



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE FEITOSA PINHEIRO

**ENTRE O GIZ E A VIOLA: PRÁTICAS EDUCATIVAS DO
MESTRE-ESCOLA MIGUEL GUARANI, NO VALE DO
GUARIBAS/PI (1938-1971)**

TERESINA

2017

CRISTIANE FEITOSA PINHEIRO

**ENTRE O GIZ E A VIOLA: PRÁTICAS EDUCATIVAS DO
MESTRE-ESCOLA MIGUEL GUARANI, NO VALE DO
GUARIBAS/PI (1938-1971)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na Linha de Pesquisa Formação Docente e Prática Educativa, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: **Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro**

TERESINA
2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

P654e Pinheiro, Cristiane Feitosa
Entre o giz e a viola: práticas educativas do mestre-
Escola Miguel Guarani, no Vale do Guaribas/PI (1938-
1971) / Cristiane Feitosa Pinheiro. – 2017.
281 f.: il.

Cópia de computador (printout).
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal
Do Piauí, Teresina, 2017.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria do Amparo Borges Ferro

1. Educação – Piauí – História. 2. Prática Educativa.
3. Cultura Escolar. 4. Ensino Primário. 5. Analfabetismo.
I. Título

CDD: 370.981 22


CRISTIANE FEITOSA PINHEIRO

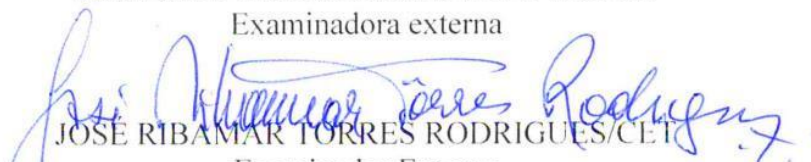
**ENTRE O GIZ E A VIOLA: PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MESTRE-ESCOLA
MIGUEL GUARANI, NO VALE DO GUARIBAS/PI (1938-1971)**

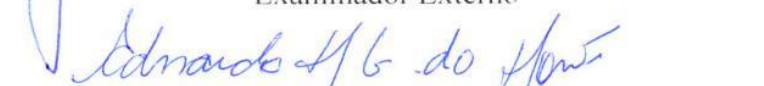
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na Linha de Pesquisa Formação Docente e Prática educativa, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em educação.

Teresina (PI), 09 de janeiro de 2017.


MÁRIA DO AMPARO BORGES FERRO/UFPI
Presidente


MARLÚCIA MENEZES DE PAIVA /UFRN
Examinadora externa


JOSE RIBAMAR TORRES RODRIGUES/CET
Examinador Externo


EDNARDO MONTEIRO GONZAGA DO MONTI /UFPI
Examinador interno


JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO/UFPI
Examinadora interna

O fruto das minhas mãos será dedicado a quem de mim fez o fruto da sua existência.
Aos meus Pais, dedico o fruto do conhecimento adquirido ao longo da vida.

Mãe,

Minha companheira de tantas jornadas.
Mulher inclassificável, mas identificada por sua generosidade e amor incondicional aos filhos e netos.
Que soube me segurar pela mão, conduzindo-me na vida e levou-me às portas do Doutorado com tanta resignação, dedicação e carinho.
Que cuidou de mim até o seu último fio de vida...
À senhora, dona Aldenora Pinheiro, minha poesia e meu amor.

Pai,

Homem das minhas certezas, refúgio certo quando medo sentia.
Homem forte que soube ser o melhor pai e avô do mundo.
Que soube cuidar de mim como se eu fosse criança e me protegeu como cristal, por puro medo de me ver quebrar.
Ao senhor, Bráz Pinheiro, o meu sentimento mais nobre.

Não morreram aqueles que vivem dentro de mim.

AGRADECIMENTO

[...]. Com efeito, diz-se que uma pessoa é grata a outra porque lhe é querida e, por isso, de quem é amado por outro se diz que tem a sua graça. Ora, é da natureza do amor que o amante queira o bem do amado e lhe faça o bem. Assim, Deus quer e faz o bem a todas as criaturas, até porque o próprio ser da criatura e toda a sua perfeição provêm da vontade e da operação de Deus [...]. Por isso, esse auxílio divino é convenientemente chamado de graça, não só porque é dado gratuitamente, [...], como também mediante ele o homem, devido a essa especial prerrogativa, torna-se grato a Deus. (Tomás de Aquino)

Aprendi muito cedo a amar incondicionalmente o Senhor Jesus. Seu exemplo de amor e doação foram capazes de me fazerem entender o que é a graça salvadora e o amor incondicional. Sou-lhe, pois, grata pela vida e por todas as coisas que fez e fará por mim.

O Mestre me ensinou a ser grata e é de gratidão que me ponho a falar com aqueles que demonstraram a mim seu amor na jornada doutoral.

Sou grata a Deus por ter me dado a vaga no Doutorado e me capacitado a entender as razões do curso e construir a tese.

Sou grata à minha família, que me amparou nos anos em que estive distante de casa, em Teresina e não deixou que a saudade me abalasse ou que eu desistisse diante das tempestades pelas quais passei: Welbert, Wellington, Tiago, Pedro Augusto, Levi, Lavinha e Qliane Pinheiro, sem vocês, tudo teria sido impossível.

Sou grata à Professora Dr^a Maria do Amparo Borges Ferro, por ter me escolhido como filha acadêmica e por escrever em minha história de vida seu DNA intelectual.

Sou grata a todos os professores que participaram das duas Bancas de Qualificação e da Banca de Defesa.

Sou grata aos Professores do PPGED pelos ensinamentos e zelo com que tratam o Curso e os alunos, na busca pela excelência acadêmica. Estou levando um pouco de cada um de vocês. Já não sou uma, tornei-me múltipla, ao impregnar-me de vocês.

Sou grata aos colegas de curso pelo carinho com que me trataram durante os créditos cursados, especialmente às amigas Neuza e Rozenilda, por terem sido anjos em minha vida.

Sou grata aos pesquisadores do NEHME – Núcleo de Educação, história e Memória – pelo incentivo e apoio diários.

Sou grata à equipe técnica do PPGED pela gentileza com que sempre me recebeu, quando precisei obter alguma informação.

Sou grata às “Pérolas de Cristo”, amigas especiais que Deus me presenteou em Teresina para me darem apoio e suporte espiritual: Sílvia, Cintya, Gabi, Fernanda, Kênnya e Sandra, ainda vamos produzir muito conhecimento juntas.

Sou grata ao poeta Francisco Miguel de Moura pela generosidade com que abraçou a minha proposta de tese que contempla tanto a sua produção biográfica quanto as práticas educativas de seu pai, o senhor Miguel Borges de Moura.

Sou grata aos meus queridos ex-alunos Epitácio Silva Lopes e Suelane Barros por me ajudarem na localização dos colaboradores da pesquisa em Francisco Santos e Santo Antônio de Lisboa.

Sou grata aos meus interlocutores de pesquisa que abriram as suas memórias para mim e me ajudaram entender o que é a prática educativa.

Quem é como o sábio? E quem sabe a interpretação das coisas? A sabedoria do homem faz brilhar o seu rosto, e a dureza do seu rosto se muda.
(Eclesiastes 8.1)

RESUMO

A pesquisa trata da história da educação rural picoense, a partir da trajetória docente e das práticas educativas do mestre-escola piauiense Miguel Borges de Moura, conhecido como Miguel Guarani, entre os anos de 1938 a 1970, a partir de fontes escritas e orais. Trata-se de pesquisa de natureza histórica e bibliográfica que tem como problema “como se deu a prática educativa de Miguel Borges de Moura para a transformação da realidade educacional, no Vale do Guaribas, em Picos-PI, nos anos de 1938 a 1971?”. Como objetivo geral historiar a prática educativa de Miguel Borges de Moura para a transformação da realidade educacional rural, no Vale do Guaribas, em Picos-PI e, como objetivos específicos, descrever a realidade do ensino primário no Estado do Piauí e em Picos, especificamente, nas décadas de 1940 a 1960, favorecedora da ação docente dos mestres-escolas, analisar a importância dos mestres-escolas na escolarização de crianças, jovens e adultos, no sertão piauiense, na primeira metade do século XX; analisar o papel do mestre-escola Miguel Borges de Moura, no ensino das primeiras letras, na Vale do Guaribas; descrever a prática educativa do mestre-escola Miguel Borges de Moura capaz de engendrar uma transformação na realidade educacional, no contexto social rural picoense. Dentre as muitas justificativas para a escolha de um educador simples e sem formação acadêmica, que teve sua vida totalmente doada ao ofício, optou-se em eleger aquela que certamente o abraçou por completo: ter sido ele o responsável por ensinar crianças, jovens e adultos a ler, escrever e contar, em um município em que o acesso à escola primária era quase restrito à zona urbana, com poucas escolas públicas e poucos professores com o ensino normal. O mestre também foi violeiro, o que ampliava a sua prática educativa. Dessa forma, defende-se a tese que a prática educativa do mestre-escola contribuiu para uma transformação da realidade no interior do Piauí, levando saberes às mais distantes localidades e alfabetizando parte da população rural picoense, na primeira metade do século XX. Adotou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a história oral e elegeu-se como referencial teórico, os autores oriundos da Nova História Cultural, dentre eles, Certeau (2000), Bloch (2001), Le Goff (1998;2003), Levi (1992), Burke (1992) e Prost (2012), os estudos sobre memória de Halbwachs (1990) e Thompson (1992), em relação à formação em serviço, os estudos de Formosinho (2009), sobre saberes docentes as orientações de Tardif (2003), de Nóvoa (1989) traz-se a abordagem sobre os mestres-escolas, de Contreras (2002) as discussões sobre a profissionalidade docente, assim como os estudos de Bourdieu (2006), Arfuch (2012), Dosse (2009) e Lejeune (2008) sobre biografia e autobiografia.

Palavras-chave: Mestre-escola. Ensino primário. Analfabetismo. Prática educativa. Cultura escolar. Bioautobiografia.

