizado em torno da agricultura familiar.

Nos dados coletados nas entrevistas, dois elementos chamaram nossa atenção, o primeiro é que os mestres-escolas eram na maioria mestres-escolas do sexo feminino e, portanto, enfrentaram todas as diversidades acima mencionadas, com agravante de ainda precisar trabalhar para ajudar o marido no próprio sustento e na manutenção dos filhos. Constata-se assim que o Sudeste Goiano, nesse aspecto, reafirma o que vinha acontecendo em nível nacional, pois gradativamente foi ocorrendo a substituição de mão-de-obra masculina pela feminina no que se refere às práticas docentes. A mão-de-obra masculina rural volta a centrar-se na agricultura e na pecuária.

O trabalho como professora, além do doméstico, gradativamente vai se tornando aceitável na região, fato que já vinha ocorrendo não só em Goiás, mas em todo o Brasil. Em períodos anteriores apenas o homem trabalhava para garantir o sustento da família, prática comum na região, à medida que novas necessidades vão sendo criadas pelas mudanças sociais, torna-se necessária a contribuição do trabalho remunerado da mulher, sem significar, muitas vezes, pecúlio para a família, mas garantia de sobrevivência.

As falas a respeito do período são reveladoras de uma vontade de substituição do homem pela mulher nas práticas docentes, justificada pelo discurso de ser a mulher mais meiga, terna, capaz de conduzir melhor a aprendizagem das crianças através das suas qualidades, por natureza, femininas. O que esse discurso procurava esconder era principalmente o aspecto salarial envolto na questão da educação escolar, os salários eram muito baixos, principalmente, se comparados ao de outras profissões do período. Os baixos salários, praticados no mercado de trabalho goiano, não eram suficientes para um chefe de família manter sua prole e o homem era o principal responsável pela manutenção econômica do lar. Assim, a mulher, ao assumir as atividades docentes, quase que retirava do Estado a preocupação com o retorno financeiro desse trabalho, uma vez que a sua finalidade seria apenas de complementar as rendas do lar.

É interessante observar que os artigos publicados na Revista de Educação, cuja primeira edição data de 1937, fazem referência à professora primária comparando-a a elementos da natureza: “A professora deve ser como essas grandes almas que espalham suave calma e bem estar a seu redor, como as árvores frondosas projetam sombra e frescura sob o sol causticante.”⁴ E ainda:

Na nossa população infantil, em que 90% dos alunos não recebe em casa educação conveniente, pois seus pais não conhecem os princípios educacionais, cabe então, à professora primária, a nobre e árdua tarefa de educá-las, procurando conhecer e aperfeiçoar as aptidões e corrigir os defeitos.
Eis, colegas, pequeno parecer da missão

sublime de que se reveste a professora primária de hoje, e as mães de amanhã, no aperfeiçoamento da obra prima da natureza, que são esses pequeninos seres que nos cercam.⁵

A citação revela a concepção que estava sendo construída a respeito das atividades do trabalho do professor, atribuindo uma identidade ao trabalho realizado no espaço escolar, como uma vocação feminina. Quanto à questão salarial, não quer dizer que o Estado, em algum momento, sentiu-se totalmente responsável pelo retorno financeiro do professor do sexo masculino e o pagava adequadamente. Havia certo desconforto denunciado na fala de autoridades políticas a esse respeito, que de certa forma foi, gradativamente, superado à medida que o magistério vai sendo assumido pelas mulheres. Através de conversas informais⁶ foi possível identificar a existência de preconceito por parte de pessoas comuns em relação ao mestre-escola do sexo masculino, taxado muitas vezes de preguiçoso, de incapaz de pegar no cabo da enxada, por isso dedicava seu tempo à instrução escolar.

Paulatinamente a diferenciação entre letrados e não letrados vai se acentuando, aparecendo como um recorte, que passa a dividir a comunidade local, criando um início de preconceito, sendo uma divisão que não dicotomiza com diferenciações econômicas, tendo em vista que geralmente se entrecruzam, pois parte considerável dos primeiros alunos que freqüentavam a escola são filhos de proprietários de terras.

As falas de quatro entrevistados apontam como justificativa para a não

⁴ Revista de Educação. Ano V, nºXII, Set./Out. 1940. p. 11.

⁵ Revista de Educação. Ano I, Num.2 – Nov./Dez. 1937. p.43.

⁶ Trechos dos diálogos estabelecidos permitem essa leitura.

continuidade dos estudos, por parte dos mestres-escolas, o trabalho na agricultura, que todos, alunos e professores, estavam envolvidos. Essas atividades eram acessórias, mas necessárias enquanto complementação de renda por parte do professor.

Ao relatar sobre seu envolvimento com as atividades escolares, como mestras, as senhoras entrevistadas trazem para o cenário também o trabalho doméstico que, provavelmente, estavam envolvidas todas as demais mestras casadas do período, ou seja, o trabalho não se resumia às atividades de sala de aula, ele também era compartilhado com os afazeres domésticos, com a vida como esposa e mãe.

Em outro momento, a Sra. Sebastiana, em sua fala, expressa uma relação que minimiza e desqualifica sua atuação como educadora, ao afirmar que ela “só ensinava o bê-a-bá, aquilo que eu sabia” (informação verbal)⁷. Na nossa avaliação essa fala assume o discurso oficial, apresentado pelo governo goiano, identificando o mestre-escola como inadequado para as funções que exerciam.

Ao menosprezar o trabalho que executava, a entrevistada expressa aspectos de um discurso hegemônico em que sua substituição foi necessária e que essa atividade de ensino era insignificante para um processo educativo. Pode-se entender que este debate expressa a redefinição que a profissão do mestre-escola sofreu no período de construção de uma educação moderna em Goiás.

