

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Ramiro Esdras Carneiro Batista

E-mail:

ramiro.esdras.carneiro@gmail.com

Instituição: Universidade Federal do Amapá, Brasil

Submetido: 17/09/2021

Aprovado: 26/01/2022

Publicado: 11/11/2022

 10.20396/rho.v22i00.8667002

e-Location: e022037

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

BATISTA, R. E. C.; RIBEIRO, B. de O. L.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. Professora Maria Gil e as pedras do caminho: memória dos primórdios da cultura escolar em Cônego Marinho, MG. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 22, p. 1-14, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8667002.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



PROFESSORA MARIA GIL E AS PEDRAS DO CAMINHO: MEMÓRIA DOS PRIMÓRDIOS DA CULTURA ESCOLAR EM CÔNEGO MARINHO, MG

  **Ramiro Esdras Carneiro Batista***
Universidade Federal do Amapá

  **Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro****
Universidade Federal de Uberlândia

  **Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida*****
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RESUMO

A partir dos anos 1930, o governo se preocupou com a escolarização da população rural, então a maioria. Mas o ensino rural não cumpriu a contento as funções esperadas. Levou ao meio rural uma escolarização fundada no currículo para escola urbana incapaz de conter o êxodo campo–cidade na década de 1950. O campo não se esvaziou, e novas gerações demandaram educação mais condizente com sua vida em seu meio. Assim, uma *educação do campo* se impôs como política pública para instituir um modelo de educação à população do campo. Este artigo adentra esse terreno ao enfocar uma escola rural particular em sua transição para o sistema educacional público. O enfoque se sustenta na entrevista com a professora e administradora da “Escolinha rural”, no então distrito de Candeal, município de Cônego Marinho, MG. O estudo partiu desta questão: que tipo de escola era e como conduziu a escolarização? A indagação objetivou dialogar com memórias da vida rural e traços do que poderia ser chamado de cultura escolar comunitário-privada informal. A pesquisa recorreu à história oral como método-guia para produzir fontes mediante diálogos não estruturados; também se valeu de fontes documentais. Os resultados apontam que a “Escolinha rural” escapava ao modelo de escola rural dissipado pela escola do campo. Sua existência não dependia do Estado. Ainda assim, tal qual o ensino rural impôs à escola rural um currículo estranho às demandas do meio, a escolinha foi subsumida por um modelo de escola do campo cujo currículo lhe era estranho.

PALAVRAS-CHAVE: Escola rural. Educação do campo. Memória. Currículo.

TEACHER MARIA GIL AND THE STONES IN THE WAY: SCHOOL CULTURE EARLY DAYS IN CÔNEGO MARINHO, MG**Abstract**

Since the 1930s, the government worried about schooling of rural population, then the majority. Rural education, however, didn't fulfill expectations; it was founded on the curriculum aimed at urban school and unable to contain countryside-city exodus in the 1950s. As the countryside wasn't emptied demographically, new generations has demanded education aimed at their needs. As another demand of social movements', the *educação do campo* movement (education for the countryside) became a public policy to institute a model of education aimed at rural population. This work has addressed these questions in studying a private rural school in its transition to be public. It relies upon interviews with the teacher-administrator of the "Escolinha rural" (rural little school) in Candeal district, municipality of Cônego Marinho, MG. The starting point was the following question: what kind of school did she set up and how did she conduct schooling? The aim was to dialogue with rural life memories of what could be called as informal community-private school culture. The research used oral history as a guiding method to produce sources; besides, it's drawn on document sources. Results analysis indicates "Escolinha rural" has little to do with the rural school substituted by the *educação do campo* movement. Its existence did not depend on the state. Still, just as rural education imposed on the rural school a curriculum foreign to the demands of its audience, the "little rural school" was subsumed by a model of *escola do campo* whose curriculum was strange to it.

Keywords: Rural school. Educação do campo movement. Memory. Curriculum.

LA MAESTRA MARIA GIL Y LAS PIEDRAS DEL CAMINO: MEMORIA DE LOS INICIOS DE LA CULTURA ESCOLAR EN CÔNEGO MARINHO, MG**Resumen**

