

**NA PERIFERIA DA CIDADE, À MARGEM DOS PROCESSOS EDUCATIVOS:  
MEMÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DE MORADORES DO  
BAIRRO DE SÃO GERALDO EM SÃO JOÃO DEL-REI**

*At the outskirts of the city, at the margin of the school methods: memory of  
são geraldo's district inhabitants in São João Del-rei*

Laerthe de Moraes Abreu Junior\*  
Michele Longatti Fernandes\*\*  
Ellen Pereira Neves\*\*\*

**RESUMO**

Este trabalho apresenta a memória dos tempos escolares de alunos que moravam no Bairro São Geraldo e que freqüentavam uma escola destinada a crianças carentes que existiu em São João del-Rei, durante 69 anos. A escola conhecida como “Curso Anexo” foi criada por religiosas católicas da ordem das Irmãs Vicentinas. A questão que percorre o texto é compreender como se dava a educação das camadas populares em situação sócio-econômica precária e que viviam na periferia do centro urbano.

**Palavras-Chave:** História da educação de São João del-Rei . Cultura escolar . Instituições educativas . História cultural.

**ABSTRACT**

This work deals with the memory of the school times from students who lived in the district of São Geraldo and followed the course of a school dedicated for poor children that existed in São João del-Rei for 69 years. This school known as “Curso Anexo” (Enclosed Course) was created by catholic sisters from the “Irmãs Vicentinas” order. The purpose of the text is to understand the kind of education given to those poor children. Those people lived in precarious social-economical situation in the border of the urban center.

**Keywords:** São João del-Rei's history of education. School culture. Educational establishment . Cultural history.

---

\* Universidade Federal de São João del-Rei. Contato: laerthejr@yahoo.com.br

\*\* Universidade Federal de São João del-Rei. Bolsista de PIBIC/UFSJ. Contato: laerthejr@yahoo.com.br

\*\*\* Universidade Federal de São João del-Rei. Bolsista de PIBIC/UFSJ. Contatos: bexpneves@yahoo.com.br

## Introdução

Morar na periferia, situar-se à margem são expressões que carregam o mesmo denominador comum: afastadas dos centros, as pessoas que assim vivem estão longe de participar das atividades do núcleo gerador do conceito de cidade. Vistas como marginais, acabam por receber no qualificativo não o significado de quem está situado geograficamente próximo aos limites, mas identificado com um nome pejorativo, pois aqueles que estão fora são vistos (quando são vistos) como vultos que não se quer enxergar, ou como um perigo a se evitar, quando as gentes “de bem” andam pelas ruas da cidade.

A historiografia da educação pouco tem se ocupado das figuras marginais aos processos educativos formais. Sempre se prefere tratar da escolarização, mesmo que precária, do que dirigir o foco de atenção àqueles que mal participaram dessas ações educacionais institucionalizadas. Também, na micro-história, quando são recuperadas as experiências de histórias de vida ligadas à educação, os atores sociais investigados são ex-alunos ou ex-professores de alguma instituição de renome.

Por mais batida que esteja a informação sobre a precariedade da escolarização brasileira no século XX, nunca é demais repetir que um contingente muito grande de pessoas nem chegou às portas dos grupos escolares que foram abertos como um emblema da nascente república. Se desde a constituição do império em 1824 a gratuidade surge em forma de lei, através do art. 179 que dizia “*A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos*”, a escola gratuita – e também laica – é uma proposição legal estabelecida na república. O art. 72, § 6º da constituição de 1891 dizia: “*Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos*”. A gratuidade, mais que um direito para todos, acabou por se converter num privilégio para aqueles que tinham participação nas redes de influência tão características daquele passado. Já o estabelecimento do princípio do ensino laico provocou o confronto (declarado ou camuflado) dentro das políticas públicas nascentes entre o estado brasileiro e a igreja católica. Muitos embates foram realizados e a discussão a respeito da permissão do ensino religioso (leia-se católico) nas escolas públicas, perdura até hoje.

Na verdade, o estado brasileiro republicano não deu conta de ele próprio ocupar os espaços de escolarização apregoados na forma da lei. Assim, muitas ordens religiosas católicas, que chegaram ao Brasil até o final do século XIX, com o intuito de evangelizar, acabaram por criar escolas para a população pobre (escolas para o povo, então) que funcionavam, às vezes, como um movimento de escolarização periférico ao ensino ministrado às crianças de classes sociais mais abastadas. Há neste processo, uma concepção ambígua entre um dever, uma missão e também uma oportunidade de manutenção ou mesmo de expansão da fé católica. No entanto, não se deve esquecer e nem mesmo relegar a um segundo plano, que mesmo concebidas numa visão segregacionista, paradoxalmente, aquelas instituições católicas ofereciam talvez a única oportunidade de escolarização para grande parte da população carente.