ABSTRACT

The research refers to the history of Picos rural education, from the educational trajectory and educational practices of Miguel Borges de Moura, a schoolmaster from Piauí, known as Miguel Guarani, between the years of 1938 and 1970, from written and oral sources. It is a research of historical and bibliographic nature that has as a problem "how was the educational practice of Miguel Borges de Moura performed for the transformation of the educational reality, in the Guaribas Valley, in Picos-PI, from 1938 to 1971?". As a general objective, to historicize the educational practice of Miguel Borges de Moura for the transformation of the rural educational reality in the Guaribas Valley, in Picos-PI and, as specific objectives, to describe the reality of primary education in the State of Piauí and specifically in Picos, from the 1940s to 1960s, favoring the teaching activity of school masters; to analyse the importance of schoolmasters in the schooling of children, youngsters and adults in Piauí poor outback, in the first half of the twentieth century; to analyse the role of the schoolmaster Miguel Borges de Moura, in the teaching of the first letters, in the Guaribas Valley; to describe the educational practice of the schoolmaster Miguel Borges de Moura, capable of engendering a transformation in the educational reality in the rural social context of Picos; to explore the poetic production of Miguel Borges de Moura as a space of educational practice of the viola culture. Among many justifications for choosing a simple educator without an academic background, who had his life totally donated to the occupation, we chose the one who certainly embraced him completely: he was responsible for teaching children, youngsters and adults to read, to write and to count, in a town where the access to primary school was almost restricted to the urban area, with few public schools and few teachers with academic education. The master was also a viola player, which broadened his educational practice. Thus, we defend the thesis that the educational practice of the schoolmaster engendered a transformation of the reality in Piauí countryside, bringing knowledge to the most distant localities and literacy to part of the rural population from Picos, in the first half of the twentieth century. The methodological procedures adopted were bibliographical research, documental research and oral history, and, as theoretical reference, we chose authors from the New Cultural History, such as Certeau (2000), Bloch (2001), Le Goff (1998; 2003), Levi (1992), Burke (1992) and Prost (2012), the studies on memory of Halbwachs (1990) and Thompson (1992), in relation to in-service training, Formosinho's (2009) studies, on teaching knowledge, the guidance of Tardif (2003), from Nóvoa (1989) we bring the approach about schoolmasters, from Contreras (2002), the discussions on teacher professionalism, as well as the studies of Bourdieu (2006), Arfuch (2012), Dosse (2009) and Lejeune (2008) on biography and autobiography.

Key words: Schoolmaster. Primary school. Illiteracy. Educational practice. School culture. Bio autobiography.

RESUMEN

La investigación trata sobre la historia de la educación rural de la ciudad de Picos, desde la carrera de enseñanza y de las prácticas educativas del maestro Miguel Borges de Moura, de Piauí, conocido como Miguel Guarani, entre 1938-1970, a partir de fuentes escritas y orales. Es una investigación histórica y bibliográfica que tiene el problema "cómo era la práctica educativa de Miguel Borges de Moura para transformar la realidad educativa en el Valle de Guaribas en Picos-PI, en los años 1938-1971?". El objetivo general es historiar la práctica educativa de Miguel Borges de Moura a la transformación de la realidad educativa rural en el Valle de Guaribas en Picos-PI, y los objetivos específicos son describir la realidad de la educación primaria en el Estado de Piauí y en Picos, en concreto, en las décadas de 1940 a 1960, lo que favorece las actividades de enseñanza de los maestros de escuela, analizar la importancia de los maestros en la educación de los niños, jóvenes y adultos en el interior de Piauí en la primera mitad del siglo XX; analizar el papel del maestro Miguel Borges de Moura, en la enseñanza de las primeras letras en Guaribas Valle; describir la práctica educativa del maestro Miguel Borges de Moura capaz de contribuir a la transformación de la realidad educativa en el contexto social de las zonas rurales de Picos; examinar la producción poética de Miguel Borges de Moura como espacio de la práctica educativa de la cultura de la viola. Entre las muchas razones para elegir un educador simple y sin formación académica, que tuvo su vida plenamente devotada a la ocupación, se decidió elegir a una que sin duda lo abrazó por completo: él era el responsable de enseñar a los niños, jóvenes y adultos a leer, escribir y contar, en una ciudad donde el acceso a la escuela primaria fue casi restringida a áreas urbanas, con pocas escuelas públicas, y pocos maestros con la educación normal. El maestro era también violista, lo que ampliaba su práctica educativa. Por lo tanto, defendimos la tesis de que la práctica educativa del maestro ha contribuido a una transformación de la realidad educativa en el interior del Piauí, llevando conocimiento a los lugares más remotos y alfabetizando parte de la población rural de Picos, en la primera mitad del siglo XX. Se adoptó como procedimientos metodológicos la investigación bibliográfica, documental y la historia oral, y fue elegido como marco teórico los autores de la Nueva Historia Cultural, entre ellos Certeau (2000), Bloch (2001), Le Goff (1998; 2003), Levi (1992), Burke (1992) y Prost (2012), los estudios sobre la memoria de Halbwachs (1990) y Thompson (1992), en relación con la formación en el empleo, los estudios de Formosinho (2009), sobre el conocimiento de la enseñanza las directrices de Tardif (2003), de Nóvoa (1989) usamos la aproximación a los maestros de escuela, de Contreras (2002) debates sobre la profesión docente, así como estudios de Bourdieu (2006), Arfuch (2012), Dosse (2009) y Lejeune (2008) sobre la biografía y la autobiografía.

Palabras clave: Maestro de escuela. Enseñanza primaria. Analfabetismo. Práctica educativa. Cultura escolar. Bioautobiografía.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	– População piauiense de fato, grupo de idades e instrução	237
QUADRO 02	– População piauiense de fato e grupos etários entre 0 a 19 anos, na instrução escolar	241
QUADRO 03	– Pessoas de 5 a 39 anos, em Picos, no total e no grupo de 7 a 14 anos, recebendo instrução e que sabiam ler e escrever	245
QUADRO 04	– Pessoas de 05 a 39 anos que estavam recebendo instrução no Piauí	247
QUADRO 05	– Pessoas de 05 a 39 anos que não estavam recebendo instrução, no Piauí	248
QUADRO 06	– Pessoas de 05 a 39 anos que estavam recebendo instrução e onde a receberam - Piauí	249
QUADRO 07	- Pessoas presentes, de 5 anos e mais, no Piauí, por instrução, segundo grupos etários	257
QUADRO 08	– Pessoas, de 05 a mais anos, que freqüentaram ou estavam freqüentando algum curso, por grupos de idades, segundo o grau de ensino, no Piauí	261
QUADRO 09	– Pessoas, de 10 anos e mais, que possuíam curso completo, por grau de ensino, segundo a espécie do curso, no Piauí	261
QUADRO 10	– Pessoas, de 5 a 14 anos (em idade escolar), com indicação das que sabiam ler e escrever, em Picos	262
QUADRO 11	– População, com indicação da instrução, para as pessoas de 5 anos e mais, em Picos	263

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01	- Mapa: Território da Cidadania Vale do Guaribas	20
Ilustração 02	- Mapa: Estado do Piauí – Divisão territorial	20
Ilustração 03	- Foto: Capa do livro “Miguel Guarani: Mestre e violeiro”	55
Ilustração 04	- Foto: Capa do livro “O menino quase perdido”	56
Ilustração 05	- Foto: Miguel Borges de Moura (Miguel Guarani)	74
Ilustração 06	- Foto: Feira livre de Picos – Vendedores de alho (s/d)	79
Ilustração 07	- Foto: Francisco Miguel de Moura – Poeta piauiense (1991)	82
Ilustração 08	- Foto: Josefa Maria de Sousa	85
Ilustração 09	– Desenho: Caricatura do violeiro Campo Verde	114
Ilustração 10	- Desenho: Abertura do poema “ABC da saudade”	122
Ilustração 11	- Desenho: Abertura do poema Romance da Morte de Zilma	131
Ilustração 12	- Desenho: Abertura do poema Lourival e Teresinha	155
Ilustração 13	- Desenho: Abertura do poema Peleja de Antônio Lacerda e Miguel Guarani	175
Ilustração 14	- Foto: Enchente do Rio Guaribas (1960)	227
Ilustração 15	- Foto: Festa religiosa – Catedral de Nossa Senhora dos Remédios (s/d)	230
Ilustração 16	- Foto: Igreja Matriz –Demolida para construção da Catedral (s/d)	231
Ilustração 17	- Foto: Unidade Escolar Coelho Rodrigues (s/d)	232

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	DA HISTÓRIA CULTURAL AO OBJETO DE PESQUISA: SITUANDO O MESTRE-ESCOLA NO CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	25
2.1	As razões da pesquisa: Situando o close narrativo	26
2.2	A bioautobiografia e os relatos orais: Levantando as fontes	32
2.3	Do <i>griot</i> ao moderno historiador oral: Aproximações e recuos entre a tradição oral e a história oral	43
2.4	Miguel Guarani, mestre e violeiro e O menino quase perdido: Enredos de uma vida educativa	51
2.5	A cultura escolar na sala-escola e a poética do lugar apropriado: Um olhar de sobrevôo no mestre-escola e sua atividade docente	60
3	MIGUEL BORGES DE MOURA E A GRAMÁTICA DE UMA VIDA POLISSÊMICA	73
3.1	Enredando o passado onde tudo começou: A morfologia do berço do mestre-violeiro	75
3.2	Da formação de mestre ao percurso profissional nas veias líquidas do Vale do Guaribas: A semântica educativa de Miguel Guarani	80
3.3	Mestre em arribação: A sintaxe de uma vida em trânsito educacional	91
3.4	De mestre-escola a professor público: A fonética profissional	98
3.5	Do giz à viola: A estilística educativa do mestre-violeiro	105
4	MIGUEL BORGES DE MOURA E A PRÁTICA EDUCATIVA DA CULTURA DA VIOLA	112
4.1	Nas memórias dos ex-alunos de Miguel Guarani, o giz e a viola se encontram	113
4.2	“ABC da saudade” e a poética do amor não realizado: Do abecedário escolar ao abecedário musical	121
4.3	“Romance da Morte de Zilma” e a poética da tragédia familiar: A educação das virtudes frente à selvageria humana	130
4.4	“Lourival e Teresinha” e a poética da luta pelo amor proibido: A educação através da intertextualidade literária	155
4.5	“Peleja de Antônio Lacerda e Miguel Guarani” e a poética do	174

improviso: A educação no dedilhar da viola	
5 A CULTURA DA SALA-ESCOLA NA CARTOGRAFIA EDUCACIONAL DE MIGUEL BORGES DE MOURA: O COTIDIANO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM CASAS, FAZENDAS E ESCOLAS RURAIS	192
5.1 O cotidiano na sala-escola e na escola pública: O fazer educacional	195
5.2 Das relações de disciplina e respeito em sala de aula	208
5.3 Dos conteúdos escolares à prática docente: O percurso educativo na sala de aula	215
5.4 A prática educativa como espaço de formação para a cidadania	222
6 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS CONSTITUIÇÕES DE 1937 E 1946: DA VISÃO DO CONSTITUINTE À REALIDADE ESCOLAR	226
6.1 A Constituição Federal de 1937 e a educação piauiense: Das garantias educacionais aos dados oficiais	233
6.2 A Constituição Federal de 1946 e os novos desafios da educação piauiense: Do olhar do constituinte ao cenário escolar	252
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	269
REFERÊNCIAS	275

1 INTRODUÇÃO

Aula de português

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.
(Carlos Drummond de Andrade)

Em **Boitempo II**, obra de Carlos Drummond de Andrade, o leitor se depara com as memórias escolares do poeta, expressas em versos. No poema em epígrafe, **Aula de português**, o eu poético descreve a aula do professor Carlos Góis. Nele, o aprendiz se depara com duas realidades: a da língua vivida e experimentada e a da língua “na superfície estrelada de letras”, ou seja, a língua em sua modalidade culta.