En la década de 1930, el gobierno se preocupó por la escolarización de la población rural. Pero la educación rural no ha cumplido las expectativas. La escolarización fue basada en el plan de estudios dirigido a la escuela urbana, o sea, incapaz de contener el éxodo rural en los años 1950. Como el campo no se vació, las nuevas generaciones han exigido una educación adecuada a sus necesidades. Así, como otra demanda de los movimientos sociales, la *educação do campo* se convirtió en política pública para instituir una educación dirigida a la población rural. Este trabajo estudió tales cuestiones abordando una escuela rural privada en su transición a pública, basado en entrevistas con la maestra-directora de la pequeña escuela rural en el distrito de Candeal, municipio de Cônego Marinho, MG. El punto de partida fue la siguiente pregunta: ¿qué tipo de escuela la maestra estableció y cómo llevó a cabo la escolarización? El objetivo fue dialogar con las memorias de la vida rural y las huellas de lo que podría llamarse cultura informal de la escuela comunitaria-privada. La historia oral fue el método guía para producir fuentes. Los resultados indican que la "Escolinha rural" tiene poco que ver con la escuela rural sustituida por el movimiento de *educação do campo*; su existencia no dependía del Estado. Sin embargo, así como la educación rural impuso a la escuela rural un currículo ajeno a las demandas de su público, la "pequeña escuela rural" fue subsumida por un modelo de *escola do campo* cuyo currículo le resultaba extraño.

Palabras clave: Escuela rural. Educação do campo. Memoria. Currículo.

INTRODUÇÃO

Outra educação pela pedra: no Sertão/ (de dentro para fora, e pré-didática)/ No Sertão a pedra não sabe lecionar,/ e se lecionasse, não ensinaria nada;/ lá não se aprende a pedra: lá a pedra,/ uma pedra de nascença, entranha a alma.

— João Cabral de M. Neto, “Educação pela pedra”

A especificidade da educação escolar para povos do campo no Brasil passou a ser objeto legal efetivamente só a partir de 1930, com o movimento constitucionalista, com reformas da instrução pública, como a de Francisco Campos, em Minas Gerais, que presumiu alguma medida do chamado ensino nas zonas rurais.¹ Antes disso, não se vislumbra uma menção a essa modalidade no ordenamento jurídico para a educação brasileira (ver parecer CEB 36/2001, p. 3).² Meio século depois, a discussão ganhou peso normativo e executivo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/96) — também Lei Darcy Ribeiro —, que preconizou a adequação da cultura e rotina escolar a peculiaridades locais, inclusive econômicas e climáticas. Idealmente, se tratava de suscitar o respeito às peculiaridades da organização cultural, econômica e social do universo de estudantes do médio São Francisco. Nesse aspecto, o estudo de Sergio Leite (1996) denota que, mesmo com os mandamentos exarados da Constituição Federal de 1988 e com seu desdobramento na lei 1996, a legislação não se efetivou na ponta da lança: as comunidades rurais em sentido lato. Exemplo disso se projeta em Cônego Marinho, município mineiro onde, até os anos 2002–3, não existia adequação de rotinas escolares a peculiaridades da comunidade rural em seu entorno.

Este estudo converge para esse cenário delineado, de qual foi pinçado um caso como exemplo mais emblemático. Enquanto o município de Cônego Marinho exemplifica o lócus geográfico do caso focado, a escola do campo exemplifica seu lócus pedagógico, e, sobretudo, uma professora da escola exemplifica a forma de compreensão histórica aqui vislumbrada: o relato oral de quem fez parte de comunidade rural formada por homens e mulheres cuja compreensão de sua realidade imediata aponta dificuldades e pertinências das primeiras escolas rurais. A fala da educadora parece aludir a um tipo de cultura escolar que engendrava uma relação escola–escolarização afim às demandas e aos anseios da vida comunitária. Do saudosismo em alusão a escolas comunitárias antigas em seu meio, parece emanar certa reificação de um discurso sobre a precariedade da cultura material das primeiras estruturas escolares no campo e a necessidade de algum tipo de “evolução” que não suprimisse seu sentido de pertencimento.

Com efeito, a ex-professora Maria Gil (2003) — agora aposentada — contou de “tempos difíceis”, de responsabilização pela escolarização elementar de várias crianças de faixa etária distinta. Suas recordações desvelam uma escola rural pretérita *independente* e *autônoma* em níveis inconcebíveis no paradigma atual: de escolaridade elementar totalmente pública e sistemática. Pelo que relatou, ela personificou um misto de líder comunitária,

alfabetizadora, merendeira e auxiliar de serviços gerais num mesmo campo de atuação: a sala de aula em sua casa. Assim, o que disse Maria Gil levou a questionar que tipo de escola era a escola que *ela* instituiu em um lugar social privado e em meio a modos de vida particulares?

A exploração de tal indagação presumiu o objetivo de dialogar com memórias da vida rural tendo em vista uma penetração no que poderia ser chamado de cultura escolar comunitário-privada informal, com modos de vida e práticas econômicas locais, ou seja, relativos a padrões da escola urbana. Nomeada “Escolinha rural”, ela permeia o objeto deste estudo como elementar para compreender a transição que levou a um modelo de educação escolar básica próprio de populações do campo. Viu-se nela a possibilidade de reconhecer a imposição indiscriminada de rotinas e/ou cultura escolares que não só não dialogam com saberes e vivências locais, como ainda agridem arranjos societários, dinâmicas econômicas e estratégias de vida e reprodução social engendradas por populações do semiárido nortemineiro.