Em resumo, a atenção deste trabalho se volta para o período de criação das escolas públicas nas primeiras décadas do século XX, e mais diretamente em São João del-Rei,

Minas Gerais. A questão que perpassa esta investigação se relaciona com a educação das camadas populares e pobres que viviam na periferia do centro urbano e que não tinham acesso à escolarização laica e republicana e por isso freqüentavam, quando podiam, o Curso Anexo à Escola Normal Nossa Senhora das Dores das irmãs Vicentinas, que atendia parte da população carente da cidade. O objetivo é ouvir as vozes de sujeitos envolvidos nesse processo de escolarização para compreender o que essa experiência representou em suas vidas. A escolha do Bairro de São Geraldo como foco da investigação se justifica por ser uma região que era atendida por esse trabalho educativo.

### Contexto Histórico

A idéia da escolarização como uma finalidade política toma corpo no Brasil efetivamente com a implantação dos governos republicanos e assim mesmo, de forma limitada. Essa idéia é caracterizada pelo conceito de “insuficiência cívica” (ROCHA, 2006, p.136), no entendimento da ação política do estado na esfera da educação pública como proposta de melhoria do povo para exercer a cidadania (à qual supostamente não estaria preparado sem uma educação sistemática). A idéia política da implantação das escolas públicas se faz num alcance geográfico amplo, mas bastante limitado na capacidade de atender a todas as demandas. Como ilustração da amplitude geográfica e da precariedade das condições estruturais das escolas públicas no início da república, lemos nas *Memórias*, livro do escritor maranhense Humberto de Campos, sobre a primeira escola pública (e republicana) que freqüentou em 1895 em Miritiba, pequena cidade daquele estado, escola que funcionava na sala da casa onde residia a professora (CAMPOS, 1941, p.175).

São João del-Rei não apresenta cenário diferente. No início da república, a cidade era a terceira do Estado de Minas Gerias em população e vivia ainda um processo de urbanização crescente, embora já se notasse a perda da posição econômica privilegiada de fornecedor de gêneros para o Rio de Janeiro (FRIZZERA, 1983, p. 27). Gradativamente, durante as primeiras décadas do século XX, essa situação levaria à alteração do fluxo populacional e comercial na cidade, mesmo com instalação de indústrias e a sobrevivência de áreas de plantio como o de café, porém sem o mesmo prestígio que a agricultura tivera em meados do século XIX.

Devido à escassez de fontes primárias e à precariedade de sua conservação, é difícil visualizar o alcance da escolarização na cidade nas primeiras décadas da república. O certo é que a primeira escola republicana foi fundada no Império. Tendo recebido, em 1881, o nome de Escola João dos Santos, por iniciativa de João Batista dos Santos em homenagem a seu pai João dos Santos, já falecido na ocasião. Com o advento da república, a escola foi incorporada ao ensino público, em 1908, e passou a ser conhecida como Grupo Escolar de São João del-Rei. Só mais tarde, em 1918, ao mudar-se para o prédio que ocupa até hoje, passou a ser chamado Grupo Escolar João dos Santos..

Em 1925, a cidade recebeu seu segundo grupo escolar, o Maria Teresa. Apesar da inauguração naquele ano, com a transferência de algumas professoras que lecionavam no Grupo Escolar João dos Santos, ainda em julho, o prédio não havia recebido móveis

e nem tinha como acolher alunos. A escola só começou efetivamente funcionar em 1927. Em 1929, surgiu mais um grupo escolar, Aureliano Pimentel.

Em 1930, São João del-Rei possuía um número impreciso e pouco provável de setenta mil habitantes como se lê no jornal *O Correio* (GAIO SOBRINHO, 2000, p. 124). E sem dados estatísticos confiáveis, é difícil precisar a população infantil que era atingida pela escolarização. Segundo Antonio Gaio Sobrinho, em 1929, aquele jornal fez “*um amplo levantamento escolar no município*” [sic]. Na verdade, nesse levantamento são apenas listados o nome dos estabelecimentos sem distinção de sua natureza pública ou privada, nem das séries e faixas etárias atingidas por essa (precária) rede de escolarização, ou seja, o jornal oferece uma informação bastante incompleta.

Para se fazer uma aproximação do pequeno alcance da escolarização em São João del-Rei, é possível refletir sobre os dados da realidade nacional. Assim, em 1933, o Brasil possuía, presumidamente, uma população de quarenta milhões de habitantes e havia apenas dois milhões de crianças na educação primária. Estima-se que mais de 85% da população era composta por analfabetos (SAVIANI, 2004, p. 51).

Nesse contexto histórico, é preciso ainda não esquecer os embates que se processavam entre os ideais republicanos da escola laica e gratuita e o pensamento católico que pretendia permanecer como disciplina obrigatória no ensino público, mantendo privilégios que vinham do Império, pois na mentalidade daquele regime, a educação formal se dirigia quase que exclusivamente à elite. Se fora proibido de fazer parte da escola regular pela Constituição de 1891, a partir do início do século XX “encontraremos manifestações de uma militância católica marcante que visava, entre outros temas, manter e ampliar o ensino religioso nas escolas” (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 134). Após 1930, no regime varguista, o ensino religioso volta a fazer parte do currículo das escolas públicas (pois nunca deixou de fazer parte da educação privada) e após a Constituição de 1934: “o ensino religioso não sai mais de nenhuma constituição, mas sua introdução e manutenção sempre rendeu polêmicas, discussões e negociações” (CURY, 2000, p. 579).