Porém, o grande destaque do poema recai sobre a prática educativa do professor, que é apresentado como aquele que “vai desmatando o amazonas de minha ignorância”. O professor da escola primária sendo retratado, assim, como o profissional que conhece os meandros da língua e que é capaz de fazer o menino aprendiz abandonar os primeiros rudimentos da linguagem.

A imagem do professor primário, cristalizada no poema, aponta para a sua representação em um contexto particular, no qual a criança se depara com

o ensino escolar regular e a possibilidade de rompimento com a ignorância, a chamada escolarização.

É de escola, professor e suas práticas, alunos, cultura escolar, cultura da viola, memória e história que a tese trata; tomando como agente histórico e desbravador educacional, o mestre-escola **Miguel Borges de Moura** (1910-1971), popularmente conhecido como **Miguel Guarani**, que lecionou no município de Picos, no Estado do Piauí, em casas, fazendas e escolas oficiais, desasnando crianças, adolescentes e adultos.

Deve-se perguntar o que motivou a escritura da história de vida e profissão de um mestre-escola do interior do Piauí, quando frequentemente se opta por narrar a ação educadora de profissionais reconhecidos nacional e/ou internacionalmente, valorizando a cultura de cátedra ou ratificando o *status quo* do professor formado. Dentre as muitas justificativas para a escolha de um educador simples e sem formação acadêmica, que teve sua vida totalmente doada ao ofício, opta-se em eleger aquela que certamente o abraçava por completo: ter sido ele o responsável por ensinar crianças, jovens e adultos a ler, escrever e contar, em um município em que o acesso à escola primária era quase restrito à zona urbana, com poucas escolas públicas e poucos professores com o ensino normal.

Além disso, o mestre desempenhava diversas funções sociais, como a de recenseador, dirigente de missas, cabo eleitoral, agricultor, destacando-se, porém, na de violeiro. Iniciou como violeiro no ano de 1942, aos 32 anos, quando morava no povoado **Angico Branco dos Macedo**, ocasião em que enfrentou o também violeiro “Campo Negro”.

A eleição de objeto de pesquisa nessa envergadura, trará contribuições à História da Educação no Vale do Guaribas, na espacialidade rural picoense, que passará a ter informações acerca de um período educacional e histórico ainda não investigado a partir desse enquadramento temático e profissional, promovendo um melhor entendimento da sociedade local e da própria história da educação do Piauí.

A ação civilizadora empreendida por Miguel Borges de Moura, na Picos sob *close* histórico (1938-1971), alcançou indivíduos de classes sociais

diversas, tanto nas casas por onde passava, quanto nas escolas regulares em que ensinou, atuando especificamente na zona rural.

O *zoom* narrativo, ou seja, a concentração da câmera narrativa centrou seu enquadramento na prática educativa do mestre-escola **Miguel Borges de Moura**, mas também fez pausas narrativas, com recortes na sua prática como professor primário, contratado pelo município de Picos. Isso porque se pretendeu abraçar toda a ação educativa do velho professor e mostrar o seu papel e importância naquele contexto. Para tanto, adotou-se como fontes, dois parâmetros: os relatos orais memorialísticos de ex-alunos e a obra bioautobiográfica de Francisco Miguel de Moura, poeta piauiense e filho de Miguel Borges de Moura, especialmente **Miguel Guarani: Mestre e Violeiro** (2005) e **O menino quase perdido** (2009).

Foram trabalhadas também fontes escritas oficiais como as Constituições Federais de 1937 e de 1946, as Constituições do Estado do Piauí de 1935 e 1947, além do Regulamento Geral de 1933, das Mensagens presidenciais e governamentais do período, a Lei Orgânica do Ensino Primário e os Recenseamentos de 1940 e 1950.

Através da memória dos ex-alunos, foi possível historiar a prática educativa própria do mestre-escola, especificamente de Miguel Borges de Moura, materializar o cotidiano das aulas, a relação professor e aluno, a cultura da sala-escola, a disciplina exigida pelo professor, a cultura material, assim como os conteúdos escolares ensinados.

Obter tais informações seria impossível por fontes documentais oficiais, uma vez que a não-oficialidade do labor dos mestres-escolas impedia os registros. Os contratos de ensino eram realizados entre o mestre e o pai dos alunos, sem a intermediação do Estado. Diante disso, lançar mão da **história oral**, como método de pesquisa, foi um dos caminhos científicos recomendável para o levantamento dos dados, por isso sua escolha.

Os que viveram os tempos de alfabetização, pelas mãos de Miguel Borges de Moura, puderam, através da memória, desenhar quem foi o mestre e como se deu o seu trabalho, pelas casas e fazendas por onde passou, assim como desempenhou seu ofício, nas escolas públicas. E, dar a esses agentes

históricos papel de arqueólogos educacionais oportunizou-os serem os reveladores de um tempo conhecido e vivido apenas por eles.

Foram entrevistados dez ex-alunos de mestre Miguel Borges de Moura, atualmente residentes em Picos, Francisco Santos, Santo Antônio de Lisboa e Brasília que se dispuseram a relatar suas memórias e, assim, desenharem o perfil das práticas educativas do mestre-violeiro, a saber, Francisco Miguel de Moura, Francisco de Assis Lima e Silva, Antônio Ivanil Rodrigues, Maria Josefa de Sousa, Isabel Maria de Sousa Ramos, Maria Ivaniza Rodrigues Santos, José Gilson das Chagas, Helena Josefa de Sousa, Maria Francisca Rodrigues e Hercília de Moura Batista de Carvalho, todos devidamente qualificados ao longo das seções.

Os relatos em torno da vida e obra de Miguel Borges de Moura, presentes nos textos-fontes, serviram como farol para se empreender uma análise aprofundada da ação educadora do professor, no Vale do Guaribas, na Picos rural dos anos de 1938 a 1971, período em que a pesquisa cobriu sua compreensão. A escolha do ano de 1938 se relacionou ao começo da ação docente do mestre, fora da sua residência familiar, pois os primeiros a serem alfabetizados por ele, foram os seus irmãos mais novos; e o término do foco da análise recaiu no ano da sua morte, em 1971, quando encerrou o ciclo da sua atividade de professor primário, em escola pública.

Elegeu-se como elemento geográfico fixo de apoio da análise a **bacia hidrográfica do Rio Guaribas**, com seus rios que banhavam os povoados por onde o mestre-escola sob análise desempenhou seu ofício. A escolha geográfica tornou-se necessária, primeiro, porque por ela Miguel Borges de Moura transitou nas suas idas e vindas como mestre-escola; segundo, por sua importância econômica para a região, no período; terceiro, porque atualmente os povoados, antes pertencentes a Picos, e que se destacaram como *lócus* da ação educadora de mestre Miguel Guarani, são municípios e, para entendimento da espacialidade picoense da primeira metade do século XX, necessário apresentar um dado geográfico comum e que continua definidor da atual macrorregião.

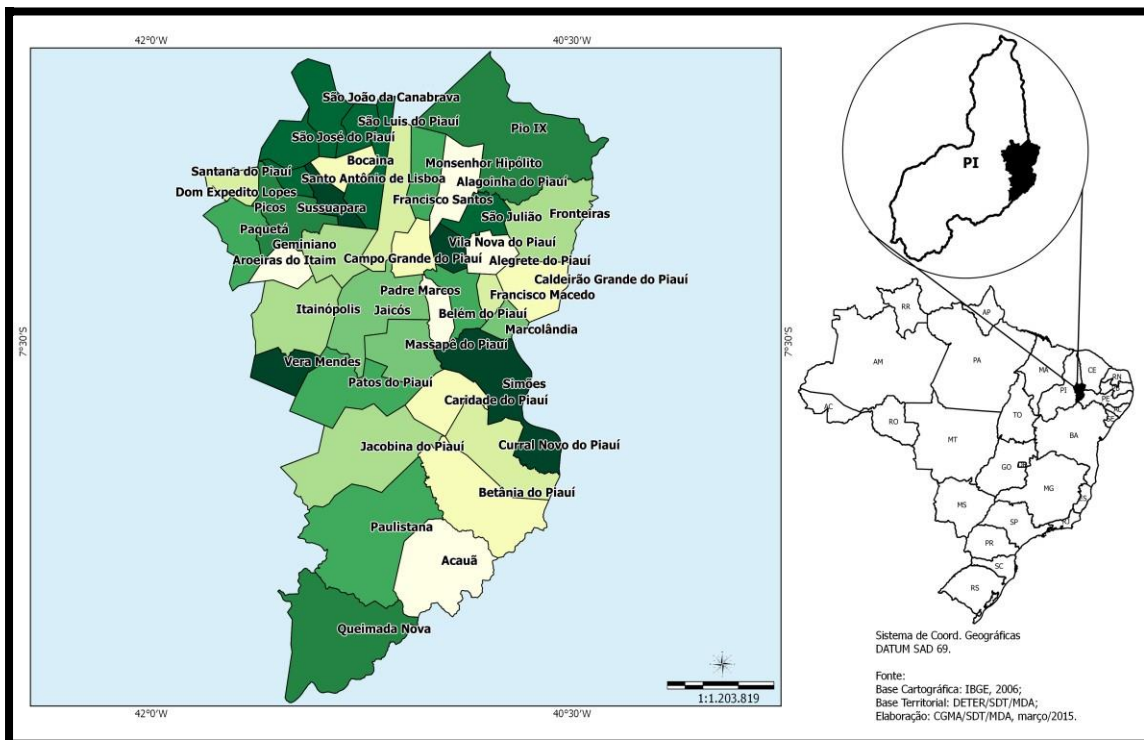
É preciso informar que, ao longo da pesquisa, a expressão **Vale do Guaribas** será usada não no sentido político contemporâneo do termo, mas no

meramente geográfico, uma vez que mestre Miguel Borges de Moura desempenhou sua prática educativa com ênfase nos povoados picoenses, na zona rural, não se tendo notícias de contratos em municípios fora do cinturão da bacia hidrográfica do Rio Guaribas mas, como o município de Picos está encrustado no território do Vale do Guaribas, optou-se por adotá-lo como o elemento geográfico maior que recebe a bacia.