A experiência educacional e vida da ex-professora Maria Gil vieram a lume em interações orais face a face. A fala dela compõe um rol de conversas e entrevistas abertas a partir de um tema gerador com recolhidas e à luz da história em meio a comunitários. A intenção foi ter acesso à memória de anciãos e anciãs, ex-discentes e ex-docentes de modo a conhecermos uma história–memória narrada em termos próprios. (BELTRÃO; LOPES, 2017).

Por meio desse referencial metodológico, foi possível explorar temas como práticas escolares e história de vida de mestres, ampliando o diálogo entre passado e presente. Trabalhamos com a história oral à luz de Meihy (2002, p. 166) e seu “[...] conceito de colônia [...]”, que se liga “[...] ao fundamento da identidade cultural do grupo. [...] colônia é sempre o grupo mais amplo, da qual a rede é a parte menor cabível nos limites de um projeto plausível de ser executado.” Nesse sentido, conseguimos formar uma rede de interlocutores.

Como diz Almeida (2009), várias questões permeiam tal abordagem metodológica, sejam as históricas ou as sociológicas. Mas importa, sobretudo, “[...] se aproximar das informações colhidas por entrevistas orais e trabalhá-las de diferentes formas, perspectivas e abordagens, que variam de acordo com sua reflexão em relação às experiências dos sujeitos sociais [...]”; daí o pressuposto de uma relação entre quem pesquisa e quem fala como interlocutor: há pelo menos “[...] dois sujeitos que ‘negociam’ entre si a possibilidade de amplitude e o diálogo entre o passado e o presente.” (ALMEIDA, 2009, p. 40).

As entrevistas não tiveram necessariamente um roteiro; mas houve uma intenção de motivar falas sobre certos assuntos e temas, tais como memórias de experiências escolares (ingresso na escola, professores, colegas, local da escola, primeira escola, materiais); significado e importância da escolarização; relações entre família, escola e professor; experiência escolar familiar; lembranças de lições, castigos, tabuadas, livros e objetos escolares; lembranças agradáveis e lembranças doloridas da escola. Assim, o interlocutor

pôde discorrer sobre o assunto seguindo seu fluxo memorial. As lembranças, em geral, transitavam entre a casa da infância e a casa da escola, entre imagens do pai, da mãe e do professor, de irmãos e colegas; também circunstâncias da vinda e da vida de professores. Essas interações — como ensina Thompson (1998) — visaram mapear o campo de investigação, derivar ideias e localizar outras fontes de informações genéricas que pudessem ser úteis como complemento, elucidação, exemplificação... do que foi dito.

Os encontros para interações foram pré-agendados. Igualmente, foram feitas explicações prévias sobre quesitos da pesquisa de modo a se respeitar, ao máximo, a liberdade do entrevistado/colaborador. As entrevistas foram gravadas como arquivo digital de áudio (mp3) e transcritas logo após a entrevista. O documento resultante — a transcrição — foi apresentado aos colaboradores para conferência, anuência quanto à fidedignidade do relato e autorização para eventual publicação.

CÔNEGO MARINHO E A (NOVA) POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Com efeito, escolarizar a população rural foi necessidade reconhecida nos primórdios das preocupações político-governamentais com a escolarização em geral no Brasil. Afinal, a maioria absoluta da população do país residia no campo, reforçando o perfil demográfico-agrário que mudaria a partir da década de 1950. Mas as preocupações não se traduziram em soluções eficazes de fato, pois a escolarização dessas populações entrou no século XXI como questão motivadora de debates, políticas públicas e mudanças de concepções, curriculares e físico-estruturais. Não foi outro o assunto da segunda Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004. Nesse evento, temas como “escassez de escolas para suprir a demanda educacional de crianças e jovens, a precariedade da infraestrutura e a falta de políticas públicas destinadas a essa modalidade educacional — problemas comuns desde a década de 1940”. Subjacente ao debate, estava “o crivo dos movimentos sociais, em especial os de luta pela terra”, fazendo coro em nome de mudança na concepção de educação para o meio rural; ou seja, “educação voltada às idiossincrasias socioculturais da população rural”. Tal educação escolar seria “[...] elaborada (idealizada, problematizada e apropriada) por outros grupos sociais que não só o político-governamental.” (RIBEIRO; SILVA; QUILLICI NETO, 2012, p. 74).