Trata-se enfim de uma questão que envolve mais que o público e o privado, o laico e o religioso no ensino público, posto que o ideário católico se fazia quase como obrigatório (e “natural”) na educação da juventude, pois na concepção dos militantes católicos do início do século XX: “o catolicismo é uma doutrina completa, a grande doutrina do gênero humano.[...] Qualquer doutrina que destoe desta é cisma e heresia” (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 136-137).

Na realidade, na instalação do regime republicano não houve nenhuma pressão sobre as escolas particulares existentes e nem sobre as de ensino religioso. Em São João del-Rei, que é nosso foco de atenção, no final do século XIX, havia 9 escolas particulares, separadas por sexo. Dentre elas, uma das escolas mais presentes no ideário da elite sanjoanense é o Colégio de Nossa Senhora das Dores. Oriundas da França, as irmãs vicentinas chegam, em 1889, à cidade mineira para a manutenção da Santa Casa de Misericórdia. Logo, deram início à construção de um novo prédio para o recolhimento das crianças expostas e do colégio que supostamente teria como finalidade arrecadar fundos para a manutenção das órfãs (ARRUDA; MORAIS, 2005). Nesse projeto de

uma escola para formação de professoras de ensino elementar, as irmãs criam também outra escola para as crianças carentes da cidade. E os alunos dessa escola que ficou conhecida como Curso Anexo provinham em grande parte da população pobre do Bairro São Geraldo, distante quatro quilômetros da escola.

### Curso Anexo

Numa cidade, que por volta de 1930, tinha dezenas de milhares de habitantes, duas ou três escolas públicas, atendendo centenas de alunos, não comportavam a necessidade de escolarização de uma população grandemente analfabeta e pobre. As irmãs católicas francesas que se estabeleceram em São João del-Rei, para gerir a Santa Casa de Misericórdia, criaram um Colégio para a instrução das jovens da cidade. Como uma das poucas profissões entendidas como condizentes para a formação de mulheres das classes mais abastadas era o magistério, a instituição católica oferecia o curso na modalidade normal para o preparo de futuras professoras. Para o exercício da função de magistério durante a formação foi criado o Curso Anexo.

Desta forma, o curso atendia duas necessidades: a da formação das jovens futuras professoras e a da carência da população mais pobre para estudar, devido às dificuldades de entrada nas escolas públicas regulares de ensino elementar. Com pais analfabetos, condições precárias de existência (moradia e alimentação) era alto o índice de reprovação e de abandono daqueles que conseguiam ingressar nas escolas públicas, a ponto de se considerar tanto o Grupo Escolar João dos Santos quanto o Maria Teresa, como “escola para ricos”.

Entretanto, a pesquisa em documentos de registro de matrícula do Grupo Escolar Maria Teresa pode contestar este conceito de escola pública só para os ricos (ABREU JR; GUIMARÃES, 2008). Na verdade, o Maria Teresa era um grupo escolar de composição heterogênea. Tomando como referência os anos entre 1941 e 1943, há duas salas de 4ª série em cada ano e que estavam visivelmente separadas por grupos sociais. No ato de matrícula era colocado no caderno o grupo social a que pertencia o aluno. Assim, no grupo social 1, apareciam profissões como médico, engenheiro, militar e no grupo 4, mascate, carroceiro, guarda-freios. No entanto, pelo resultado das avaliações no final do ano, com aprovação plena e notas mais altas numa turma e situação bem diferente na outra com reprovações e abandono e nota mais alta de aprovação 7, pode-se interpretar que de fato a divisão em duas salas se baseava numa suposta capacidade de aprendizagem dos alunos avaliados pelas professoras das séries anteriores. Assim, se há mais alunos filhos de profissionais mais abastados na sala..., nota-se também a presença de crianças carentes. Este fato caracteriza mais uma opção pedagógica, que obviamente é discutível – separa os “melhores” alunos numa sala e os “piores” em outra –, mas não caracteriza, necessariamente, uma atitude discriminatória com as crianças pobres, que eram acolhidas na escola com recursos da caixa escolar.

Com o passar dos anos, as Irmãs Vicentinas deixaram tanto a direção da Santa Casa de Misericórdia quanto do Colégio N.S. das Dores. A responsabilidade pelo Curso Anexo passou ao estado, transformando-se na Escola Estadual José da Costa Rodrigues.

Com a municipalização do ensino fundamental de 1ª à 4ª série, a escola fechou em 1997, pois o estado terminou com todas as escolas em prédios alugados. Identificado principalmente como uma escola que atendia crianças pobres, o curso (depois escola) ficou estigmatizado. Até o prédio parecia padecer dessa marca de instituição precária. Num espaço confinado, já no fim de sua existência, a escola era também conhecida vulgarmente na cidade como “aquela escola em que as crianças faziam o recreio na rua”.