O Vale do Guaribas é, política e geograficamente falando, composto por 39 municípios, a saber: Acauã, Alagoinha do Piauí, Alegrete do Piauí, Aroeiras do Itaim, Belém do Piauí, Betânia do Piauí, Bocaina, Caldeirão Grande do Piauí, Campo Grande do Piauí, Caridade do Piauí, Curral Novo do Piauí, Dom Expedito Lopes, Francisco Macedo, Francisco Santos, Fronteiras, Geminiano, Itainópolis, Jacobina do Piauí, Jaicós, Marcolândia, Massapê do Piauí, Monsenhor Hipólito, Padre Marcos, Paquetá, Patos do Piauí, Paulistana, Picos, Pio IX, Queimada Nova, Santana do Piauí, Santo Antônio de Lisboa, São João da Canabrava, São José do Piauí, São Julião, São Luis do Piauí, Simões, Sussuapara, Vera Mendes e Vila Nova do Piauí. Muitos deles são antigos povoados que pertenciam a Picos.

Abaixo, a Ilustração 01 apresenta o mapa do Vale do Guaribas com sua divisão político-geográfica e posição no Estado do Piauí e no Brasil.

Ilustração 01 - Mapa: Território da Cidadania Vale do Guaribas



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário – Caderno Territorial – Maio (2015)

Na Ilustração 02, tem-se a posição do Vale do Guaribas, no mapa do Estado do Piauí.

Ilustração 02 – Foto: Mapa: Estado do Piauí – Divisão Territorial



Fonte: Portal Costa Norte – Disponível em: <http://portalcostanorte.meionorte.com/piaui-passa-a-ter-12-territorios-do-desenvolvimento>

Para realização da pesquisa, adotou-se como base teórica o esposado na **Nova História Cultural**, que oportuniza uma nova abordagem historiográfica aos acontecimentos, dando novas possibilidades de uso das fontes, para o registro da História.

A par do horizonte teórico adotado, especialmente do crivo de Michel de Certeau (2008), foi possível investigar os sujeitos produtores e receptores da cultura, no universo relacional, a partir de **táticas** e de **estratégias** que fizeram de cada figura social e agora histórica, personagens ímpares de um tempo também único. Entre **modos de fazer**, o mestre-escola e seus alunos conseguiram produzir e recepcionar a cultura, atribuindo-lhe significado, mudando o *status quo* e refigurando a própria vida, em um sistema de ensino próprio – o da **sala-escola** -, onde se inscreveu uma prática cultural.

Amparando-se na abordagem teórica escolhida, passou-se a entender **prática educativa** como o conjunto de ações, conscientes ou inconscientes, voltadas para a mudança do *status quo* do indivíduo e realizadas através de uma rede de táticas e estratégias culturais.

Trata-se, pois, de pesquisa de **natureza histórica** que tem como **objetivo geral** historiar a prática educativa de Miguel Borges de Moura para a transformação da realidade educacional, no Vale do Guaribas, em Picos-PI e, como **objetivos específicos**, descrever a realidade do ensino primário no Estado do Piauí e em Picos, especificamente, nas décadas de 1940 e 1950, favorecedora da ação docente dos mestres-escolas; analisar a importância dos mestres-escolas na escolarização de crianças, jovens e adultos, no sertão piauiense, na primeira metade do século XX; analisar o papel do mestre-escola Miguel Borges de Moura, no ensino das primeiras letras, na Vale do Guaribas; descrever a prática educativa do mestre-escola Miguel Borges de Moura capaz de contribuir para a transformação da realidade educacional, no contexto social rural picoense; examinar a produção poética de Miguel Borges de Moura como espaço de prática educativa da cultura da viola.

Para tanto, necessário foi tomar como orientação, as seguintes **questões norteadoras**:

- a) Qual o papel dos mestres-escolas, na escolarização de crianças, jovens e adultos, no sertão piauiense, na primeira metade do século XX?

- b) Como era o cenário educacional escolar no Piauí e em Picos, nas décadas de 1940 a 1960 que favoreceu a ação docente dos mestres-escolas?
- c) Como se deu o processo de formação do mestre-escola Miguel Borges de Moura?
- d) Como a prática educativa do mestre-escola e violeiro Miguel Borges de Moura foi capaz de contribuir para a transformação da realidade, no contexto social rural picoense?
- e) Como se caracterizava a cultura da sala-escola e da escola pública oficial, no Vale do Guaribas?

As respostas aos questionamentos acima, oriundas do macro-texto de Francisco Miguel de Moura e dos relatos orais, através da memória, oportunizaram historiar e biografar a trajetória educativa de Miguel Borges de Moura, o mestre-escola que, rompendo as cheias e secas da bacia do Rio Guaribas, conseguiu ensinar crianças, jovens e adultos a ler, escrever e contar, além de ser divulgador da cultura da viola, promovendo, assim, uma prática educativa que ultrapassou os muros escolares.

Buscou-se, ao longo da pesquisa, responder ao seguinte **problema**: “Como se deu a prática educativa de Miguel Borges de Moura para a transformação da realidade educacional, no Vale do Guaribas, em Picos-PI, nos anos de 1938 a 1971?”

A partir disso e tomando Miguel Borges de Moura como referência, defende-se a **tese** de que a prática educativa do mestre-escola contribuiu para a transformação da realidade educativa no interior do Piauí, levando saberes às mais distantes localidades e alfabetizando parte da população rural picoense, na primeira metade do século XX.

Para a elaboração da Tese, construiu-se uma **trilha metodológica** particular. Primeiro, elegeu-se o horizonte teórico através do qual o objeto de pesquisa foi recepcionado. De posse dos autores, realizou-se a leitura e escolha dos principais conceitos a serem explorados. Com isso, o objeto foi adquirindo novos significados, nova força semântica.

Segundo, passou-se à leitura do macro-texto construído por Francisco Miguel de Moura e elegeu-se as obras **Miguel Guarani: mestre e violeiro** e **O**

menino quase perdido como as que possuem maior força memorialística em torno do objeto. Através da leitura, foi possível entrar em contato com enredos sobre a vida e ofícios de Miguel Borges de Moura capazes de categorizá-los com um educador do sertão, tanto a partir do ofício de mestre-escola e de professor leigo quanto de violeiro.

Terceiro, fez-se o levantamento de ex-alunos do mestre-escola, em municípios que formam a macrorregião de Picos, especialmente em Santo Antônio de Lisboa, Francisco Santos e Picos. Quarto, teve início à coleta de dados orais, na residência dos ex-alunos; para tanto, adotou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista **semi-estruturada**.

A escolha da entrevista semi-estruturada se deu porque constituiu o melhor meio para promover a interação com os entrevistados. No roteiro da entrevista, optou-se por dividir as perguntas em sub-temas que gravitaram em torno da figura do mestre-escola, sua prática docente, a relação com os alunos, o cotidiano na sala-escola, os métodos de ensino, as representações em torno do mestre, os vários ofícios do mestre, especialmente o de violeiro, entendendo a sua ação, nesse ofício, como prática educativa.

Após as entrevistas, passou-se para a quinta etapa da pesquisa, a saber, a transcrição e análise dessas. Isso oportunizou o entendimento de como não apenas os ex-alunos significavam o mestre-escola, mas também como a sociedade o via. Nessa etapa, optou-se por preservar a modalidade lingüística usada pelos falantes, preservando o regionalismo da linguagem oral, sem imposição, nas transcrições, da modalidade culta da língua.

Na sexta etapa, realizou-se o cruzamento dos dados orais com as demais fontes e, em seguida, construiu-se o relatório final da pesquisa, assim organizado:

Na primeira seção, realizou-se a presente Introdução.

A segunda seção, com o título **Da História Cultural ao objeto de pesquisa: situando o mestre-escola no contexto teórico-metodológico**, tratou da discussão teórico-metodológica embasadora da pesquisa, assim como apresentou alguns dos conceitos centrais da pesquisa, a saber: bioautobiografia, sala-escola, mestre-escola, cultura escolar, mediador cultural e lugar educativo.

A terceira seção, intitulada **Miguel Borges de Moura e a gramática de uma vida polissêmica**, apresentou a história de vida e de formação de Miguel Borges de Moura e seus dois principais ofícios, a saber, o de mestre-escola/professor leigo e o de violeiro.

A quarta seção, com o título **Miguel Borges de Moura e a prática educativa da cultura da viola**, apresentou o trabalho educativo realizado por Miguel Guarani, através da cultura da viola e o conteúdo educativo presente nos poemas por ele escritos.

A quinta seção, intitulada **A cultura da sala-escola na cartografia educacional de Miguel Borges de Moura: O cotidiano da prática educativa em casas, fazendas e escolas rurais**, concentrou a análise no ofício de mestre-escola e professor leigo, com suas práticas, cultura escolar, relação mestre x aprendizes e o cotidiano da sala-escola.

A sexta seção, com o título **A educação escolar no contexto das Constituições de 1937 e 1946: da visão do constituinte à realidade escolar**, traçou o desenho do município de Picos, a importância do Vale do Guaribas, os sentidos dados à educação pelas Constituições Federais de 1937 e 1946, assim como das Constituições Estaduais de 1935 e 1947 e a situação da educação escolar e analfabetismo no Estado do Piauí e em Picos, em especial, informados pelos Recenseamentos de 1940 e 1950.

A sétima seção, **Considerações finais**, apresentou o fechamento da análise dos resultados obtidos nas seções anteriores, apontando os caminhos educativos alcançados através da prática educativa de Miguel Borges de Moura.

2 DA NOVA HISTÓRIA CULTURAL AO OBJETO DE PESQUISA: SITUANDO O MESTRE-ESCOLA NO CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

À Minha Vila

Entre dois chapadões – terra bendita,
De alma mais pura do que a branca areia,
Terra que ouviu, de minha mãe contrita,
Rezas a Deus logo depois da ceia:

- És tão humilde e pequenina aldeia
Que, pela vida, em nosso peito habita.
Qual semente daquele que semeia,
És semente de amor – terra bendita!

Tens o calor do sol, o frio do luar,
A gigantesca sombra do juazeiro,
Da carnaubeira a voz a farfalhar.

Vê-se, em roda à capela, o casario
Como a adorá-la. O' Jenipapeiro!
De frente: o vale, o lajeado, o rio.