Como se lê em Ribeiro, Silva e Quillici Neto (2012), ensino rural era a noção de educação rural mais recorrente em estudos sobre tais questões. Assim, a renovação de concepção presumiu esclarecer sentidos de locuções como ensino rural ou educação rural e avançar; isso porque aceitam

[...] associações semânticas menos relacionáveis com educação do campo. Por exemplo: esta se vincula à ideia de coletividade dos sujeitos do meio rural, tem uma visão de emancipação socioeconômica (de futuro) e se faz notar nas reivindicações dos movimentos sociais; a educação rural se

vincula à noção de meio rural como lócus de atraso e sujeitos rudes que necessitam ser escolarizados (civilizados?) segundo a lógica da educação urbana. A educação do campo se vincula a iniciativas da sociedade civil organizada; a rural se vincula a iniciativas do governo. Enfim, os sujeitos a que se destina a educação do campo são partícipes de seu processo de construção histórica; os da educação rural são objetos de políticas e práticas educacionais cuja intencionalidade supõe motivação que não só a formação para a cidadania. (RIBEIRO; SILVA; QUILLICI NETO, 2012, p. 74).

Essa distinção que posiciona o sujeito do campo no centro do seu processo de escolarização se faz importante para entendermos mais das condições educacional-escolares apresentadas neste texto; ou seja, se faz importante para entender a transição de escola rural para escola do campo no município de Cônego Marinho, nos limites com a Bahia e nas cercanias da bacia do médio rio de São Francisco.

A origem do município remonta à atuação das bandeiras paulistas no sertão, que praticando o extermínio e/ou escravização de povos indígenas liberaram a terra para criar gado *vacum* de forma extensiva. (OLIVEIRA, 2020). Cônego Marinho foi ápice de um processo de povoamento iniciado no território denominado Saco dos Bois, que passou à condição jurídica de distrito via lei estadual 843, simbolicamente assinada em 7 de setembro de 1923, como desmembramento do distrito de Brejo do Amparo, então pertencente ao município de Januária. Por meio de processo de emancipação política, o distrito se elevou à condição de município via lei 12.030/1995. (IBGE, 2012). O censo de 2010 apontou uma população de quase sete mil habitantes no município de Cônego Marinho; mas a municipalidade tem baixa densidade demográfica, além de a maior parte de sua população residir e se domiciliar nas áreas periurbana e rural.³ Tal perfil demográfico prenuncia a importância estratégica de empreender políticas público-educacionais — sobretudo para o nível escolar básico — as quais tenham pertinência sociocultural para populações do/no campo.

Ligado ao coronelismo de cunho pecuarista e a processos de concentração fundiária por atavismo histórico, Cônego Marinho compôs o mosaico de municípios sertanejos caracterizados pela ausência de serviços públicos de saúde e educação. Dados etnográficos⁴ de comunidades como Candéal, Vaca Preta e Dourados⁵ apontam elementos recorrentes na fala de interlocutores locais, tais como memórias do surgimento das primeiras escolas, ao dialogarem com a proposição da educação do campo:⁶ então um ideal marcante nas secretarias Municipal e Estadual de Educação. Com efeito, à época da pesquisa de campo subjacente a este estudo (jun.–dez. 2003), o município havia realizado sua segunda eleição⁷ e partia para concretizar uma política de educação básica específica para as então escolas rurais em seu território; tudo sob orientação do serviço de inspeção escolar da 17ª Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais. Era a nova política para escolas do meio rural, que passariam a ser escolas do campo, operacionalizadas em nível municipal.



Imagem 1: Agentes da política municipal de educação de Cônego Marinho, MG, 2003. Da esquerda para a direita: Denise Aparecida Franco Abreu, inspetora escolar; Heide Aparecida Oliveira Ramos, secretária escolar da Secretaria Municipal de Educação; Vilma Rosa Lopes, diretora do núcleo de escolas rurais da secretaria; e Iraci Ramos da Mota, também da secretaria de Educação.

Fonte: Batista (2003). Acervo pessoal.

Em comunidades de Cônego Marinho, não foi detectada uma narrativa politizada de educação escolar em consonância com a luta pela terra ou com questionamentos à violência no campo e à concentração fundiária, por exemplo. (DALMAGRO, 2011).⁸ O saudosismo enunciado no campo da contra-hegemonia da escola rural antiga na região parece advir da liberdade de educar e organizar tempos e espaços, que no passado rememorado eram fruto do consenso entre pais e professores. (ALMEIDA, 2009).

Trata-se de questão francamente abordada nas diretrizes nacionais para a educação no campo; mas que pareciam não se efetivarem à época (ao menos não para os interlocutores da pesquisa), dada a necessidade do poder público de padronizar contratações, empresas de transporte e compras de insumos não necessariamente coincidentes com demandas socioeconômicas das comunidades sertanejas que foi possível conhecer. Trata-se da imposição de um modelo de cultura letrada a grupos étnicos e sociais distintos que pode ser considerado como processo de “colonização epistemológica”, pois desvela a expropriação cultural da cultura letrada e uma escola como aparelho ideológico do Estado. (ALTHUSSER, 1985).