### Memórias da Margem

Ao procurarmos depoimentos de ex-alunos do Curso Anexo, pretendemos trabalhar a partir do conceito de Maffesoli sobre a *experiência comum*, que é movida por formas de experiência existencial vistas sob o prisma da *lógica do doméstico*. Estas formas de vivenciar o cotidiano se caracterizam por integrar em suas continuidades e descontinuidades as práticas sociais de diversas estirpes e devem ser entendidas como um movimento fundador, o verdadeiro motor das histórias humanas (MAFFESOLI, 1998, p. 98). Desta forma, no espaço do convívio social, a aprendizagem se desdobra em ações de busca de identidade e de formação de cidadania em que os sujeitos (psicossociais) ora são agentes de projetos heterônomos de identidade e de cidadania, ora são atores, quando assumem os papéis sociais mais ou menos explicitamente, e ora são ainda autores, quando agem como fundadores, criadores ou genitores de percursos criativos na trajetória do contexto sócio-cultural (ARDOINO, 1998, p. 26). Assim, os processos educativos se caracterizam pela diversidade, complexidade e multirreferencialidade, abrangendo tanto as experiências de escolarização como as de formação fora da escola. Forjam-se, então percursos educativos em que se manifestam processos de cognição e de aprendizagem que se utilizam de linguagens diferenciadas enunciadas em discursos complexos. Esses discursos não cabem confortavelmente (e nem se adaptam de verdade) aos processos formais da escolarização com suas regras para a homogeneização da forma de manifestação do discurso. Isto pode ser percebido facilmente no decorrer dos depoimentos pelo discurso oral pouco preso a essas regras. Ao falar da maneira como os alunos iam à escola, descalços, a srª. I. comenta:

*“A gente chegava em casa com a sola dos pé tudo queimada [sic], porque ninguém tinha sapato para calçar. A gente chegava com os pezinho tudo sapecado [sic], que quem tinha sapato, ia, quem não tinha, ia descalço.”*

Neste movimento para compreender a relação entre percursos educativos e seus discursos e evitar o jogo de cartas marcadas das dicotomias e da exclusão (espontâneo X elaborado; empírico X científico; ingênuo X crítico; popular X erudito etc.), faz-se necessária a aproximação do conceito de *discurso* empreendida por Foucault: “o discurso como dispersão de elementos”, como “anúncias diversas”; a coexistência de enunciados dispersos e heterogêneos que se agrupam em torno do saber produzido na e com a experiência comum. Se na obra, *a Arqueologia do saber* (1986), Foucault analisa o

discurso médico pela produção de várias articulações no interior das ciências (fisiologia, biologia, farmacologia e a própria medicina), esse conceito pode ser expandido para outras formas de discursos: “descrições qualitativas, narrativas biográficas, demarcações, interpretações e recorte dos signos, raciocínios por analogia, dedução, estimativas estatísticas, verificações experimentais e muitas outras formas de enunciado” (FOUCAULT, 1986, p. 57). Muitas, senão todas essas formas de enunciados conformam os discursos que se apresentam nos espaços sociais nos percursos educativos com ou sem escolarização, de forma implícita ou explícita, pois “os discursos não têm princípios de unidade... os discursos são uma dispersão” (MACHADO, 1988, p. 162).

Que fique claro o entendimento de que Foucault se refere ao discurso da ciência, do conhecimento científico e acadêmico. Isto é ressaltado para dizer que neste trabalho, o conceito foucaultiano é tomado em outro contexto, ainda mais disperso pela realidade social que o envolve. Neste sentido, a atenção se volta para um Bairro de São João del-Rei, São Geraldo, habitados por uma comunidade heterogênea, multifacetada, mas que apresenta sujeitos e grupos culturais que trazem em suas trajetória vestígios e características mais ou menos explícitas de sua formação. A produção de discursos (seus enunciados e saberes correlatos) mais significativos para a formação se dá nas experiências comuns compartilhadas explícita ou implicitamente pela comunidade. Essa produção é descontínua e dispersa, e promove uma formação social complexa. Conseqüentemente, é de pouca valia, ou mesmo irrelevante tratar esse discurso como senso comum, conhecimento empírico, sabedoria espontânea, experiência de vida, aprendizagem por sofrimento, por necessidade de sobrevivência, entre tantos possíveis rótulos que carregam conceitos dicotômicos separando o culto do inculto.

Desta forma, foram retirados para esta trabalho, parte dos depoimentos de moradores do Bairro São Geraldo sobre suas histórias de vida (ABREU JR; NEVES; FERNANDES; 2007), que abordam recordações das experiências escolares que têm no Curso Anexo um referencial de peso, às vezes mais que tudo, simbólico, posto que a escolarização formal teve pouca influência concreta em suas trajetórias de vida. A finalidade de trazer esses depoimentos é a de dar voz àqueles que buscaram construir uma vida com autonomia (ou seja, serem “autores” de seus percursos) apesar dos percalços de vivere, à periferia e à margem do centro onde supostamente se forjava a cidadania. Dos seis informantes entrevistados em duas ou três ocasiões, são destacados trechos da fala de apenas dois pelo significado das experiências escolares contidas nesses relatos e por se referirem à mesma década, os anos 1950.