(Francisco Miguel de Moura)

A literatura universal oferece aos leitores, de todos os lugares, poemas, romances, novelas e contos com temáticas diversas. Do amor ao ódio, da vida à morte, da solidão à alegria, da lucidez à loucura, da realidade à ficção, do belo ao feio, do grotesco ao sublime, tudo tem se tornado tema, na pena de poetas e prosadores.

Cantar a terra natal, dizer o seu significado, emoldurá-la em versos, apontar seus encantos e desencantos, imortalizar seu povo, dizer a cultura local com suas particularidades, faz do poeta um retratista do tempo, um desenhista da vida, um arquiteto das gentes e isso não é diferente no Piauí, muito menos em Picos.

E é para o Vale do Guaribas, para a Picos-PI dos anos de 1938 a 1971, que se dirige a câmara narrativa da aventura histórica que a memória foi capaz de reter e, agora, pela pena do historiador da educação, ser historiografada, a partir dos relatos de seus habitantes e dos documentos disponíveis.

Em **A minha Vila**, o eu poético apresenta a sua “terra bendita”, a sua “pequenina aldeia” e elementos geográficos que a caracterizam como o calor, o

frio, a sombra do juazeiro, o farfalhar da carnaubeira, o vale, o lajeado, o rio, assim como um pouco da intervenção humana no lugar, como o casario e a capela, que informam a religiosidade dos seus habitantes.

Nos versos do soneto, o eu lírico canta uma parte de Picos da primeira metade do século XX, Jenipapeiro, atual município de Francisco Santos, espaço geográfico importante na análise dos dados que se fará no todo da tese.

O autor nos mostra, no quadro poético desenhado, a dimensão da sua terra, “humilde e pequena” e localizada “entre dois chapadões” e que tem “de frente: o vale, o lajeado, o rio”. Destacam-se esses elementos para se visualizar como as espacialidades que formavam Picos eram estruturadas e, por causa disso, a importância de se trazer à lume, o trabalho dos mestres-escolas, especialmente, o de **Miguel Borges de Moura**, no município composto por lugarejos inóspitos e distantes da assistência do Estado.

2.1 As razões da pesquisa: Situando o *close* narrativo

O marco temporal para a observação e análise baseia-se no ano em que Miguel Borges de Moura, o Miguel Guarani¹, iniciou sua ação educadora fora dos limites de sua residência, nas casas e fazendas da zona rural picoense, em localidades diversas, em 1938 e se estende até o ano de 1971, quando finaliza sua atividade docente definitivamente, em virtude de seu falecimento, em Santo Antônio de Lisboa, antigo povoado Tombador.

No entanto, resta dizer que foram necessários recuos no tempo, para se apresentar não apenas a genealogia do mestre-escola Miguel Guarani, mas também para que se entenda o desenho geográfico rural onde se focará o recorte espacial, as demandas escolares, a carência de professores formados, as representações em torno dos professores nômades que levaram saberes aos mais distantes pontos do município e a cultura local.

¹ Durante todo o texto, Miguel Borges de Moura poderá ser tratado também como Miguel Guarani, alcunha que o identificava.

A eleição do educador Miguel Borges de Moura como agente histórico deu-se em virtude do seu papel educacional como desasnador de crianças, jovens e adultos durante praticamente toda a sua vida, uma vez que assumiu logo em casa, com seus irmãos mais novos, a responsabilidade de ensiná-los as primeiras letras e a contar, passando, após o estágio doméstico, a desbravar, pelas veias do Vale do Guaribas, povoados distantes onde não havia escolas regulares nem professores normalistas. Trata-se, pois, de escolha de parte da realidade educacional do município de Picos, do período sob comento, ou como disse Bloch (2001, p. 52):

[...] face à imensa e confusa realidade, o historiador é necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas; em conseqüência, a nela fazer uma escolha que, [...] será propriamente uma escolha de historiador.

A escolha de historiador feita recaiu na zona rural, no campo educacional de caráter escolar, no mestre-violeiro com suas práticas educativas e na sociedade com sua cultura. Esse corte epistemológico oportunizou o *close* da narrativa histórica transitar entre o tripé que sustenta a tese, a saber, **educação, sociedade e cultura**.

Com isso, buscou-se responder à **questão-problema** de pesquisa, a saber, “como se deu a prática educativa de Miguel Borges de Moura para a transformação da realidade educacional, no Vale do Guaribas, em Picos-PI, nos anos de 1938 a 1971?”. Trata-se de uma questão histórica específica e que direcionou todo o foco da investigação. Para Prost (2012, p. 75),

[...]. Pela questão é que se constrói o objeto histórico, ao proceder a um recorte original no universo ilimitado dos fatos e documentos possíveis. [...]. Com a questão do historiador – e eis por que ela permite construir os fatos -, ele tem uma idéia das fontes e dos documentos que lhe permitirão resolvê-la, ou seja, também uma primeira idéia do procedimento a adotar para abordá-los.

Toda a trajetória educativa de Miguel Borges de Moura foi apresentada a partir da questão histórica e isso oportunizou captar não apenas o homem individual, mas os homens daquela comunidade em que se encontrava. O

recorte epistemológico que a questão estabeleceu permitiu que as memórias educacionais, especificamente as escolares, fossem resgatadas, registradas e dadas a conhecer, facilitando também a seleção das fontes a serem usadas.

A questão histórica possibilitou também, eleger e atender ao **objetivo geral** que é historiar a prática educativa de Miguel Borges de Moura para a transformação da realidade educacional, no Vale do Guaribas, em Picos-PI e, como **objetivos específicos**, descrever a realidade do ensino primário no Estado do Piauí e em Picos, especificamente, nas décadas de 1940 e 1950, favorecedora da ação docente dos mestres-escolas; analisar a importância dos mestres-escolas na escolarização de crianças, jovens e adultos, no sertão piauiense, na primeira metade do século XX; analisar o papel do mestre-escola Miguel Borges de Moura, no ensino das primeiras letras, na Vale do Guaribas; descrever a prática educativa do mestre-escola Miguel Borges de Moura capaz de contribuir para a transformação da realidade educacional, no contexto social rural picoense; examinar a produção poética de Miguel Borges de Moura como espaço de prática educativa da cultura da viola.

Para atender aos objetivos elencados, necessária foi a eleição de um horizonte teórico através do qual o objeto fosse recepcionado e, assim, pudesse ser historiado. Isso foi essencial, primeiro, por se estar trabalhando um objeto científico e, segundo, por ter-se eleito um homem simples do povo, que praticamente se coloca nas bordas da sociedade e que não teria, em outros momentos da historiografia, possibilidade de ser alcançado.

Diante disso, elegeu-se a abordagem histórica vinculada à Nova História Cultural para a compreensão do agente histórico Miguel Borges de Moura e seu percurso educativo pelas veias da bacia hidrográfica do Rio Guaribas. Ao narrar sua trajetória como homem de cultura, detentor de saberes escolares, em um município pequeno do interior do Piauí, com ofícios variados e com representações em torno de seu nome, empreendeu-se não apenas a construção da biografia de um educador que trará contribuições para a História da Educação local, mas sobretudo a apresentação de toda uma sociedade. Conforme Bloch (2001, p. 54),

O objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que singular, favorável à abstração, o

plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar.

A captura, pois, do processo historiográfico, foi do homem picoense, do homem em sociedade com seu *modus vivendi*, suas expectativas e prioridades, dificuldades e superações, valores e lutas.

Em **Os Lusíadas**, epopéia lusitana de Luís Vaz de Camões (1524-1579 ou 1580), que narra a viagem de Vasco da Gama de Portugal às Índias, em busca de especiarias, tem-se a presença de uma personalidade portuguesa – um líder do povo – representando todos os homens portugueses. Através de Gama, é possível dizer o homem português daquele período, uma vez que o narrador, ao falar do herói, estava falando de toda a nação. Camões (2000, p. 48):

As armas e os Barões assinalados
Que da Ocidental praia Lusitana
Por mares nunca de antes navegados
Passaram ainda além da Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto sublimaram;

O narrador português, logo na primeira oitava, do Canto I, deixa evidente o objeto de sua epopéia: “as armas e os barões assinalados”, ou seja, o Estado português devidamente representado por um só homem, Vasco da Gama.

Na tese, não se focou em um mestre de cátedra, em um ilustre senhor da sociedade, com força política para representar os homens picoenses. A busca recaiu em um homem simples que, na sua simplicidade de vida, revelou os homens do município, assim como a educação que ali se realizava. Os desafios de Vasco da Gama foram grandes até obter seu intento, mas os desafios de Miguel Borges de Moura não foram menores. Gama queria conquistar as especiarias, através da conquista espacial e cultural; Miguel Guarani queria conquistar a saída do atraso educacional dos picoenses,

através da conquista de contratos de ensino em casas e fazendas e de atuação em escola pública.

Esse encontro com o homem do povo, direcionando o olhar do historiador, favoreceu o contato com toda a sociedade e, assim, foi possível saber o que em Picos se privilegiava, no campo educacional e cultural. Todos os grupos estabelecem, em cada contexto histórico, o que lhe é prioritário, ou como afirma Certeau, “[...]. Uma sociedade privilegia, nos seus modos de iniciação, o que é privilegiado no seu funcionamento” (LE GOFF, 1991, p. 13).

Entender a atenção dada à educação escolar no Vale do Guaribas, em Picos, a partir da migração do mestre-escola Miguel Borges de Moura, assim como as dificuldades que o docente em arribação constante enfrentou, permitiu compreender o comportamento da sociedade picoense e da política local e, isso foi possível, em virtude do farol teórico escolhido, a Nova História Cultural, que possibilitou o bordado do homem em sua vivência social. Conforme Le Goff (1991, p. 14), “[...] a História Nova pode fazer-se através do estudo de um objecto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos”.

Em virtude disso, optou-se em trilhar o caminho da **micro-história**, uma vez que sua proposta historiográfica abre espaço para a entrada em cena, no circuito da narrativa histórica, de personagens simples, dos homens comuns do povo, de temas pouco trabalhados por terem sido, ao longo dos tempos, considerados de pouca importância para o discurso histórico. O papel do historiador torna-se de importância expressiva nesse tipo de abordagem, uma vez que terá a missão de não apenas inventariar fontes, mas também de buscar, na periferia da História, as “evidências periféricas” capazes de informarem sobre o objeto estudado e a comunidade na qual está inserido.

Metaforizando a espacialidade dos interesses da História em sótão, sala, alcova e porão, é para o porão que a micro-história direciona seu olhar, pois considera que nele há matéria vertente disposta a informar e explicar também o passado. Muda-se, com ela, o paradigma do olhar do historiador e, conseqüentemente, a redução da escala de observação se torna inevitável. No dizer de Levi (1992, p.136), “A micro-história como uma prática é

essencialmente baseada na redução da escala de observação, em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental”.