Assim, na lógica do alheamento à política pública de educação básica, a realidade do interior de Cônego Marinho pode ser lida pelo viés da imposição indiscriminada de uma rotina e/ou cultura escolar. Não somente não se dialoga com saberes e vivências locais, mas ainda se agridem arranjos societários, dinâmicas econômicas e estratégias de vida e

reprodução social engendradas por populações do semiárido do norte mineiro. Não por acaso, a pesquisa subjacente a este estudo presumiu lidar com legislação e discurso autóctone afins às primeiras escolas do campo, pressupondo reconhecer, na memória e na história em construção — diria Portelli (2016) —, os descaminhos, os alheamentos, os distanciamentos etc. afins à política pública de educação básica da realidade de Cônego Marinho.

De fato, é possível dizer de uma memória alimentada e reificada por comunidades do norte — dos sertões mineiros — que diz de uma educação e escolarização de primeiras letras para crianças. São operacionalizadas por iniciativa e financiamento da população mesma e sem vínculo nenhum com o Estado. O que permite inferir que a região é produtora de uma cultura escolar *sui generis* a ser investigada, pois parece ser mediada pelo protagonismo de líderes comunitários iletrados ante a força homogeneizante da escola de massas em seu exercício de disciplinar corpos e mentes infantis com matérias escolares. (FARIA FILHO *et al.*, 2004).

São narrativas reificadas em três comunidades distintas, por homens e mulheres do sertão que apontaram dificuldades e pertinências das primeiras escolas rurais; as quais pareciam combinar um tipo de cultura escolar que, se apropriando das circunstâncias sociais e sendo apropriado por elas, engendrava uma relação com a escola e o letramento de crianças pertinente a arranjos comunitários sertanejos.

O saudosismo que permeou a memória de escolas comunitárias antigas pode ser lido como reificação de um discurso denunciador da “precariedade” das primeiras estruturas escolares. De fato, careciam de melhorias que as fizessem ter “evolução” e que presumissem a supressão do sentido de pertença, por sua vez ligado a um sentimento de pertencimento. O relato da ex-professora e ex-gestora de escola rural Maria Gil é exemplar quanto a lançar luz sobre a questão: escola independente e autônoma do paradigma de educação do Estado e escola-metáfora diplomática de como os sujeitos sociais pode dizer ao poder público qual é escola que querem e os fins desejados — a vida no meio rural sertanejo.

PROFESSORA MARIA GIL: MEMÓRIAS DA PRIMEIRA ESCOLA-INTERNATO DE CANDEAL

Maria Gil — uma mulher negra — se tornou professora leiga no meio rural do norte de Minas Gerais para ficar famosa localmente, dada a excelência nos métodos de alfabetização usados para lidar com crianças tidas como “difíceis” ou “incapazes” de aprender; e isso mesmo após se aposentar. Ela atuou na comunidade de Candéal, meio rural do município de Cônego Marinho, atualmente conhecida nacional e internacionalmente pelo artesanato em cerâmica.⁹ Relatos de origem da comunidade desvelam uma riqueza humana e cultural em que grupos étnicos distintos contribuíram para formar sua cultura. Aí se incluem pessoas originárias da diáspora africana, além de famílias de origem macro-Jê; quiçá migrantes de território indígena Xacriabá, no município vizinho de São João das Missões,

MG, em um passado remoto. Além disso, a biodiversidade parece ter atraído pessoas em busca de plantas com poder terapêutico, constantes do bioma Cerrado.

Eis como a professora Maria Gil (2003) se referiu a um possível “mito de fundação” de Candéal:

[...] tem dois nomes: Candial e Candéal. Candéal por causa que o povo arranchava na beira do rio [riacho do Cruz] e ligava as candeia de cera de abelha para alumiar a noite, aí Candéal. E é Candial porque aqui era desabitado, e o povo vinha procurar uma planta muito medicinal chamada candial. Essa raiz levava uma cura muito maravilhosa, [então] eles vinham buscar de longe. Deus operou virtude nas árvores e nas folhas, tá escrito no livro de Gêneseis... Os charlatões vinham buscar a raiz, eles falavam: “Vão pro candial [buscar candial], porque o lugar não tinha nome. Os dois primeiros moradores daqui foram Diograciano e Chico Urubóla. Mas eu ensinei [para os meus alunos que] Candéal [se escreve] com [a letra] e.

É interessante anotar que a memória da inauguração da cultura escolar em Candéal, tal como proposta por Maria Gil, obedece a um padrão coincidente com o de duas outras comunidades pesquisadas, Vaca Preta e Dourados; destas, emanaram memórias em que as primeiras escolas eram privadas e organizadas e sustentadas pelos próprios moradores. Ou seja, a comunidade escolar e a comunidade étnica não se distinguem.