Esses relatos têm como característica a ambigüidade das experiências vivenciadas no Curso Anexo ou “*Custaneco*” (como é chamado pelos informantes). Há situações de humilhação, de violência e de discriminação. Mas mesmo essas situações são trazidas nos enunciados dos informantes como construtivas para sua formação. Diz o sr. L. de 57 anos, com escolaridade primária até a 4ª série feita naquela escola no final da década de 1950: “O curso era bom demais”, após falar que “*não gostava de jeito nenhum de estudar*”. Em seguida recorda a professora: “*A professora que a gente tem mais saudade é a Dona E. Ela era brava toda vida, ela batia, batia mesmo.*” E lembra que ele mesmo levou uma vara de marmelo que “*serviu para mim mesmo*”, completa com risos.

Ao ser indagado sobre porque sente saudades dessa professora, o sr. L. passa a tecer considerações sobre o que é ser “bom professor”: *O professor não tem que ser bonzinho, não. Tem que ser professor... ele tem que fazer o papel dele.. Eu acho, por exemplo se a criança tá doente, cê tem que dá remédio; tá com fome, tem que dá comida; se tá fazendo pirraça demais, dá um tapinha na bunda, não faz mal não, ela tem o que merece. Agora, com aluno bom você tem que ter uma cara, com o outro mais ou menos tem que ter outra... Você não pode ser bonzinho com todo mundo; ser bonzinho as pessoas confundi as coisas, confundi, entendeu?(...) Ela como professora eu achava ela chique, dez, era rígida. Agora, com aqueles estudiosos não, (...) os estudiosos não implicava, mas com a gente que era malandrinho ela pegava pesado. (...) Eu pensava que dava (problema) para ela, mas tava enganando eu mesmo. Mas eu gostava dela, ela ensinava bem.”*

É preciso ainda contextualizar o sentido da violência na escola. Contextualizar, mas sem justificá-la: *“O conceito de violência é sociohistoricamente determinado, assim o que hoje é considerado como violência contra a criança e adolescente – neste século da infância – necessariamente não era assim considerado, por exemplo, no começo do século XX”* (OLIVEIRA, 2001, p. 98).

Na mesma direção, segue a análise de Maria Cecília de Souza sobre a violência escolar – e no caso se refere à permanência do uso da palmatória no início do século XX:

*“Vale lembrar que o qualificativo “repressivo” usado para descrever a pedagogia da época, é anacrônico, no sentido que apenas por referência às pedagogias permissivas posteriores é que se pode perceber o método anterior como tal. A palmatória e o castigo físico eram condizentes com a única forma social reconhecida de manifestação da autoridade, espelhava a brutalidade das relações de domínio da época, na política, no trabalho, no exército, na família e no casal; A palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente, enquanto expressão do direito legítimo de comando, uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pela família”* (SOUZA, 2003, p. 86).

Neste sentido, é preciso considerar, prioritariamente, o que dizem os sujeitos envolvidos nas situações narradas, por eles serem os portadores de suas verdades. Ao considerarmos aquela violência como prejudicial, por mais que esta seja uma verdade de nossa época, o depoimento parece deixar entender uma outra verdade. O sr. L. estabelece assim a partir de sua trajetória, um princípio de vida social pautado no atendimento à diversidade de características das pessoas. É provavelmente a experiência escolar com a professora, Dona E. ajudou a formar essa visão de autoridade que sabe discriminar o uso de sua ação: severa e brava quando necessário, mas que valorizava os estudos e que ensinava bem. Nesta interpretação, a violência pode até virar se transformar posteriormente, quando comparada a outras experiências de vida, motivo de riso.

Por outro lado, na época do Curso Anexo, parecia já não haver mais a aceitação da parte de alguns pais de alunos o uso da violência como forma de autoridade do professor. Em outro depoimento, da sr<sup>a</sup> I., de 63 anos, aluna do curso na década de 1950, há um acontecimento insólito. Ao ser indagada sobre uma lembrança marcante, ela narrou o episódio em que foi castigada por ter chegado à escola atrasada. O motivo do atraso foi ter de ajudar a irmã que havia cortado o pé num caco de vidro e não podia



andar rapidamente. Como já foi dito anteriormente, os alunos pobres iam a pé e descalços para a escola, numa distância de mais de quatro quilômetros. Leiamos com atenção o longo relato:

*“Nós custamo pra chegar lá, chegou atrasado, aí a professora deixou nós duas de castigo na hora do recreio e não deu merenda. Aí eu me lembro que a merenda..., sabe o que era? Uma coisa difícil de nós pobre ter, mingau de maisena com leite. Era na época do frio, eu olhei aquelas menina tudo tomando aquele mingau quentinho... de maisena com leite, todo mundo tomava, repêtia, então ela não deu pra nós, e ela me deu um beliscão no meu braço que arrancou até um pedaço de pele (risos)... Aí meu pai no outro dia foi quente pra lá. (...) A gente chegou em casa atrasada, aí meu pai veio perguntar o que foi, né?... Aí eu mostrei o braço, nós tava com o olho inchado de tanto chorar, a M., minha irmã falando que atrason por causa do pé machucado. Ele falou: Ah, ela<sup>1</sup> me paga, amanhã eu vou lá... Aí, ele foi. Ele tinha um revólver véio, um trabuco véio (risos) só dava... (risos). Levou (o revólver)... Quando vê, tá lá cedinho... Nós chegamos bem cedinho. Quando a criançada foi chegando, a criançada ficava assim: Ih! A cobra vai fumá, o pai dela veio, o pai dela veio. Todo mundo ao invés de entrar pra escola, ficou todo mundo em volta. Ninguém entrou não. Aquele monte de menina tudo esperando o que que ia acontece. Quando que, vê, a professora aponta lá, quando ela aponta toda reboiosa, que ela viu o meu pai, que ela quis voltar pra trás, meu pai: Opa! Cé não vai voltá. Vem cá que nós tem que tê aquela conversa. Nós tem um dedo de prosa aqui agora. Aí ela veio, ela trimia de feito vara verde, né? Aí meu pai falou assim com ela: eu quero sabê da senhora, com que permissão a senhora fez isso no braço da minha... A lá o braço dela tá inchado e tá roxo. Se eu for dá parte da senhora agora, eu levo ela na justiça agora mesmo, porque era assim que falava, né? Porque agora eles fala: nós vai nos home, né? (risos)... É, os home. Aí antigamente era na justiça... Aí, ela ficou tremeno muito, ele... aqui eu tô com meu cabuco aqui, eu te dou um... uns tiro na cabeça, cé vai vê. Ti mando ocê pro inferno, e ela começou a tremê muito... Não! Só me desculpe, só desculpa, perdão e tudo... Ele falou: Oh! Eu vou agüentá mais um tempo. Esperá o que que acontece. Se o braço dela inflamá, e se a senhora me torná numa desssa, eu vou vir aqui, não vou conversá não, vou te rebentá seus miolo.*

Após uma interrupção com uma pergunta feita por um dos entrevistadores, a sr<sup>a</sup> I. prossegue:

*“Ab, minha fia! (A professora) me levou pra escola<sup>3</sup> me sentou na carteira, na primeira carteira, me deu até o lanche dela. Quando chegou no outro dia, chegou com um monte de retalho, roupa, minha fia, calçado. Um monte de retalho, cada retalho bonito, que a minha mãe mandou até fazer vestido para nós. Calçado, roupa, é. Agasalho, levou lanche para nós, coisa boa (risos)... nunca mais... Ah! Mas a meninada oiava assim, como é que eles riam. Depois chegou na hora da escola acabar, as meninas ainda espera os menino chegar pra contar o que que aconteceu, os menino fizeram aquela agazarra.”*

<sup>1</sup> Ela, no caso, era a professora.

<sup>2</sup> Ou seja, retornar a fazer isso.

<sup>3</sup> No caso para a sala de aula.

Sem entrar em comentários sobre a deliciosa narrativa em jeito que chega a lembrar Guimarães Rosa, nota-se a apropriação da experiência como uma demarcação dos espaços sociais de autoridade. O pai toma partido das filhas, por não aceitar que outra pessoa fora do eixo familiar aja com violência. Em outro instante de seu depoimento, a sr<sup>a</sup> I. lembra que a mãe bateu com uma vara de marmelo: *“Aquelas varada boa nas perna, ficava aqueles vergão...”*, por ter participado, junto com suas amigas de uma desavença com outro grupo de alunas, na rua, na volta da escola. A briga que envolveu até pedradas foi causada por uma disputa pelas frutas (já muito maduras, ou estragadas num lado) que o verdureiro dispunha num caixote fora da loja. E arremata a lembrança com o seguinte comentário: *“Como é que nós aprontava, menina de Deus. Também!, essa era a diversão que tinha.”*

Assim, a violência é um traço “legítimo” nas relações familiares, desde que haja um comportamento desviado, que, por sua vez, era o divertimento possível naquele contexto de penúria e de carência de atividades recreativas. Diz a sr<sup>a</sup> I.: *“Chegava em casa, tinha que carregá água, buscá lenha no mato, tinha que ajudá a lavá roupa, tinha que ajudá a arrumá a casa, tudo caladinho uai... Chegava no outro dia, nós aprontava pior...”*

Mesmo que não abordem as situações formais de aprendizagem em seus relatos, os informantes trazem pistas sobre a organização das salas de aula como a separação entre meninos e meninas em turnos diferentes. Esta informação pode ser deduzida na fala da sr<sup>a</sup> I., quando comenta o impacto da atitude do pai: após o término da aula, ou seja, do turno da manhã, as meninas ainda esperaram a chegada dos meninos, do turno da tarde, para comentar a ocorrência mais importante do dia. Poucos anos mais tarde, no final da década de 1950, meninos e meninas estudavam no mesmo turno, conforme relatou a sr<sup>a</sup> T., mãe do sr. L.