As Escolas Particulares e o Mestre-Escola

A existência de escolas particulares era comum na sociedade da época, principalmente entre os anos trinta e quarenta, período em que o Estado de Goiás ainda não havia assumido, na prática, sua responsabilidade no sentido de expandir, de maneira satisfatória, a demanda pela rede pública de ensino. No que se refere à demanda do Sudeste Goiano por instrução escolar, aqueles que tinham melhores condições financeiras arcavam com o ônus da escolarização.

A prática de contratação de mestre-escola por fazendeiros, para ensinar seus filhos, não ocorria somente devido às dificuldades e custos na manutenção dos mesmos na cidade. Provavelmente a presença do mestre-escola em sua propriedade lhe trouxesse mais *status* social e ainda garantisse a permanência de seus filhos sob seus domínios, controle e autoridade. Enquanto algumas mestras afirmam que eram contratadas apenas para ministrar aula para os filhos dos fazendeiros, outras dizem que, nas suas atividades docentes, atendiam, além dos filhos dos fazendeiros, filhos de outros trabalhadores que estavam nas fazendas.

Esses diferenciados tipos de “contratos” docentes, ao que parece, só vai ser superado, significativamente, à medida que ocorre a estadualização do ensino, e que o mestre-escola passa a ser contratado pela Prefeitura, o que impõe condições e exigências para abertura de escolas nas fazendas, regulamentando certo número de crianças, para freqüentar a escola. O regulamento previa cerca de 40 alunos, porém esse número varia de 20 a 60 alunos, conforme os entrevistados.

⁷ Entrevista realizada com a sra. Sebastiana, em 12/02/2003, às 17h45min.

A Estadualização do Trabalho do Mestre-Escola

Assim, o regulamento estadual de Goiás, que normatiza o ensino primário de 1930, apresenta no decreto nº 10.640 de 10 de fevereiro de 1930, artigo 80, a exigência para criação de escolas:

Em toda localidade onde houver quarenta ou mais crianças em idade escolar, será criada, a juízo do governo, uma escola para o ensino primário, e, se forem em número superior, serão criadas tantas, quantas necessárias. § único. As escolas isoladas (rurais e urbanas) serão de 1ª, 2ª e 3ª classes, quando a frequência for no mínimo de 60, 40 e 20 alunos, respectivamente, e masculinas, femininas ou mistas. (REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO de 1930).⁸

A intervenção do Estado no ensino primário condiciona o funcionamento da escola a um determinado número de alunos. Há, portanto, pressões sobre os fazendeiros para que seja ampliado o número de alunos para abertura de escolas, no entanto, parece haver certa convivência entre os dois modelos de escolas, até meados dos anos 40.

É possível acompanhar no “Boletim”, órgão de imprensa da Prefeitura Municipal de Catalão, que trazia os atos oficiais do prefeito, como em meados dos anos 40, a ocorrência de uma série de atos do município transferindo os “professores rurais”, nova denominação dos antigos mestres-escolas, de uma fazenda para outra.

Ao transferir a sede de uma escola rural de uma fazenda para outra, a Prefeitura começa a usar como estratégia a exigência, para o funcionamento da escola, de certo número de alunos. Quando este requisito não é obedecido, a escola é transferida para

outra propriedade onde o número de alunos é considerado satisfatório, visando uma maior produtividade da escola.

O decreto nº 12 de 24 de maio de 1943, da Prefeitura Municipal de Catalão classifica as escolas rurais em sete categorias pelo número de alunos, vinculando o vencimento do professor ao tipo de escola que leciona.

Considera-se que, pelo fato de atribuir uma classificação quantitativa, esse mecanismo se tornava elemento que o poder público usava, não apenas por medida de economia, mas que apontava para uma incorporação maior de pessoas ao sistema de ensino, onde seria possível cumprir objetivos previstos pelo Estado, no período, para a educação.

Para o poder público “nem sempre” justificava abrir escola em uma região onde a demanda pela mesma era considerada insuficiente.

Contratos de Trabalho e Relações Sociais do Mestre-Escola

As informações referentes a contratos de mestre-escola por fazendeiro trazem em si algumas questões que revelam os problemas enfrentados no estabelecimento dessas relações de trabalho, pois, segundo as informações obtidas, apresentadas na tabela I, aproximadamente 82% desses mestres-escolas, a partir de 1950, eram mulheres, as quais iniciavam suas atividades docentes com idade entre quatorze a dezoito anos, ou seja, entravam para o mercado de trabalho muito jovem e com a incumbência de realizá-lo longe da família.

⁸ Encontrado no Arquivo Histórico de Goiás. Goiânia – GO.

A sociedade daquele período, de base patriarcal, ainda se mantinha fechada, com os valores morais medidos pela palavra do homem e pelas virtudes das mulheres, o que implicava no resguardo da pureza feminina, compreendida nos limites de sua “virgindade”, enquanto solteira. Os pais dificilmente estariam dispostos a abrir mão da presença das filhas, de sua guarda e proteção; com isso é possível visualizar as dificuldades do contrato de trabalho entre os pais das mestras e os fazendeiros. Sendo uma sociedade marcada pela oralidade e a tradição, a presença feminina em uma atividade pública necessitava ser mediada por algumas exigências de cunho moral.

O fato da sede da fazenda quase sempre ser habitada pelos proprietários, sua prole e outros membros da família, tais como pais e irmãos solteiros do fazendeiro, abrigando ainda peões solteiros que estivessem realizando trabalhos temporários na fazenda, e ainda as mestras, na verdade meninas-moças, propicia uma compreensão da complexidade dessas relações.