Essa condição parece ser característica do sertão do Urucuia, noroeste de Minas (ALMEIDA, 2009), assim como na memória da professora Maria Gil, apresenta-se no norte do estado. Em sua entrevista, ela atravessou seu relato com elementos de reflexão; ou seja, falou de sua vida como professora com expressões como “tempos difíceis”, que vemos como indicativas de uma síntese íntimo-reflexiva. Nesses momentos, a voz tinha tom mais baixo e ritmo mais lento, como se a rememoração evocasse sentimentos e emoções que não mereciam ser contados.

Tal atitude narrativa foi marcante no relato sobre a juventude de Maria Gil (2003), quando precisou assumir sozinha a responsabilidade pelas primeiras letras de mais de uma centena de crianças de Candéal com faixa etária diferente. O fato de ser a primeira moradora do lugar com a quarta série primária concluída a alçou, automaticamente, à condição de primeira professora. Ela relatou sobre a instalação da primeira escola, exatamente após sua chegada, isto é, após se casar e se mudar para Candéal, onde morava o marido. Conforme contou, a escola era *sua própria casa*, onde ela montou e abrigou uma escolinha em regime de *internato*; a sala de visita era a sala de aula.

Nessa posição de professora rural leiga autônoma, ou seja, “dona” e “diretora” de escolinha-internato, além de ser responsável pelas crianças internas, Maria Gil se projetou ao encarnar um misto de líder comunitária, alfabetizadora, merendeira e auxiliar de serviços gerais e no mesmo lugar: sua residência, seu lar. Essa compreensão apela à fala dela que desvela certos sentidos da missão docente então presumida na ideologia do magistério:

Eu machuquei e modelei essas pedras, era uma comunidade dura por não ter conhecimento... [E]ntão eu machuquei e quebrei estas pedrinhas, depois de tirar elas da lama. O povo da olaria [reconhecidos como indígenas] eram os mais selvagens que tinham por aqui. Deus é testemunha que eu ajudei a embelezar este lugar. Todo mundo que existe aqui, de 50 anos pra baixo, são meus ex-alunos... [Houve] um tempo em que trabalhei com 105 alunos [metade no turno da manhã, metade à tarde]. Mas não fui eu, não! Que eu não tinha forças. Foi Jesus Cristo. O espírito de Deus é muito forte. (GIL, 2003, s. p.).

Digno de nota também é o arranjo econômico que permitiu o funcionamento dessa primeira experiência escolar por vários anos, qual seja o financiamento comunitário, proposto conforme as condições de cada família. Maria Gil mostrou que, em função da distância das fazendas e povoados, os alunos iam da casa de seus pais para Candéal e lá permaneciam por meses, até que estivessem liberadas para retornarem nas férias escolares. Não restou claro, na entrevista, onde dormiam; mas é fácil presumir que essa questão foi resolvida comunitariamente se lembrarmos da rapidez com que os sertanejos constroem suas casas de sapé artesanal combinando paredes de taipa com telhados de fibra das palmeiras. De fato, a manutenção da escolinha doméstica era realizada conforme o nível socioeconômico dos pais, ou seja, o pagamento era proporcional. Havia quem “pagava” com cereais, legumes e carne (porco e galinha). Os fazendeiros — a gente abastada — “pagavam” as contas uma vez por ano: levavam a professora até seus currais e lhe pedia para escolher uma vaca.

Esse é o tempo mítico-histórico da primeira escolinha de Candéal: de alunos atendidos conforme as forças da professora, consumidas entre docência, administração escolar e cuidados elementares do alunado; de escola como lugar de liberdade plena para organizar e reorganizar o tempo e o espaço. Esse tempo findou — e a lembrança do fim marcou a entrevista com Maria Gil: ela não pôde — e nem tentou — disfarçar a tensão evocada pela memória de transição da escolinha comunitária para escola do campo sob responsabilidade do departamento de educação de Januária, município a que se reportava política e juridicamente o território do Candéal. Em suas palavras, “Eu mudava o plano [de aulas] quando tinha um problema, porque tá acontecendo é agora, e tem que educar é agora. Eu mudava o programa da secretária de Educação [...] eles não conhecem a realidade da comunidade, e eu não como o que os outros mastigaram.” (GIL, 2003).

Eis como Maria Gil (2003) expressou sua percepção das consequências da transição e estadualização da escola:

[...] os professores não estão ligando em promover vida para os alunos, conforme a educação, [você] pode estar matando um vida... [H]oje vemos professor sendo morto por aluno! Aluna sendo mãe com dez anos de idade! Que fermento ruim é esse [...]? Que educação é essa? Os pais têm que gritar!