O estudo intensivo dos documentos gera um procedimento analítico mais aprofundado em torno do objeto, facilitando a revelação de nuances muito profundas. Além disso, deve-se considerar que, através da abordagem historiográfica da micro-história, a comunicação com o leitor se torna uma realidade, uma vez que o historiador, ao retomar a narrativa como fio condutor de sua análise, oportuniza ao seu leitor contato e conhecimento com os meandros da pesquisa, as lacunas, os embaraços, as incertezas e certezas que se revelam na apresentação de seu personagem e povo.

Inevitavelmente, o signo **personagem** foi adotado para se mostrar a proximidade que a narrativa histórica possui com a narrativa literária, embora cada uma possua seu *status* e teorias. Ao narrar fatos históricos, o narrador-historiador sabe que apresentará ao seu leitor acontecimentos do passado, através de suas fontes que se pretendem ser objetivas, embora saiba que haja o inevitável hiato entre o **passado vivido** e o **presente narrado**.

Por se falar em personagens, deve-se ter em mente que quer sejam elas históricas ou literárias, podem ocupar posição de protagonistas ou secundárias. O historiador da micro-história ao dar voz e vez aos homens do povo, que estão fora dos gabinetes, literalmente coloca-os no centro do olhar historiográfico, faz deles também protagonistas, muda o olhar da narrativa – sempre de cima para baixo –, posicionando o *close* de baixo para cima. Segundo Vainfas (2002, p. 119-120),

A multiplicidade de papéis desempenhados pelos protagonistas da narrativa micro-histórica, inseridos em múltiplos contextos não-compartimentados, implica, assim, a recusa em hierarquizá-los. Determinado personagem pode e deve ser visto como pertencente a determinada classe social de alguma aldeia, situada em uma região de certo país – e neste nível está-se diante de problemáticas gerais que, de algum modo, se fazem presentes na construção dos enredos micro-históricos. Mas o reconhecimento desse pertencimento dos indivíduos a determinada classe social, a uma categoria de ofício ou a determinada região em certa época assume tanta importância quanto seu estado civil, suas sociabilidades, seus talentos e afetos individuais. Na escala microanalítica, as condições gerais que envolvem determinada comunidade ou indivíduo se

diluem a ponto de só adquirirem inteligibilidade no enredo miúdo, por meio do *case study*.

O olhar de baixo para cima, focando nos micro-temas e nas personagens de margem oportuniza a observação e análise dos múltiplos papéis que tais personagens históricos foram capazes de desempenhar em seus vários contextos de atuação. O micro-historiador partirá do micro-contexto e não mais do contexto global, no momento de situar, interpretar e analisar o seu objeto, no enredo por ele construído.

Miguel Borges de Moura, personagem historiografado, foi visto como homem em sociedade, pertencente a uma classe social, com uma profissão específica, a de mestre-escola, mas também exercente de outros ofícios, principalmente o de violeiro, celebrante de missas, agricultor, recenseador, pai de família; dados que o tornam não apenas um mestre-escola, mas sobretudo um educador.

A partir de um homem, atravessado pela educação e cultura, pode-se ter acesso a vários acontecimentos que marcaram a sua vida e, conseqüentemente, a vida do grupo no qual estava inserido. O mestre-escola era o garante de acesso à educação escolar, realizada nas casas das vilas, às crianças e adolescentes. Não ser alcançado por um deles era estar praticamente sentenciado ao analfabetismo, pois a instalação de escolas oficiais, no contexto rural em que se analisa, não fazia parte dos projetos políticos de então, mesmo as **Mensagens** governamentais reiteradamente afirmarem o contrário.

2.2 A bioautobiografia e os relatos orais: Levantando as fontes

A História da Educação contada a partir da vida profissional do velho educador foi possível através dos relatos orais e da bioautobiografia **Miguel Guarani: mestre e violeiro** e **O menino quase perdido**, ambas de Francisco Miguel de Moura, biógrafo e filho de Miguel Borges de Moura. Na pesquisa, optou-se pela **biografia microanalítica** que, segundo Vainfas (2002, p. 138),

[...] podem ser consideradas, assim, como microbiografias, nem tanto pela 'obscuridade' dos biografados, pois a micro-história

os traz à luz e os agiganta, nem mesmo pela miudez dos enredos de que participam, também amplificados e colocados no prosclênio pela microanálise. São microbiografias sobretudo pela irregularidade e relativa pobreza das fontes, não raro lacunosas para um estudo tipicamente biográfico. Tratando-se em geral de personagens comuns, da vida deles só se pode conhecer com alguma profundidade uma passagem crucial – [...] consistindo o mais em informações ancilares retiradas da documentação paroquial e/ou cartorial, por vezes complementada por alguma memória ou relato sobre o caso em que o tal se viu envolvido.

Justifica-se o uso da microbiografia exatamente em virtude da escassez das fontes escritas em torno do mestre-escola Miguel Borges de Moura, necessitando, para a construção da narrativa histórica, do uso dos relatos orais de pessoas a ele contemporâneas, como parentes, alunos e amigos. A localização de nomes de conhecidos do mestre-escola tornou-se, pois, o fio necessário para a trama narrativa ser enredada, ao passo que o nome de Miguel Borges de Moura tornou-se o fio condutor dos fios da memória de seus companheiros do tempo.

Assim, o **nome** do mestre, com toda a representação em torno do mesmo, tornou-se o farol a ser seguido e perseguido na busca pelas informações necessárias para a elaboração da biografia. No dizer de Ginzburg (1994, p. 174), “[...]. O fio de Ariana que guia o investigador no labirinto documental é aquilo que distingue um indivíduo de um outro em todas as sociedades conhecidas: o nome”.

O nome do mestre-escola Miguel Borges de Moura era conhecido no Vale do Guaribas, principalmente nas margens formadas pela zona rural picoense, com seus povoados sem estrutura escolar. Suas práticas educativas tornaram-no conhecido como homem de cultura, embora não tivesse formação escolar secundária sequer e isso o tornou um **mediador cultural**, fazendo dele um **popular intermediário**, que transitou entre o homem rude e o homem culto, levando saberes aos que contratavam seus serviços. Para Vainfas (2002, p.142), “[...] vale sublinhar um aspecto importante desse *popular* que, na micro-história, quase nunca é um indivíduo típico das classes populares ou subalternas, mas uma figura intermediária, um ‘mediador cultural’”.

Como mediador cultural, o mestre Miguel funcionou como personagem capaz de, pelo conhecimento, não apenas alfabetizar pessoas, mas também

dar a elas a oportunidade de terem acesso à cultura de viola. Esses atributos inevitavelmente colocaram-no numa posição de destaque no grupo em que estava inserido e isso fez com que sua prática docente ganhasse significação nos contextos em que atuava.

Levi (2006) chama a atenção para a importância do **contexto** na elaboração das biografias. Uma vez que o homem está diretamente ligado ao meio em que está inserido, inevitavelmente a época e o meio ambiente – cultural e geográfico – devem ser conhecidos e compreendidos, pois são importantes para a compreensão da tecitura do humano ali existente. Não se trata de um olhar determinista em torno do objeto humano, mas de se buscar entender as relações mais íntimas entre o homem e o meio em que está inserido.

[...] a época, o meio e a ambiência também são muito valorizados como fatores capazes de caracterizar uma atmosfera que explicaria a singularidade das trajetórias. Mas o contexto remete, na verdade, a duas perspectivas diferentes. Por um lado, a reconstituição do contexto histórico e social em que se desenrolam os acontecimentos permite compreender o que à primeira vista parece inexplicável e desconcertante. [...] não se trata de reduzir as condutas a comportamentos-tipos, mas de interpretar as vicissitudes biográficas à luz de um contexto em que as torne possíveis e, logo, normais. Por outro lado, o contexto serve para preencher as lacunas documentais por meio de comparações com outras pessoas cuja vida apresenta alguma analogia, por esse ou aquele motivo, com a do personagem estudado (LEVI, 2006, p. 175-176)

Dessa forma, o ambiente favorece a reconstituição do contexto histórico e social no qual a personagem transitou, construiu a si mesmo e ajudou na construção dos outros, através da sua mediação cultural. Pelo contexto todas as vicissitudes da personagem que foram possíveis ser resgatadas foram entendidas à luz do espaço-tempo em que estava inserido. Da mesma forma, serviu o contexto para trazer à tona outros agentes históricos que se relacionaram direta ou indiretamente com Miguel Borges de Moura, em seus diversos ofícios.

Essa busca por personagens que atravessaram a vida do biografado e que tiveram as suas vidas atravessadas por ele, trouxe a oportunidade de se

ter mais nuances do homem sob análise e do grupo do qual fez parte. Cada aluno e parentes entrevistados favoreceu a montagem do quebra-cabeça de quem foi o mestre-escola, mas também deu a essas pessoas a oportunidade de dizerem um pouco de si mesmas e de seu passado vivido. Para Levi (2006, p. 176),

[...] qualquer que seja a sua originalidade aparente, uma vida não pode ser compreendida unicamente através de seus desvios ou singularidades, mas, ao contrário, mostrando que cada desvio aparente em relação às normas ocorre em um contexto histórico que o justifica.

Ao biografar Miguel Borges de Moura, o **mestre-violeiro**, esteve-se diante de um agente histórico original, nos contextos em que se inseriu. Mas, para se compreender os seus **desvios** ou **singularidades**, foi preciso conhecer o contexto educacional e social, no qual estava inserido, pois só assim se justifica a presença de um mestre-escola levando saberes escolares nos mais distantes povoados do município de Picos. Singularidade fora do coletivo não tem existência.

Em virtude dos vários atravessamentos humanos necessários para se historiar o mestre-escola e violeiro, empreendeu-se a construção de uma narrativa inevitavelmente fragmentada, aos moldes do romance moderno, pois como se buscou na memória individual dos seus contemporâneos as principais cenas de uma vida em arribação, cada informante, através de seu modo particular de narrar, deu ao seu próprio enredo forma particular de organização dos fatos marcantes da vida de mestre Miguel.

A **narrativa fragmentada**, estrutura típica do romance moderno, oportuniza o fluxo da consciência e o flashback serem constantemente adotados pelas personagens, no momento de suas falas. A ordem cronológica dos fatos é rompida e o discurso memorial ou meramente informativo passa a prevalecer sobre a diegese. Assim, a noção tradicional de espaço, tempo e foco narrativo é frequentemente rompida, sem aviso, por parte dos personagens. Segundo Levi (2006, p. 170),

[...]. Tal fragmentação se traduz pela constante variação dos tempos, pelo recurso a incessantes retornos e pelo caráter contraditório, paradoxal, dos pensamentos e da linguagem dos protagonistas. [...]. Trata-se de um meio eficaz de construir uma narrativa que dê conta dos elementos contraditórios que constituem a identidade de um indivíduo e das diferentes representações que dele se possa ter conforme os pontos de vista e as épocas.