O fazendeiro ao contratar uma mestra assumia o compromisso de zelar por sua integridade física e moral. Os pais da mestra delegavam a vigilância sobre sua conduta moral para o fazendeiro. Cabe lembrar que a sociedade brasileira, na época se pautava rigidamente pelas questões morais e religiosas, portanto qualquer ato que manchasse a integridade moral dessas moças viria a público e geraria conflitos inter-familiares. Como a casa sede era habitada por pessoas com diferentes vínculos com o fazendeiro, a vigilância era redobrada, lembrando que seu prestígio e *status* também estavam em jogo.

Ao serem perguntados sobre o tempo de permanência dos mestres-escolas nas fazendas, os entrevistados responderam que durava em torno de alguns meses a

pouco mais de um ano. Esta afirmação nos levou a questionar os motivos de tão curta permanência num local, que aparentemente, era muito bom, de fácil convivência. Nesse contexto, verificaram-se posicionamentos diferenciados entre as ex-mestras.

O Mestre-Escola e a Questão Salarial

As entrevistadas deixaram transparecer certo “desprendimento” e desconhecimento em relação ao salário recebido, do valor do trabalho no mercado, como se o mesmo não fosse realmente importante e necessário para sua manutenção e de sua família. Cabe observar que, as novas exigências, por parte do Estado, em relação ao professor, buscaram salientar a importância de seu papel social, sem, no entanto, conceder-lhe um retorno financeiro condizente com suas “novas” responsabilidades, gerando uma percepção de que o salário estaria em segundo plano na vida da mestra, quando, na realidade, a situação financeira as obrigava a deixar a família, enfrentar o desconhecido, correr riscos ao ter que conviver com pessoas diferentes, na fazenda.

Nem todas as entrevistadas sentiram-se constrangidas ao falar sobre o salário que recebiam. A sra. Valdirene, ao falar do salário que recebia pelo seu trabalho como professora ao ser contratada, afirma: “Ah, naquela época, ah minina eu nem me lembro se era cum vale, num era cum vale mais era cruzeiro, num sei que dinheiro que era naquela época, era poco dimais, a cem mil réis, cem mil réis, lembrei agora” (informação oral)⁹.

Os balancetes consultados encontrados na Prefeitura Municipal de Goiandira, assim como as portarias,

referentes ao ano de 1932, mostram que o professor aparece com o menor salário da folha de pagamento.

O vencimento de um professor era inferior ao de todas as demais categorias, fato que pôde ser comprovado nas demais folhas de pagamento pesquisadas, nas quais foi possível identificar ainda vencimentos diferenciados entre os professores que atuavam no grupo escolar, e os que compunham a categoria de adjuntos ou ministravam aulas na zona rural. Foram pesquisadas também mostras de balancetes dos anos de 1952, que comprovam a crescente desvalorização do trabalho do professor em relação a outras categorias de trabalhadores.¹⁰

Na busca de maiores informações a respeito dos salários recebidos, o que significavam esses salários em termo de aquisição de bens, o que se podia comprar com os mesmos, e de que forma eram despendidos, as respostas das mestras quase sempre eram as mesmas. A Sra. Antônia faz o seguinte comentário: “A ropa, dava pra compra ropa (risos) dava pra comprá, eu ajudava em casa tamém...” (informação verbal)¹¹. A fala anterior e o modo como foi expresso revela que o salário não era muito, mas condizia de certa forma com as expectativas que tinham a respeito do mesmo, era suficiente para suprir as pequenas necessidades pessoais e de consumo da época.

O fato de morar na roça, trabalhar por conta do fazendeiro, em termos de alojamento e alimentação, levava a crer que o salário recebido era suficiente principalmente quando

o mesmo também dava pra ajudar a família e ainda comprar as roupas e os artigos básicos de que necessitava.

Talvez os risos da Sra. Antônia possam ser entendidos a partir do exercício da memória que ao mesmo tempo em que afirma ser o salário suficiente para suprir as pequenas necessidades que possuía no passado, hoje, com as necessidade de uma sociedade de consumo, seria considerado extremamente pequeno. Naquele período, talvez, ela não ambicionasse grandes coisas, nada além da garantia de uma modesta sobrevivência. Pode-se também levantar a hipótese de que o mestre-escola não tivesse clareza da situação de exploração em que vivia, revelando uma alienação das lutas, conquistas da categoria.

É importante chamar atenção para o fato de que, na época, o trabalho realizado nem sempre era pago em forma de um salário definido, mas com produtos de consumo, uma vez que a economia regional não era totalmente monetarizada. Parte significativa dos trabalhadores locais tinha seus vencimentos vinculados a produtos de consumo, tais como arroz, feijão, banha de porco, etc. Os mestres-escolas, em muitos casos recebiam seus vencimentos em espécies semelhantes: gêneros alimentícios (quando eram casados), artigos de tear (geralmente quando se tratava de mestra-escola solteira) produzidos pelas mães das crianças etc, variando de acordo com as possibilidades dos usuários de seus serviços.

Essa prática de troca de serviços por gêneros alimentícios ou mesmo por outros produtos era uma ação considerada

⁹ Entrevista realizada com a sra. Valdirene, em 23/08/2000, às 14h.

¹⁰ Documentos encontrados no Depósito da Prefeitura de Goiandira. Pastas: Balancetes e Portarias da Prefeitura de Goiandira de 1932, 1945, 1952, 1963.

¹¹ Entrevista realizada com a sra. Antônia, em 09/06/2003, às 13h10min.

comum pelos habitantes locais no período, compondo de certa forma a cultura local. É, ainda hoje, uma prática entre os chamados “catireiros”, algumas mudanças foram introduzidas. Nos dias atuais essa prática assume a dimensão da troca que demanda lucros, ou seja, o indivíduo realiza a troca não porque necessita de determinado objeto ou gênero alimentício, mas vislumbrando a possibilidade do objeto adquirido possuir valor de troca no mercado.