Talvez a situação de penúria fizesse com que o atrativo maior da escola não fosse exatamente a aprendizagem formal. No depoimento da sr<sup>a</sup> I.: *“A gente às vezes saía de casa sem nada, nem café .Às vezes não tinha pra tomar, que não tinha memo. Saía sem nada.”* O mesmo tipo de comentário se encontra na fala do sr. L. :

*“Muita gente ia na aula praticamente só por causa da merenda. Tinha uma sopa muito boa (risos), inclusive a gente aqui mesmo, a gente saía daqui pensando na sopa. Naquele tempo a barra era pesadíssima, né? A gente já saía daqui pensando na sopa, na merenda. Todo dia, já queria saber o que que é hoje? Ah! Hoje, tal, tal, era uma delícia, minha filha. Muitas das vezes a gente saía de casa pensando na merenda. Escola mesmo... tava pensando na escola é nada.”*

Conseqüentemente, poucas são as lembranças do cotidiano em sala de aula. Entretanto, há duas referências no depoimento da sr<sup>a</sup> I. que abordam tangencialmente a aprendizagem formal. A primeira está relacionada à pouca familiaridade com os meios de instrução convencional e, mais especificamente, ao uso do caderno. É também uma experiência marcada não exatamente pela violência física, mas por uma punição (ou violência moral na concepção de hoje):

“Naquele tempo a gente não tinha caderno, minha fia, não tinha lápis, não tinha borracha. A gente comprava pão, aí minha mãe sentava, com a tesoura cortava o papel que embrulhava o pão, costurava com linha. Eu lembro uma vez que eu tomei um castigo também, foi por isso, porque na escola eles tinha me dado um caderno. Aí eu escrevi até naquela vaga de baixo que acaba as linha, né? Depois, era tão boba, mas tão boba, como é que a gente era bobo, né? Fico vendo os caderno das criança aqui sobrando folha, eles encostar caderno com ao menos a metade. Já que outro! (...) Aí, eu fui escrevendo, escrevendo, depois não tinha mais aonde escrever, eu comecei a escrever por cima (risos). É! Por cima, porque não tinha borracha pra desmanchar. Aí, comecei, ela tava passando no caderno<sup>4</sup>, aí comecei a escrever por cima. Aí quando ela veio<sup>5</sup>, ela me pôs de castigo, não me deu merenda, mas eu não contei em casa não, Aí, quando foi no outro dia, acho que ela lembrou, chegou lá com uma pilha de caderno assim. Levou caderno, levou lápis.”

A segunda reminiscência se refere a uma atividade de teatro. Nela há referência a uma provável atitude discriminatória. É a única menção a crianças de uma classe social diferente da maioria das outras alunas:

“Tudo gente pobrinho mesmo. As única riquinha que tinha lá que era, tinha separação, Era a D., conhece? A D. M. e a A.M<sup>6</sup>.. A D. era loura, branquinha e loura, e a A. era, é até hoje, outro dia ainda encontrei com a A., a A. é morena do cabelo pretinho. Aí, quando tinha os teatro, que a Irmã fazia muito teatro, né? Quando tinha os teatro, era assim: A D. era a princesa e a A. era o príncipe, e nós preto era os escravos (risos). Todo teatro a D. era princesa, a Irmã fazia as roupa e tudo.”

Ao ser indagada sobre o sentimento naquela situação, a sr<sup>a</sup> I. comenta:

“Nossa mãe! Como é que eu chorava, menina. Eu chorava muito, era muito revoltada. Uma vez nós fomos apresentar lá no Tijuco<sup>7</sup>. Não sabia nem andar de ônibus, não. Acho que foi a primeira vez que eu andei de ônibus. Acho que tava tão revoltada que a Irmã me entregou a roupa de escravo. Eu perdi a roupa dentro do ônibus. (...) Desci do ônibus, quando chegou na hora, cadê a roupa? Acho que é porque eu não queria memo(sic) sabe! Tava revoltada com aquilo. Ah!, falei: Só porque a gente é pobre preto, tem que sê escravo? Aí, foi aquele tumulto pra podê a achar a roupa.”

Quando questionada sobre as conseqüências de sua atitude, se houve alguma represália, ao responder rememora o episódio narrado anteriormente sobre a presença de seu pai na escola:

<sup>4</sup> Nota da transcrição: Provavelmente a professora no quadro para os alunos copiarem em seus cadernos.

<sup>5</sup> A professora.

<sup>6</sup> D.M. e A.M. são as iniciais do nome de duas irmãs que aparentemente pertenciam a uma classe social mais alta, ou que eram assim vistas por serem brancas.

<sup>7</sup> Tejuco é um dos bairros populares de São João del-Rei.

*“Não, não fez não. Meu pai ia, né? Minha fia, ele apontava todo mundo (risos) (faz o gesto de apontar com o dedo indicador esticado), Evem ele, o pai dela evem. Teve uma vez a professora me deu um beliscão aqui que arrancou até pedaço. Te contei, né? Arrancou até pedaço. Quando cheguei em casa chorando, com aquela lasca aqui, nom outro dia cedinho... foi menino. Os menino da tarde foi lá pra porta de escola pra ver...”*

Na verdade, não ficamos sabendo como eram as aulas de teatro e nem as apresentações que, segundo a informante as Irmãs promoviam com frequência. Chama a atenção, no entanto, como a Irmã é portadora de um discurso marcado pela mentalidade da época que naturaliza a situação da discriminação racial. Se de fato houve escravidão dos negros, este fato não é suficiente para moldar o imaginário da criança negra que não se identifica com uma escrava. Ela quer ser princesa e não vê nenhuma impossibilidade nisso por ser negra. Não só se revolta internamente, como manifesta esta revolta e se não foi atendida no desejo de ser a princesa naquela representação teatral, ao menos foi ouvida sem represálias, pois não foi punida por ter perdido a roupa de escrava.