A fragmentação narrativa, própria da morfologia literária que tem, na sua estrutura a urdidura de enredos onde se constrói mundos possíveis com homens singulares, inevitavelmente alcançou a narrativa histórica de biografias individuais. Embora possuam focos e exigências diferentes - o historiador, a possibilidade de enredos onde haja o mínimo possível de comprovação com o real; o romancista, com a missão de criar mundos possíveis com homens prováveis - o trabalho do historiador pouco difere do trabalho dos romancistas, ambos assumem o compromisso com a verdade e a criação.

No caso da biografia, a proximidade com a narrativa literária é inevitável. Ambas se ocupam de escrever sobre a vida de alguém, em determinado tempo e espaço, envolvendo ações variadas que definem a personagem em *close*, apresentando sua identidade e as práticas realizadas.

É de história de vida que se trata quando se opta pela **biografia**. A vida de alguém que viveu enredos particulares nos grupos em que transitou e que foi capaz de dar algum tipo de contribuição no contexto em que viveu. Para Bourdieu (2006, p. 183),

[...]. Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco -, que a vida é uma história e que [...] uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história.

Porém, pressupor que a vida é uma história não significa afirmar que essa história seja uma linearidade arrumada, coerente e lógica. A dinâmica da vida impede a continuidade na narrativa, pois a vida é marcada também por descontinuidades e assimetrias. Isso se percebe com muita clareza nos relatos orais dos alunos de Miguel Borges de Moura, quando dele falavam. Os acontecimentos que os marcaram foram sendo informados no à vontade da

memória, sem que fosse observada uma ordem crescente dos fatos. O discurso prevaleceu sobre a história, em todos os momentos.

Isso porque os acontecimentos que envolvem um nome são percebidos de forma diferente por cada narrador que os presenciou. No dizer de Bourdieu (2006, p. 190),

[...]. Os acontecimentos biográficos se definem como *colocações* e *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado. O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra [...] evidentemente se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado. O que equivale a dizer que não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes -, ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontado com o mesmo espaço dos possíveis.

Precisa-se, pois, entender os acontecimentos biográficos como vivências que pontuaram a trajetória de um nome, social e historicamente construído, dentro de uma determinada sociedade estruturada, com modalidades diferentes de capital, atuando em determinado campo. Ao se colocar em um campo, o agente histórico torna-se conhecedor de suas regras e a elas também dá novos sentidos.

Miguel Borges de Moura movimentou-se em diversos campos, assumindo neles posições específicas, mas foi como mestre-escola e violeiro que ele mais se destacou e ganhou notoriedade no espaço social em que viveu. Embora sem formação específica para a docência, a saber, o curso normal, conseguiu se inserir no campo educacional, apropriou-se dos saberes necessários para a prática docente diária e, através do *habitus* conseguiu ensinar crianças e adultos a ler, escrever e contar.

Para fins conceituais, entende-se **capital cultural**, na acepção de Bourdieu (2007, p. 74), como o acúmulo de bens culturais capazes de definirem a posição ocupada pelo indivíduo na sociedade e que pode existir sob três formas, a saber:

[...] no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Pela incorporação, o indivíduo assimila a cultura, apropria-se dela e assume posição na sociedade; está relacionada ao investimento temporal na aprendizagem de conhecimentos disponíveis. Miguel Borges de Moura incorporou conhecimentos ao longo da vida, até se tornar mestre-escola e, posteriormente, professor leigo. Essa incorporação oportunizou ao mestre a possibilidade de alfabetizar crianças e adolescentes, no sertão picoense, da mesma forma que lhe assegurou meios de levar a cultura da viola por onde passava.

Através da objetivação do capital, tem-se acesso a bens culturais materiais reveladores do capital cultural de alguém. Miguel Borges de Moura deixou escritos poéticos que foram por ele cantados, quando se tornou violeiro e que o tornaram educador cultural, porém, não se deve esquecer de que o conhecimento passado em suas aulas e apropriado por seus alunos também pode ser entendido como bem cultural material, revelado através da aquisição da leitura e da escrita por seus alunos.

Mestre Miguel Borges de Moura não possuía certificado de formação escolar, nem mesmo o conferia a seus alunos. A posse material de tal bem simbólico não foi por eles conquistada, mas simbolicamente mestre Miguel era detentor de uma certificação de saberes que o tornava respeitado tanto como professor como quanto cantador, não estando livre da “[...] magia performática do poder de instituir, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer reconhecer. Não existe fronteira que não seja mágica, isto é, imposta e mantida [...] pela crença coletiva [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 78).

O capital cultural adquirido faz com que o indivíduo possa operar na sociedade em que se encontra e assumir posição. No caso de Miguel Borges de Moura, para realizar seu ofício e, assim, ajudar o homem rural picoense a

fugir do analfabetismo, precisou produzir *habitus*, ou seja, estratégias culturais frente a situações diversas e adversas e, assim, empreender uma espécie de ponte entre a realidade escolar urbana e a rural, oportunizando àqueles esquecidos pelo poder público, acesso, mesmo limitado, aos conhecimentos escolares. Segundo Bourdieu (2003, p. 125),

[...].O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem estar objectivamente em conformidade com os interesses objectivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidas para esse fim. [...].

Através do *habitus* ocorre a relação entre o homem e a sociedade na qual está inserido. O *habitus* seria, pois, o conjunto de comportamentos praticados pelo indivíduo, estrategicamente, a partir de seu capital cultural, capaz de orientá-lo em todas as situações a ele impostas, nos mais variados campos.

Mestre Miguel Borges de Moura se apropriou de conhecimentos que lhe deram a oportunidade de transitar no campo educacional, mesmo sem ser professor formado e ocupar o seu espaço como educador; da mesma forma que obteve êxito no campo poético, ao aprender as regras do repente e produzir seus versos musicados, tornando-se violeiro conhecido na zona rural picoense. Para Bourdieu (2003, p. 119),

Os campos apresentam-se à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas). [...].

Os **campos** são espaços de posição social diversas onde os bens simbólicos são produzidos e consumidos por aqueles que dele fazem parte; é nos campos que o capital cultural se revela.

A **memória** tornou-se a responsável pelo registro das práticas educativas realizadas por mestre Miguel. Mas, foi preciso antes, estabelecer a questão histórica norteadora da definição das fontes, como informado, para

que se precisasse quais seriam e onde buscá-las. A questão, como se vê, conduziu o *close* da câmera narrativa. Para Prost (2012, p. 76),

[...]. Por sua questão, o historiador estabelece os vestígios deixados pelo passado como fontes e como documentos; antes de serem submetidos a questionamento, eles nem chegam a ser percebidos como vestígios possíveis, seja qual for o objeto.

E esse é ponto crucial para a historiografia e para a ação do historiador, uma vez que estabelecer os vestígios do passado que se pretende historiar é fazer uma seleção que, por si só é arbitrária, pois se deixa para trás outros vestígios também importantes; porém, essa escolha dá à História a possibilidade de ser reescrita continuamente e o objeto de ser novamente tensionado, questionado.

A Nova História Cultural promoveu uma espécie de revolução no uso das fontes e no alargamento das mesmas. Essa nova postura do historiador diante das fontes fez com que o restolho do passado pudesse ser mais bem observado. Tudo significa, quando questionado pelo historiador. No dizer de Le Goff (1991, p.34),

Uma das características e uma das grandes realizações da História Nova, e que coloca doutro modo o problema da sua credibilidade, consiste numa enorme dilatação do campo do documento. Isto contempla, por um lado o recuo do documento escrito, a busca do documento arqueológico figurativo, do documento oral, que é interrogar os silêncios da História, a entrada em cena do documento imaginário.

E é exatamente no convite ao documento oral, filho da memória, que se teve acesso à prática educativa de Miguel Borges de Moura e a historiografou. Não apenas os silêncios da História foram colocados em primeiro plano, mas também os silenciados por ela, como Miguel Guarani e seus alunos.

Homens simples, de comunidades simples, foram trazidos à tona e ouvidos. Suas memórias de um passado a eles particular foram ouvidas, registradas, analisadas, feitas história. Deu-se voz e ouvido a pessoas que participaram de um acontecimento específico, em Picos, através da condução de um mestre-escola: o ensino das primeiras letras. Pessoas que tiveram suas

vidas atravessadas pela presença de um educador simples, mas que, através de seus ensinamentos, puderam sair da ignorância do analfabetismo.

Foram ouvidos alunos das décadas de 1930 a 1960, para que se pudesse seguir o fio da ação educativa do mestre-escola e, assim, verificar como cada informante se relacionou com o seu passado individual e coletivo pois, segundo Pierre Nora, o **acontecimento** “é vivido diferentemente pelos actores, que não se comportam do mesmo modo, porque sabem que estão a ser vistos pelo mundo inteiro” (LE GOFF, 1991, p. 47).

Como o ser visto pelo mundo inteiro pode trazer implicações, a vivência, no cotidiano das aulas, fora também percebida e representada pelos agentes históricos de maneiras diferentes, principalmente em um contexto onde as figuras paterna e materna eram, não apenas amadas, mas sobretudo temidas e a figura do professor era respeitada com seriedade. Por isso, o olhar de análise recaiu sobre o acontecimento experimentado pelas vivências, pois, no dizer de Pierre Nora, “[...]. É necessário auscultar o acontecimento porque é ele que une, como num feixe, todos os significados sociais de que os rodeia. [...]” (LE GOFF, 1991, p.49).

O auscultar implica em uma atitude objetiva do historiador diante das fontes que chegam às suas mãos, sejam elas documentos disponíveis em arquivos oficiais, em arquivos particulares ou através dos relatos orais. Essa atitude diante do acontecimento, revelado pelas fontes, está relacionada com a responsabilidade que o historiador tem com o objeto e com os significados sociais a ele atribuídos.

Não importa qual seja a fonte, importa que ela seja aberta com a propriedade daqueles que conseguem abrir cada camada da cebola, sem destruí-la, mas revelando-a, até o limite de sua vacuidade, uma vez que todas as fontes são portadoras de revelações sobre não apenas o objeto em análise, mas também sobre o contexto, social e histórico, que a gerou.