Caso semelhante, ao analisado anteriormente, é o do sr. Antônio, esposo da sra. Sebastiana que, segundo depoimento da mesma, recebia pelo seu trabalho como professor, até mesmo, a autorização da utilização de terras de pais de alunos para o plantio de lavouras.

O fazendero lá tinha certa complacência porque ele num, as terras dele era dada pra quem plantasse [...] era dada a meia e cê planta uma quarta de arroz, aquilo que deu, se deu dez saco, vinte saco, a metade é sua a metade é dele, i pra o Antônio não ele já dava ou os filho dele estudava na escola, ou ele deu dava pra nós, [...] arrendava a terra, acho que era isso, uns vinte por cento, uma coisa assim, num lembro muito bem como é que era não, só sei que ele num cobrava a meia não, a gente dava, tinha que dá um tanto pra ele mais era mais pouco, intão lá dava o milho, o arroz, o feijão era dividido com ele, agora o que nós plantasse por fora não, algodão, mindoim tudo que ele tinha direito ele plantava, isso a gente colhia pra gente. (informação verbal).¹²

A fala da entrevistada revela a existência de mestres-escolas que eram incorporados como agregados nas fazendas, em alguns casos colocavam a atividade de ensino em segundo plano ou mesmo a abandonavam devido à exigência do trabalho

rural, optando por dedicar-se apenas ao plantio, ou seja, não havia um perfil profissional que definia a identidade do professor.

Outra informação interessante, referente à questão salarial, aparece na fala da sra. Valdirene, quando afirma que nem sempre recebia pelo trabalho que executava, pois

o professor ia pra fazenda ele tava ali era pra pra trabalhá, durante o dia ele lecionava para uns alunos [...] menores e aqueles mais velhos que tava trabalhando na roça, era gente de vinte anos, vinte e dois anos que não podia estudá durante o dia quando era de noite o professor tinha que dá aula pra ele mais não tinha remuneração, não recebia nada, eu mesma fui uma dessas eu trabalhei eu ganhava só pelos alunos pequenos, só pelas crianças pequenas... (informação verbal).¹³

Nota-se que as relações de trabalho não eram definidas apenas pelo órgão empregador, mas também, pelas necessidades impostas pela comunidade local onde o trabalho era realizado, pois, neste caso, trata-se de uma mestra contratada como professora da rede pública municipal de ensino, para atuar na zona rural. O mestre-escola não era reconhecido enquanto profissional, cujo perfil garantisse o cumprimento de uma jornada de trabalho condizente com seu salário, ao contrário, era tido como um trabalhador medíocre e de formação deficiente, portanto nada mais justo que estivesse à disposição para ensinar o que sabia, independente do retorno financeiro, o que reforça o aspecto da história da profissão docente, no qual o professor aparece como alguém abnegado, a serviço do progresso social e cultural do país.

¹² Entrevista realizada com a Sra. Sebastiana, em 12/02/2003, às 17h45min.

¹³ Entrevista realizada com a Sra. Valdirene, em 23/08/2000, às 14h.

As ex-mestras entrevistadas, ao rememorar a respeito das jornadas de trabalho que se adequavam às necessidades locais, explicitam suas memórias de formas diferentes, em alguns casos apresentam uma valorização do trabalho realizado de forma, inclusive, abnegada, compondo uma maneira de dar sentido às vivências passadas através da composição de um enredo que articula com o presente de pessoa aposentada, residente na cidade. Um outro campo de lembranças apresenta a identificação do processo como exploração que sofreram, parecendo indicar uma apropriação de experiências incorporadas em outros períodos da vida, principalmente, quando a economia se torna essencialmente monetarizada.

Esse segundo aspecto aparece de forma transparente na fala da Sra. Valdirene:

Intão a gente trabalhava durante o dia pago pela Prefeitura pra lecioná para as crianças e a noite tinha que lecioná para os adultos, qué dizê que eu alfabetizei muito adulto naquela época, mais num ganhei nada, era mesmo, mais fiz o que pude, ajudei, fico feliz em sabê que eles aprenderam, tinha analfabeto demais, tinha velhos coitados que num teve oportunidade de estudá quando era criança ia pra lá também pra pegá uma aulinha e aprendê assiná pelo menos o nome. (informação verbal).¹⁴

Os entrevistados mesmo dotados de sentidos de abnegação, pelo trabalho realizado ou de um trabalho feito mediante exploração, raramente falaram dos casos de conflitos com os fazendeiros. Assim, quando perguntados, por exemplo, pela grande rotatividade de mestres-escolas nas fazendas, as memórias apontam como sendo

um componente natural do período. Os relatos não trazem elementos ou fatos específicos em que estiveram envolvidos, o que evidencia a existência de um diálogo construído, pelo fato de muitos ainda morarem na região onde trabalharam o que denota a existência, mesmo que oculta, de mecanismos de controle social

Conteúdos e Práticas Pedagógicas do Mestre-Escola

O mestre-escola ensinava a ler, escrever e a contar. Dizer desta forma faz pensar que o mestre-escola realizava seu trabalho em poucos meses, o que de certa maneira justificava sua presença desnecessária. Havia, porém, a exigência de que seus ensinamentos precisavam esgotar os conteúdos de determinados livros, chamados popularmente por Primeiro Livro, Segundo Livro, Terceiro Livro, Quarto Livro, os quais correspondiam ao ensino primário juntamente com a cartilha, *Cartilha da Infância*, como era intitulada, escrita por Thomaz Galhardo, que em 1949 estava em sua 166ª edição¹⁵, e em seguida iniciavam os estudos dos manuscritos.