### Conclusão

Este trabalho procurou percorrer as trilhas da contribuição da história cultural para a educação, no sentido que aponta Peter Burke da história cultural de:

*“[...]recuperar as narrativas de acontecimentos, antes associados à história política tradicional. [...] A narrativa retornou, junto com uma preocupação cada vez maior com as pessoas comuns e as maneiras pelas quais dão sentido às suas experiências, suas vidas, seus mundos” (BURKE, 2005, p.157-158).*

Assim, importam as percepções dos sujeitos sobre suas trajetórias que deixaram marcas singulares pelas passagens por seus processos de formação. Não está em jogo questionar a veracidade dos depoimentos, pois as representações são marcadas pelo sentido que os sujeitos encontraram nas experiências significativas de suas trajetórias. Muitas memórias são fragmentárias, parciais; enfatizam detalhes que são importantes para alguns e podem ter passado despercebidos (ou mesmo “esquecidos”) para outros.

Pode-se supor que a proposta de escolarização oferecida pelas Irmãs Vicentinas com a criação do Curso Anexo visava a formação de agentes sociais, ou seja, de indivíduos integrados no modelo de cidadania vigentes na sociedade da primeira metade do século XX – e a escolaridade era um dos requisitos para isso, lembremos da “insuficiência cívica” mencionada anteriormente – mesmo que aqueles pretensos cidadãos usufruíssem dessa oportunidade pela margem.

Na verdade, os imperativos sócio-econômicos de discriminação e de exclusão não só empurraram como mantiveram na periferia aquelas pessoas que vivem até hoje lá. O fato, contraditório, é que com pouca ou nenhuma escolarização, parte desses moradores alcançou posição de respeito e destaque na comunidade do bairro, por suas ações de solidariedade com outros moradores ainda mais carentes. A conquista de uma

posição social de relevo não significa simplesmente ganhar dinheiro ou construir um patrimônio de natureza econômica. Importa o papel de autores que essas pessoas desempenham na comunidade.

No senso comum, a escolarização é de suma importância para a formação. Alguns depoimentos dos próprios informantes confirmam isso. A sr<sup>a</sup> B., pessoa atuante na comunidade, sem escolaridade alguma e sem nem saber assinar o nome, disse que “*ir à escola é muito importante porque consegue emprego*” e citou a experiência de seu filho que cursou o primário e foi trabalhar em São Paulo. No entanto, o que ainda nos convida à reflexão é continuar a percorrer a periferia e a margem para descobrir caminhos e trilhas pouco dispostos nos estudos sobre a cultura da escolaridade convencional.

### Referências

ABREU JR., Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. *Pro-posições*, v. 16, n.1 (46), p. 145-164, jan./abr., 2005.

ABREU JR., Laerthe de Moraes; NEVES, Ellen Pereira; FERNANDES, Michele Longatti. *Percursos educativos nas memórias e histórias de contadores de causos do bairro de São Geraldo em São João del-Rei, MG*. São João del-Rei: Universidade Federal de São João del-Rei, 2007.

ABREU JR., Laerthe de Moraes; GUIMARÃES, Paula Cristina David. Índícios de práticas educativas encontrados nos arquivos do Grupo Escolar Maria Teresa de São João Del-Rei, MG(1930-1950). CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Cultura escolar, migrações e cidadania. Portugal: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 20 a 23 de junho de 2008.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 24-41.

ARRUDA, Fabiana de; MORAIS, CHRISTIANNI, Cardoso. Stella Maris: um periódico como fonte para a história da educação (São João del-Rei, 1938-1960). In: MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio, ARRUDA, Maria Aparecida (Org.) *Anais /Congresso de Pesquisa e Ensino em Minas Gerais,3,2005* São João del-Rei. UFSJ, 2005.CD-ROM.

BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). *La cultura escolar de Europa: tendências históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1975.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Partilha da vida*. São Paulo: Cabral Ed., 1995.

CAMPOS, Humberto de. *Memórias: Primeira Parte 1886-1900*. Rio de Janeiro: W.M. Jackson Editores, 1941.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 567-584.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FRIZZERA, Jussara. São João del-Rei – Etapas de desenvolvimento. In: FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *São João del-Rei: A região, a cidade, o patrimônio de história e arte*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1983.

GAIO SOBRINHO, Antônio. *História da Educação em São João del-Rei*. São João del-Rei: Ed. FUNREI, 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Rio de Janeiro: Vértice, 1990.

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

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, Vozes, 1998.

NEVES, Lucília. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Maria Helena Palma de. *Lembranças do passado: a infância e a adolescência na vida de escritores brasileiros*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes de. Projeto nacional e escolarização: A transição para a república e suas primeiras décadas. In: MORAIS, Christianni Cardoso; PORTES, Écio Antônio; ARRUDA, Maria Aparecida (Org.) *História da educação: ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 133-143.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, DERMEVAL, et. al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas/SP Autores Associados p. 9-57.

SCHMITT, Jean-Claude. A história dos marginais. In: LE GOFF, Jacques. *A história nova*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 261-289.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Recebido em março de 2008

Aprovado em junho de 2008