O relato de Maria Gil deixa entrever tensão no modelo de administração municipal do tempo e do espaço escolares tão logo a escolinha comunitária foi encampada pelo poder público e ela — professora rural leiga autônoma — passou a incorporar o quadro de servidores municipais. Acostumada a gerir a escola e a formar turmas de acordo com critérios próprios sobre desenvolvimento cognitivo, ela não assimilou o “currículo mastigado” pelo aparato técnico do departamento educacional.

Dito de outro modo, Maria Gil prenunciou uma especificidade da educação do campo que décadas após seria presumida em lei: a aprendizagem escolar no meio rural se ancora, sobretudo, na temporalidade e nos saberes de seus mestres e seus alunos, por sua vez arraigados à memória coletiva do lugar. Além disso, seu discurso levanta a necessidade de perceber a diversidade sociocultural do alunado no campo: são perfis que os órgãos estatais veem como homogêneos baseados em uma suposta identidade afirmada em expressões como *pessoa da roça*, *rurícola* etc. Em contraponto, Maria Gil explicita que, na particularidade da sala de aula, classes multisseriadas da escola do meio rural lidam com crianças que hoje podem ser situadas na condição de indígenas, quilombolas, geraizeiras, ribeirinhas e de uma infinidade de identidades étnicas e raciais que povoam o universo do campo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que seria atitude ingênua crer que tais identidades étnicas e sociais não existissem já nos primórdios da formulação de uma política educacional para o meio rural. Ou seja, ao menos desde os anos 1930 o governo brasileiro teve de lidar com populações diversas no campo, pois elas têm modos de vida que se coadunavam muito pouco com os modos da vida urbana. Nesse sentido, a tentativa de incutir nessa população saberes e condutas presumidas em um currículo urbanocêntrico fez da escolarização rural um processo de efeito quase inócuo, sobretudo se pensarmos que não evitou o êxodo campo–cidade a partir do decênio de 1950. Aos que permaneceram no campo como meio, não restou outra atitude que não a de engrossar o coro dos movimentos sociais em prol de uma educação coerente com as demandas da vida no campo: de existência, subsistência e resistência, de conforto material e espiritual, de desenvolvimento intelectual e profissional, de lazer.

Com efeito, sob imperativos jurídicos, um novo modelo de educação foi anunciado para o campo. Mais que ensino rural, passou-se a considerar a educação do campo; mais que escola rural, passou-se a considerar a escola no campo. Em que pese tal conquista, essa nova faceta da educação parece ter retido traços da intenção pretérita de homogeneidade demográfico-escolar. A escola do campo em seus primórdios — cerca de duas décadas atrás — lidou como um universo pouco universalizável do ponto de vista da educação e da frequência escolar, pois as identidades étnicas no campo não se dissiparam; o Estado ainda tem de lidar com modos de vida diferentes, com a expressão e criação cultural de grupos étnicos variados que caracterizam a diversidade interna subjacente à ideia de povo brasileiro.

Uma leitura de tom histórico-antropológico do processo de implementação de diretrizes curriculares para escolas do meio rural de Cônego Marinho no principiar do século XXI leva a esta ilação: por meio de seu aparato escolar, o poder homogeneizante do Estado em direção de pessoas diferenciadas cultural e etnicamente é mediado por práticas e discursos identitários que acionam a memória coletiva a fim de dialogarem com as políticas públicas, dentre as quais, as de educação para o campo. Nesse sentido, a memória da escolinha de Maria Gil desvela um não enquadramento no modelo de escola rural dissipado pela modelo da escola do campo. Sua existência independia do Estado e das concepções de escolas em meio aos agentes públicos da educação. Portanto, assim como a escola rural do passado teve de adotar um currículo estranho às demandas de escolarização do meio, a escolinha-internato de Maria Gil foi subsumida por um modelo de escola do campo cujo currículo lhe parecia estranho; talvez porque fugisse ao seu fazer pedagógico.

De fato, os dados permitem dizer que a escolarização em níveis diferentes é desejada por populações no campo, mas desde que se respeite e se dialogue com sua história e seu *modus vivendi*. Não há, portanto, resistência apriorística às mudanças; mas estas precisam dialogar com os saberes locais — como esboçamos aqui. No caso em análise, a memória autorreferente e o engendramento de uma história local — proposta nos próprios termos — aparentam permitir, aos sertanejos, fazerem contraponto a políticas educacionais supostamente inovadoras; ou seja, apontam a premissa de que a autonomia didática e pedagógica de unidades escolares no campo é requisito-chave para manter processos e produtos culturais que não devem ser soterrados pela cultura escrita. É preciso escapar ao olhar que vê o mosaico multiétnico-cultural como composto de pessoas alheias à cultura escrita e que a ela precisam aderir para que a ideia de nação se consolide; isto é, escapar ao olhar que percebe a escola (do campo) como aparato civilizador para quem não seria civilizado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. Z. C. M. **Educação e memória**: velhos mestres de Minas Gerais (1924–1944). 2009. Tese (Doutorado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BELTRÃO, J. F.; LOPES, R. C. S. Alteridade e consciência histórica: a história indígena em seus próprios termos. In: BELTRÃO, J. F.; LACERDA, P. M. (org.). **Amazônias em tempos contemporâneos**: entre diversidades e adversidades. Rio de Janeiro: Mórula, 2017.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: <https://bityli.com/OzR2w>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://bityli.com/bTtAt_. Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo** — Parecer CNE/CEB 36/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/1996. Disponível em: <https://bityli.com/91Wfj>. Acesso em: 28 maio 2021.