Os entrevistados, nesta pesquisa, deixaram transparecer em seus relatos a prática de introdução às leituras de manuscritos ocorrendo juntamente com os estudos posteriores ao Primeiro Livro. Os manuscritos poderiam ser redigidos pelo próprio mestre-escola ou compor uma coletânea de manuscritos publicados com a finalidade de serem instrumentos de leitura dos alunos. Sobre o assunto, é exemplar a

¹⁴ Entrevista realizada com a sra. Valdirene, em 23/08/2000, às 14h.

¹⁵ Galhardo (1949).

fala da sra. Sebastiana¹⁶ ao afirmar que

as cartas que ele (o *mestre-escola*) recebia dava pros aluno lê. Ou as dele ou quem mandasse pra ele né. Eu pegava as cartas e lia todas as cartas das filhas deles. Toda vez que eu lia as cartas delas eu chorava, de tanta emoção que dava. E eu num gaguejava pra lê não, e eu mal sabia lê e eu lia muito, gostava de lê. (Informação verbal)

Nota-se, no depoimento, dois aspectos interessantes, o primeiro diz respeito à criatividade do mestre-escola, pois ao permitir a leitura de sua correspondência pessoal provocava no aluno um interesse maior pelo conteúdo e conseqüentemente atingia o objetivo do exercício da leitura de aproximação afetiva entre o mestre-escola e o educando, propiciada através desta leitura.

Tudo indica que a obra classificada como Primeiro Livro, Segundo Livro, Terceiro Livro e manuscritos, citados anteriormente, compõem a coletânea de livros escrita por Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, adotada inicialmente por uma “pequena cidade goiana, [...] logo depois da proclamação da república...”¹⁷ cujo resumo aparece descrito em artigo publicado na Revista de Educação.

Ao descrever os conteúdos de cada um dos livros, o autor do artigo demonstra sincero respeito pelo trabalho apresentado na obra, não deixando de salientar os valores culturais, morais e religiosos que deveriam nortear todo o conhecimento a ser ministrado ao educando. Nota-se, também, que não há uma seriação dos conteúdos, mas uma seqüência a ser seguida mediante o desempenho individual de cada aluno.

Os aspectos da obra do Barão de Macaúbas demonstram que a mesma foi elaborada seguindo os pressupostos articulados pela elite brasileira, que pretendia em sua “política nacional de educação” articular, através de um projeto, um “receituário” que garantisse a “formação da nacionalidade”. Carvalho (1998, p. 44), ao analisar esse projeto denuncia seu caráter autoritário ao afirmar que

nele foram repropostas representações do ‘povo brasileiro’ como carência, passividade e amorfia. Nele se propôs a escola como instância de homogeneização cultural por via da inseminação de valores e da formação de atitudes patrióticas. Nele se constituíram as ‘elites’, atribuindo-se um papel diretor de qualquer transformação social. Nele se delineou a figura do Estado como gerenciador principal das ‘elites’ na promoção da ‘unidade nacional’, exaltando-se, com isso, ‘as virtualidades criadoras da intervenção deliberada, e do controle coercitivo através de um poder burocrático’. Nele se elaborou o que Lamounier chama de ‘visão paternalista autoritária do conflito social’, característica do modelo de ‘ideologia do Estado’ que constrói: a ‘idéia de erradicação total do conflito pela adoção do modelo político (técnico) apropriado.

Ao que parece essa “ideologia do Estado” atingiu o Sudeste Goiano elegendo como um dos seus vetores a coletânea do Barão de Macaúbas.

Considerando que apenas os concluintes dos estudos dos livros e dos manuscritos eram reconhecidos como aptos às séries posteriores, caso tivessem condições financeiras e interesse em prosseguirem seus estudos em outra região do país, é possível perceber que a permanência do mestre-escola na fazenda

¹⁶ Entrevista realizada com a sra. Sebastiana, em 12/02/2003, às 17h45min.

¹⁷ Revista de Educação, Ano 3º, Nº 9, nov./dez. 1939. p. 06.

se fazia necessária por um período bem maior que os relatados.

Outro aspecto que se construiu, enquanto expectativa de entendimento da dinâmica do ensino, foi adentrar no universo dos conteúdos ensinados que mediavam as relações de aprendizagem. A este elemento imputou-se grande importância, considerando que se tornaria um “lócus” privilegiado de intervenção do Estado com a finalidade de reorientar a prática, visando à formação de um novo cidadão.

Os relatos das entrevistas mostram que, com relação aos conteúdos, havia flexibilidade, o que permitia ao mestre-escola realizar suas opções de ensino, limitadas apenas pelos poucos recursos disponíveis na época, uma vez que o único objetivo era ensinar as primeiras letras.

Na entrevista feita com a sra. Ana¹⁸, aparece a questão da religiosidade ao relatar que, quando trabalhava em uma fazenda como professora, ocupava uma parte do tempo da aula ensinando as crianças a rezar e sendo Católica havia ensinado a oração do anjo da guarda, porém, os donos da fazenda eram adeptos do Espiritismo¹⁹, prática comum na região naquele período, e que em uma “conversa” lhe foi sugerido mudar a oração que passou a ser a do Pai Nosso sob a justificativa de ser aquela que Jesus ensinou.

No depoimento aparece o cerceamento da liberdade religiosa, a partir do qual, nota-se, é possível apreender como os diferentes conteúdos podiam ser

alterados mediante a ingerência do fazendeiro, tendo em vista as diferentes opções, inclusive religiosas, feitas em cada fazenda.

Essa situação de ingerência podia ser um pouco amenizada quando o mestre-escola era casado e por isso tinha sua casinha pra morar com a família, o que provocava certo distanciamento da vigilância e controle do fazendeiro.

Através do que foi exposto anteriormente é possível identificar uma diversidade de situações e experiências relacionadas com a prática educacional do mestre-escola. Nesse sentido a situação mais adequada parece ser aquela em que a escola funcionava em um outro espaço que não fosse ligada à casa grande da fazenda, residência do fazendeiro e seus familiares e do próprio mestre-escola, nem a do mestre-escola quando casado. Outros obstáculos e dificuldades existiam mesmo nesta condição aparentemente ideal.

À medida que as primeiras escolas rurais começam a ser construídas, constata-se ainda o poder de decisão do fazendeiro, pois elas passam por um processo de negociação entre a prefeitura e o fazendeiro, conforme apontam algumas entrevistas.

Dessa forma, uma primeira exigência era que o fazendeiro doasse um terreno para a construção da escola. A hospedagem do professor era feita mediante concessão de uso da casa ou de cessão de um terreno para que a moradia fosse feita. Alguns favores cotidianos como transporte

¹⁸ Entrevista realizada com Sra. Ana, em 22/04/2003, às 14h.

¹⁹ A divulgação do Espiritismo na região teve como aliada a grande necessidade das pessoas por tratamento médico. Mediante as doenças, a falta de médicos na região e recursos para buscar tratamento médico em outras regiões do Estado de Goiás e do país, as pessoas se submetiam ao tratamento espiritual, às raizadas e a outros tipos de medicamentos que o “médium” orientasse. (Informações obtidas através de conversas informais)

e alimentação acabavam se tornando estratégias de ingerências e controle do processo.

A introdução de mecanismos de reordenamento dos conteúdos oferecidos foi um processo lento. A legislação federal acabava sendo negada no cotidiano das escolas, tendo em vista a dinâmica político/eleitoral, de cidades como Goiandira e Catalão que interferia no processo de institucionalização, iniciado nos anos trinta.

Uma das estratégias utilizadas pelo governo estadual, como mecanismo de controle das atividades escolares, foi a regulamentação do trabalho dos inspetores escolares, responsáveis por acompanhar o processo de ensino-aprendizagem.

Os primeiros inspetores escolares selecionados, pelo processo de escolha, mantinham relações sociais que se diluíam nas estruturas do poder da própria cidade onde atuavam, sendo que, aos poucos, sua presença no interior das escolas vai se constituindo como elemento identificador de uma vigilância do processo educacional.

No tocante à disciplina²⁰, exigida para o processo de aprendizagem, observam-se práticas que também se apresentavam diluídas nos costumes da época, respeitando a tradição local. Algumas entrevistas apontam que era comum a interferência do proprietário da fazenda na manutenção da disciplina escolar.

O uso da punição utilizada como

mecanismo de manutenção da ordem, da disciplina, dos bons hábitos, na construção do civismo, é rememorado com incômodo pelas entrevistadas, um exemplo a ser citado diz respeito às memórias referentes ao uso da palmatória.

A tradição da época transferia a autoridade do pai ao mestre-escola. Ser enérgico significava fazer uso constante de castigos corporais e pressão emocional que conduzissem à exposição do aluno-infrator, perante seus colegas, de forma a ridicularizá-lo. Assim, a ação punitiva²¹, no ambiente escolar, é utilizada como mecanismo de inibição das atitudes consideradas inadequadas e como sinônimas de garantia de aprendizagem.

Nesse contexto tem-se o uso da palmatória pedagógica, o qual remonta aos primórdios da educação brasileira,

que se apregoava estar proibida desde 1827, foi usada até o terceiro decênio do século atual. Os regulamentos de 1835 e 1856 reintroduziram o uso da palmatória nas escolas, o primeiro dosando as palmatoradas a 'seis bolos' e o segundo recomendando 'uso moderado' [...], até uma década atrás as supervisoras pedagógicas recolheram-nas em escolas do interior. (SILVA, 1975, p. 199).

A permanência do uso da palmatória, em vigor na educação brasileira até os anos 60, revela que os valores e as práticas culturais não são extintos por decretos-leis. O uso da palmatória só é superado no momento em que ocorre uma alteração tanto

²⁰ Segundo Foucault (1986, p. 153), o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes.

²¹ Cabe ressaltar a compreensão da palavra punição, a partir do pensamento de Foucault (1986), que a define como tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo que é capaz de humilhá-las, de confundi-las.

na formação do professor quanto na sociedade, quando são introduzidas mudanças culturais que passam a condenar esta prática.

Em 1960 a utilização da palmatória ainda era uma realidade no Estado de Goiás, o que de certa forma está de acordo com os relatos das mestras que afirmam ter utilizado a mesma até por volta dos anos cinqüenta, início dos sessenta, quando passaram a ter oportunidade real de buscarem aperfeiçoamento através de cursos de formação, oferecidos a professores leigos que desejassem continuar na profissão docente. Percebe-se, assim, o momento em que a prática educativa do mestre-escola passa a sofrer transformações e, como não poderia ser diferente, irá influenciar a sociedade local, provocando mudanças.

Note-se que a influência do pensamento escolanovista, no cenário educacional, já estava em voga no Brasil desde os fins do século XIX e em Goiás já vinha sendo introduzido desde os anos de 1920, e que o mesmo se contrapunha totalmente a esse tipo de comportamento, o considerado ultrapassado e totalmente nocivo ao desenvolvimento do aluno. Em Goiás o ideário escolanovista foi amplamente divulgado pós-30, durante o governo Pedro Ludovico Teixeira, através da realização de congressos educacionais e da criação da Revista de Educação fundada nesse período.

A mentalidade sobre o que era ser bom professor, na época, na região, estava centrada na figura do professor enérgico, elemento que ainda hoje compõe a cultura escolar, não só local. Manter a disciplina em sala de aula ainda é sinônimo de competência.