DALMAGRO, S. L. A escola no contexto das lutas do MST. *In*: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FARIA FILHO, L. M. de. *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, v. 30, p. 139-59, 2004.

GIL, M. [Entrevista concedida à] Ramiro Esdras Carneiro Batista. Comunidade de Candeal, Cônego Marinho, MG, jun. 2003. Entrevista gravada em áudio.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LEITE, S. C. **Urbanização do processo escolar rural**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996. Disponível em: <https://bityli.com/HHFOSudys>. Acesso em: 13 set. 2020.

LIMA, R. G. **O povo do Candeal: caminhos da louça de barro**. São Paulo: Aeroplano, 2012.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO NETO, J. C. de. **A educação pela pedra**. São Paulo: Alfaguara, 2008.

OLIVEIRA, M. A. A. **Os Laras no sertão dos guaybas: onde se fez morrer caboclo como o diabo**. Belém: Folheando, 2020.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

RIBEIRO, B. O. L.; SILVA, L. A. A.; QUILLICI NETO, A. Educação rural em Minas Gerais: gênese das escolas municipais de Ituiutaba (anos 1940). **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 74-93, jun. 2012. Disponível em: <https://bityli.com/ItaTfmbL>. Acesso em: 8 maio 2022.

ROCHA, C. A.; MESQUITA, M. C. G. D. Educação no e do campo: dualidade de expressão e significado. *In*: ALMEIDA, M. Z. C. M.; BALDINO, J. M.; PEREIRA, A. M. F. (org.). **Educação no/do campo: histórias, memórias, políticas públicas e práticas educativas**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

AUTORIA:

* Mestrado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. Professor assistente da Universidade Federal do Amapá. Contato: ramiro.esdras.carneiro@gmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Contato: betania.laterza@gmail.com

*** Doutorado em História Cultural pela Universidade de Brasília. Pedagoga. Professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Contato: zeneide.cma@gmail.com

COMO CITAR ABNT:

BATISTA, R. E. C.; RIBEIRO, B. de O. L.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. Professora Maria Gil e as pedras do caminho: memória dos primórdios da cultura escolar em Cônego Marinho, MG. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-14, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8667002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8667002>. Acesso em: 11 nov. 2022.

Notas

¹ Ver Brasil (1934).

² No mencionado documento, os pareceristas afirmam que a questão agrária e o ensino rural não são mencionados nos textos constitucionais brasileiros de 1824 e 1891, tendo em vista seu caráter latifundiário e escravocrata (conforme Parecer CEB 36/2001, p. 3–5).

³ O censo de 2000 registrou o quântico de 88% da população de Cônego Marinho como residente e domiciliada no meio rural, o que punha o município no rol de “cidades rurais” brasileiras à época. (ALMEIDA, 2009).

⁴ Registramos nosso agradecimento à professora Roselles Magalhães Felício, da Universidade Estadual de Montes Claros campus Januária. Ela cedeu cópia do relatório de pesquisa que empreendemos, documento sem o qual não seria possível retomar a presente discussão.

⁵ Unidades escolares dispostas em um raio de 12 quilômetros (Candeal), 50 quilômetros (Dourados), e 98 quilômetros (Vaca preta) da sede do município, respectivamente.

⁶ Para uma discussão ampliada sobre a dualidade da expressão, consultar Rocha e Mesquita (2020).

⁷ O primeiro prefeito eleito na nova municipalidade foi Antônio Ferreira Tupiná (1997–2000); o segundo, Manoel Nonato (2001–4). Na pesquisa de campo (2004), contamos com apoio da gestora municipal de Educação, professora Iraci Ramos da Mota, nomeada pelo prefeito Nonato e quem agradecemos por ter facilitado o processo de acessar escolas mais isoladas do território.

⁸ A narrativa escolar mais politizada ocorreu em comunidades do campo que fundaram escolas dialogando com lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Sobre o assunto, consultar Almeida (2009).

⁹ Sobre a cerâmica tradicional da comunidade de Candeal, consultar Lima (2012).