Segundo Sousa (1998, p.86) o uso da palmatória e o castigo físico eram

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

Tempo e Espaço Escolar

O horário das aulas adequava-se ao ritmo do trabalho geral da fazenda, assim, o mestre-escola além de atender aos alunos que não estavam ainda em idade de trabalhar, no caso as crianças, tinha o compromisso de ministrar aulas, em outro horário, para os que trabalhavam na lavoura, na criação de animais, na moagem de cana, enfim nas atividades agro-pastoris realizadas no dia-a-dia.

Outro elemento que chamou atenção nas entrevistas faz referência à organização das salas de aula. As dificuldades enfrentadas pelos mestres-escolas iniciavam com a formação heterogênea da turma, alunos de diversas idades, desde os sete aos vinte poucos anos, em diferentes níveis de escolarização. Enquanto alguns estavam iniciando o processo de aprendizagem outros estavam mais adiantados e isso não significava que os mais velhos estivessem entre estes últimos. A organização da sala era feita segundo o critério de cada mestre-escola e da disponibilidade de espaço que a sala oferecia.

Nota-se a utilização do método individual, cujo procedimento acontecia através do acompanhamento individual do aluno no processo ensino-aprendizagem, ou em pequenos grupos, sendo possível aos grupos menos adiantados o acesso aos

conhecimentos dos mais adiantados. A distância entre os grupos de alunos, divididos por “séries”, ocupando um mesmo espaço, nem sempre corroborava para o afastamento, necessário, entre os grupos, ao bom desempenho do mestre-escola. Em muitos momentos o mestre-escola era obrigado a alterar o desenvolvimento de uma atividade para interferir em outra, na tentativa do domínio da turma, pois nem sempre as ameaças de castigos, ou mesmo, suas execuções eram suficientes para controlar, o tempo todo, os alunos.

Além do aspecto da adaptação à sala de aula, por vezes improvisada, outro elemento que chama atenção é o fato do mestre-escola, quase sempre, mesmo recebendo uma quantia que mal dava para suprir suas necessidades, ainda se ver na situação de usar seus poucos recursos financeiros para comprar material para as crianças, cujos pais não dispunham de dinheiro para a aquisição do material necessário ao desenvolvimento das aulas, fato que ocorria com filhos de agregados e de outros funcionários da fazenda.

Os relatos sugerem a existência de um compromisso, se não legal, pelo menos moral, de apoio às escolas criadas pela Prefeitura, no sentido de dar condições de funcionamento as mesmas através da doação dos materiais didáticos necessários ao desenvolvimento das atividades escolares, que, na verdade, nem sempre eram cumpridos. A falta de materiais didáticos e infra-estrutura tornava impossível a prática das atividades escritas, resultando no que a sra. Ana descreve como “ficava só no gogó” o que significa que as aulas acabavam sendo realizadas oralmente. O compromisso público revelava-se eficaz apenas no pagamento aos professores, a garantia de desenvolvimento das aulas ficava a critério da criatividade, do improvisado

do professor, o que demonstra que o poder público não se sentia responsável pela manutenção efetiva da escola, a responsabilidade acabava recaindo no professor.

Naquele momento o caixa escolar já era motivo de risos, como expressa a sra. Ana que não se conteve ao lembrar da inutilidade do caixa escolar, durante o período em que fora mestra. Criado com o intuito de angariar fundos para viabilizar as carências das escolas, o caixa escolar nada mais era, e é, um mecanismo utilizado pelo Estado a fim de buscar recursos que supram a sua efetiva falta de investimentos nas reais demandas da escola no seu cotidiano escolar. O caixa escolar nem sempre funcionou, pois, como seu provimento dependia da doação espontânea de dinheiro, quase sempre se mantinha vazio. Mesmo nos momentos em que sua obrigatoriedade foi afirmada não se sabe de alguém que tenha sofrido punição por não ter contribuído, o que seria inaceitável, pois sendo pública, a escola deveria ser mantida pelos cofres públicos em todas as circunstâncias.

Além dos elementos essenciais para a garantia mínima das atividades educacionais realizadas pelo mestre-escola, interessante se torna discutir como as práticas escolares do mestre-escola se efetivavam, quais métodos eram utilizados no encaminhamento da leitura, da escrita, das atividades matemáticas. A primeira observação a ser feita é que falar em método significa usar uma terminologia que o mestre-escola identifica como “sistema”, “jeito”, “modo de ensinar”.

Ao conceito de método didático antepunha-se o de **modo**. Chasteau, pedagogo francês do século passado, tinha, como método, o caminho a seguir para a comunicação do saber e **modo**, a maneira por que se organizava a escola

do ponto de vista do agrupamento dos alunos e da distribuição do material. (SILVA, 1975, p.102, grifos do autor)

Nesse sentido pode-se inferir que o modo e método são elementos que se entrecruzam na perspectiva da prática educacional do mestre-escola, quando se observa que, para ensinar, o mestre-escola procurava dispor os alunos da forma mais prática possível a fim de facilitar-lhe o encaminhamento das atividades de acordo com cada grupo de aluno e seus respectivos níveis de ensino. Depreende-se que, desde a organização do espaço, a sala de aula adaptada, mesmo de forma precária, a idéia era de proporcionar um ambiente o mais promissor possível ao processo de aprendizagem escolar.

A preocupação do mestre-escola em organizar o espaço físico em que as aulas seriam ministradas pautava-se, principalmente, na acomodação e aprendizagem dos alunos.

Ao recordar a forma como encaminhava as aulas a partir da organização da sala de aula, a sra. Valdirene aproveita para desabafar e dizer que era uma forma horrível de se trabalhar. Essa afirmação pauta-se no momento posterior, no qual, após ter trabalhado por dezenove anos na zona rural, ela assume uma cadeira de professora no Grupo Escolar de Nova Aurora, ainda com apenas a quarta série primária, tendo a oportunidade de pertencer a uma escola estruturada, cuja organização passa pela separação de salas de aula por turma, o que significa trabalhar com alunos de uma determinada faixa etária, dirigir o mesmo conteúdo para todos e contar com a presença de uma diretora, uma autoridade a quem prestar contas do trabalho realizado, e

também alguém com quem discutir as dificuldades encontradas, receber orientações, ou seja, ter acesso a tudo aquilo que antes, enquanto professora de Escola Isolada, não tinha. A memória traz a leitura do passado analisada sob a ótica da depoente, da experiência posterior, momento compreendido como de melhor condição de trabalho.

A presença da diretora indica uma condição de trabalho diferente, pondo em questão uma vigilância sistematizada das condições e objetivos de ensino.

O tempo escolar presente nas narrativas possui configurações distintas de um determinado período histórico para outro, uma vez que “o tempo escolar não pode [...] ser desligado das relações e tempos sociais dos quais a escola participa ativamente...” (FARIA FILHO, 2000, p.77). Durante os anos trinta e início dos quarenta, o tempo escolar aparece vinculado aos espaços rurais em que os mestres-escolas estavam atuando, o que demonstra uma variação de fazenda para fazenda. Segundo o Sr. Pedro (informação verbal)²², nesse período, a duração do ano letivo estava vinculada ao tempo de permanência do mestre-escola na fazenda. A aula acontecia o dia todo, aqueles que quisessem estudar e que não residissem nas proximidades da “escola” tinham que sair, de casa, preparados, levando suas refeições, pois só ao entardecer retornariam. Não tinha um horário fixo para começar a aula, o mestre-escola iniciava assim que os primeiros alunos chegavam, e como o ensino era individualizado, isso não alterava o atendimento posterior aos demais. Muitas pessoas, no entanto, não conseguiam frequentar esta escola, seja pelas tarefas domésticas, no caso das mulheres, ou o

²² Entrevista realizada com o sr. Pedro, em 26/07/2003, às 16h.

trabalho no campo, para os homens, seja, ainda, por outro tipo de dificuldade como o fato da escola, nesse momento, ser particular em grande parte da zona rural.

A expansão das escolas isoladas no meio rural, a partir dos anos quarenta, subsidiadas pelo poder público, através do pagamento dos mestres-escolas, fez com que o tempo escolar passasse a ser determinado através da regulamentação do ano letivo baseado em meses. Foi estipulado o tempo do descanso através das férias escolares. O tempo da aula foi diminuído para cerca de cinco horas, incluindo o recreio, lembrando que o tempo não era o do relógio e sim aquele espaço entre o depois do almoço e a hora do jantar, almoço que ocorria geralmente por volta das dez horas e o jantar em torno das quatro horas. Uma periodização determinada, de certa forma, facilitará o acesso à escola, mesmo para aqueles que precisavam trabalhar e que queriam freqüentar a escola.

O esforço de uma classe social em freqüentar a escola pode ser entendido como individual e social, assumido por aqueles que sentiam a importância de conhecer o mundo letrado e suas formas de expressão. O esforço individual pode ser percebido na atuação dos que, mesmo diante das dificuldades, continuavam buscando a instrução escolar, não seguindo o exemplo daqueles que não queriam estudar e se dedicavam apenas ao trabalho agrícola e à pecuária. Essa atitude de não estudar desencorajava outros que acabavam se deixando conduzir por esse discurso e pelas adversidades reais em relação à instrução. Com isso é possível justificar parte da constante evasão escolar existente no

período, ou mesmo as idas e vindas dos alunos que ingressavam no início do ano, não concluíam e retornavam no ano seguinte para cursar a série iniciada no ano anterior. O esforço social pode ser entendido a partir da análise conjuntural que exigia a presença de um número maior de braços a se dedicarem, principalmente, à lavoura, e que de certa forma eram dispensados de parte dessas atividades para que pudessem freqüentar a escola.

Considerações Finais

Ao longo da pesquisa foi possível identificar momentos de transformações, sendo implementados, tanto no que representava ser um mestre-escola como nas suas práticas pedagógicas nos anos trinta e quais representações que vão sendo delineadas ao longo dos anos quarenta e cinquenta, perceptíveis na atuação do mestre-escola, frutos das mudanças sociais, políticas e econômicas que o envolvia e do grau de importância que a escola vai assumindo para a comunidade local.

Ao analisar o trabalho do mestre-escola considera-se que este esteve submetido às diversas transformações. A categoria manteve-se vinculada as mudanças sociais, políticas e econômicas implementadas pelo Estado de Goiás, como, por exemplo, as transformações experimentadas na produção agrícola. A compreensão que se buscou, ao estudar essa categoria de trabalhador, foi que o Estado, ao implementar mudanças no sistema escolar, assume o ordenamento e controle dessa profissão.

Referências

- CARVALHO, M. M. C. de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**: Higiêne, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 – 1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998. 506 p.
- FARIA FILHO, L. M. de. **Dos Pardieiros aos Palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF: 2000. 213 p.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 277 p.
- GALHARDO, Thomaz. **Cartilha da Infância: ensino da leitura**. 166. ed. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1949.
- MARTINS, J. de S. **Subúrbio**: vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do Império ao fim da República Velha. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- SILVA, N. R. de A. e. **Tradição e Renovação Educacional em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975. 345p.
- SOUZA, R. F. de. **Templos de Civilização**: um estudo sobre a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910). Tese de Doutorado. São Paulo, USP-SP, 1996.