A metáfora da cebola aqui tomada serve para ilustrar o ofício do historiador, como sendo aquele que, portador de um método, pode esmiuçar as fontes disponíveis e revelar a unicidade da sua existência. E, ao fazer isso, será ele aquele que irá

[...] questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços em branco da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio e fazer a história a partir dos documentos e da ausência de documentos. (LE GOFF, 2003, p. 109)

Essa posição científica sobre o documento é que faz com que o historiador rastreie as lacunas, os esquecimentos, os hiatos, os vazios que a História pode ter gerado ao longo do tempo. No caso do mestre-escola Miguel Borges de Moura, vê-se claramente a presença desses pontos em torno de sua vida.

A contribuição que ele deu, ensinando crianças e adultos a ler, escrever e contar não poderia ter passado sem o devido registro e análise. A singularidade da ação docente do mestre Miguel, em Picos, viajando para povoados diversos, firmando seus contratos e educando assumiu uma importância histórica evidente.

A proposta de Le Goff (2003) de o historiador assumir a função de inventariante dos arquivos do silêncio e historiografar tendo como suporte os documentos ou a ausência deles foi trazida para a pesquisa como o suporte onde se coloca o mestre Miguel. A ausência quase total de documentos escritos sobre ele em arquivos públicos não impediu que se realizasse a narrativa de sua trajetória de vida. Inventariou-se, pois, homens a ele contemporâneos, alunos, familiares e amigos que dele informaram, através de suas memórias e buscou-se nas obras bioautobiográficas, dados indispensáveis para o registro histórico.

Todos os documentos, sejam os relatos orais ou os escritos, foram analisados com rigor, pois, segundo Le Goff (2003, p. 110):

[...]. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é 'falso', avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo. Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estar sujeitos a tratamentos destinados a transformar sua função de mentira em confissão de verdade.

O rigor da análise reside nessa desconfiança que o historiador precisa estabelecer sobre o documento, por ser ele fruto do engenho e da arte humana

e, inevitavelmente apresentar-se carregado de intencionalidade. O documento, como monumento, precisa ser minuciosamente lido, em todas as suas partes. Inevitavelmente pode-se deparar com informações inverídicas ou demasiadamente acentuadas, tanto nos documentos escritos quanto nos relatos orais, mas o trabalho do historiador se afina exatamente nesse momento, na **crítica do documento**, só assim poderá usá-lo como fonte.

2.3 Do *griot* ao moderno historiador oral: Aproximações e recuos entre a tradição oral e a história oral

As narrativas orais que foram empreendidas pelos agentes históricos foram tratadas como fontes portadoras de um conhecimento válido e capaz de informar sobre eventos passados. As reminiscências pessoais dos alunos, parentes e amigos de mestre Miguel, frutos de sua história de vida, foram tratadas como documentos portadores da história da educação de um povo específico, o habitante da antiga Picos, na zona rural.

Defende-se a validade da fonte oral por ela dar oportunidade aos agentes históricos de relatarem suas experiências, eventos que lhes marcaram e que significaram, por serem pessoas que estavam inseridas em um grupo e que dele podem falar.

As reminiscências pessoais informadas pela **memória individual** cruzam com a **memória coletiva**, uma vez que, conforme Halbwachs (1990, p. 51),

[...] a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apóiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios.

Assim, tratou-se a memória individual como esse ponto de vista sobre a memória coletiva. Ponto de vista que, por ser dado por pessoas que estavam

inseridas no mesmo contexto social, embora em famílias e localidades diferentes do mesmo município, informa a memória coletiva que os picoenses da mesma geração guardam em torno da educação e de mestre Miguel.

Fruto de uma coletividade específica, a memória coletiva existe até quando existirem tais homens e suas memórias. Homens que, no mesmo espaço e no mesmo tempo, foram testemunhas de vivências que só eles podem informar. A memória individual de um agente histórico, embora inserido no mesmo contexto, não é igual a dos outros e isso se explica em virtude do impacto e da significação que o fato histórico foi capaz de impor sobre a testemunha.

Trata-se, pois, de pontos de vista diferentes em torno do mesmo evento histórico. Essa dinâmica dos vários olhares das testemunhas do passado exige do historiador comprometimento com as narrativas individuais, para extrair, do cruzamento de todas elas, a essência dos fatos e, assim, poder usar a fonte oral com segurança.

No caso dos relatos orais sobre Miguel Borges de Moura, precisou-se ater a essa preocupação, em virtude da diversidade de narradores escolhidos entre filhos, alunos e amigos. Ressalta-se que essa multiplicidade de olhares e de posições sociais diferentes, que cada testemunha da História viveu, foi capaz de informar não apenas a identidade do velho mestre, mas também da sociedade em que estavam inseridos. Conforme Le Goff (2003, p. 469-470),

[...]. A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade* individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.

Através da memória coletiva, pode-se entender a identidade de um povo. Os relatos orais oportunizaram aos guardiães do passado da ruralidade educacional picoense o mapeamento do homem local, espalhado no Vale do Guaribas, com suas idiossincrasias e particularidades.

Esse bordado historiográfico se assemelha aos estudos em torno da **tradição oral** africana, onde a figura dos anciãos possui importância fundamental na preservação e divulgação da memória histórica e cultural daquele povo. Conforme Hampâté Bâ (1997, p. 23),

[...] o conhecimento tradicional africano persiste e resiste, com sua visão de mundo integrada, poética, orgânica. Mas quando um de seus mestres - o ancião herdeiro da sabedoria transmitida oralmente - morre, é uma biblioteca que se incendeia.

A afirmação de Hampâté Bâ conduz o leitor a reflexões em torno do papel da oralidade em solo africano. O ancião, guardião da cultura, detentor da história de seu povo é, pela luz da afirmação, a metáfora viva de uma biblioteca. A sua morte é como a queima de livros que jamais se recuperarão. Não de qualquer tipo de livro existente às dezenas ou centenas, mas de exemplar único, escrito pela oralidade, pela transmissão de um conhecimento também único. Sua morte é também a morte de informações que não se resgatarão mais e isso implica a morte de um povo.

Da mesma forma, a sua audição é traduzida na abertura de livro único, onde se encontram registradas a história e a cultura de um povo, do povo africano. Daí se entender a importância da tradição oral para o africano: ela é vida. A metáfora de Hampâté Bâ é a grande defesa da oralidade como fonte histórica, portadora de conhecimento. Segundo Hampâté Bâ (1997, p.24),

O conhecimento africano é imenso, variado. Concerne a todos os aspectos da vida. O 'sábio' não é jamais um 'especialista'. É um 'generalista'. O mesmo ancião, por exemplo, terá conhecimentos tanto em farmacopéia, em 'ciência das terras' - propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de terra - e em 'ciência das águas', como em astronomia, em cosmogonia, em psicologia etc. Podemos falar, portanto, de uma 'ciência da vida': a vida sendo concebida como uma unidade onde tudo está interligado, interdependente e interagindo.

O conhecimento do ancião se traduz em uma "ciência da vida" que tudo interliga, interdepende e interage. A oralidade é o meio através do qual o sábio africano repassa o conhecimento apreendido aos mais jovens, no cotidiano. Não um conhecimento seu, de suas experiências, um conhecimento individual, mas o de seu povo, uma epistemologia acumulada milenarmente e que chegou a ele através da oralidade e que por ele é repassada por ela.

Hampâté Bâ (1997) defende o conhecimento africano como sendo variado e imenso, uma vez que o seu guardião o tem de forma geral e não específica. Trata-se de um conhecimento adquirido na vida e que é transmitido pela vida através de ensinamentos orais. Conforme Hampâté Bâ (1997, p. 25):

A tradição transmitida oralmente é tão precisa e tão rigorosa que se pode, com diversas confirmações, reconstituir os grandes acontecimentos dos séculos passados nos mínimos detalhes, especialmente a vida dos grandes impérios ou dos grandes homens que ilustraram a história africana.

Eis o ponto a que se pretendia chegar: a precisão da tradição oral e a sua possibilidade de confirmação. Na África, a valorização da oralidade e de sua preservação reside na convicção de que o conhecimento transmitido pelo sábio narrador é real e, através dele, pode-se conhecer o passado mais remoto e a cultura.

O narrador africano está implicado em sua narrativa. O que transmite, tendo aos pés as crianças e os jovens, é a própria vida da África e isso traz para o que narra o compromisso com os seus ancestrais e com a preservação da sua história.

A **tradição oral** traz, pois, em seu bojo, um conhecimento válido. Trata-se de uma epistemologia que, segundo Santos (2010, p.15):

É toda a noção ou idéia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias.

A **oralidade** traduz, pois, conhecimento válido, intencional e inteligível, oriundo de práticas e atores sociais em contexto específico. As práticas da tradição oral são capazes de manterem a história e a cultura do povo africano vivas.

No entanto, há questionamentos sobre se tal conhecimento é confiável, por se basear na memória de homens. Segundo Hampâté Bâ (1980, p. 181),

para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem.

O autor problematiza a **neutralidade das fontes** históricas, sejam elas escritas ou orais. As fontes são artefatos, construtos humanos em épocas específicas, mas embora sendo produtos de um engenho, elas são o próprio homem.

A crítica que recai sobre a confiança em torno da **tradição oral** é a mesma que recai sobre a fonte adquirida através da **história oral** baseada nas reminiscências individuais. Mas, não se pode esquecer de que as fontes documentais escritas também devem passar pelo crivo da análise e da desconfiança. No dizer de Le Goff (2003, p. 110), "quer se trate de documentos conscientes ou inconscientes [...], as condições de produção do documento devem ser minuciosamente estudadas".

É o historiador quem desestrutura, desmonta o documento, a fonte. É ele, pois, quem analisa as condições de produção da narrativa postas em uma fonte escrita ou em uma fonte oral. É o historiador, pois, quem descobre a confissão de verdade expressa nas narrativas.

Quando se questiona a fidelidade da transmissão/tradição oral ou da história oral, está-se questionando, na verdade, o seu **suporte**, ou seja, a **memória**, por ser ela também traduzida em esquecimentos e seleções. Trata-se de um questionamento em torno de sua credibilidade, por serem as fontes orais oriundas da memória individual que pode ser marcada pela subjetividade. Porém, não se pode negar que as demais fontes, sejam elas escritas ou visuais, também passam pelo viés da subjetividade.

Fruto da mudança de paradigma da História, a **história oral**, segundo Thompson (1992, p. 22):

Pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições

educacionais e o mundo exterior, e na própria história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras.

A essência do método da história oral e que o aproxima da tradição oral dos povos africanos é essa devolução às pessoas que fizeram e que viveram a história um lugar fundamental. O lugar de quem contemplou ou viveu os eventos, o lugar de quem recebeu as informações e que agora as transmite, sejam elas narrativas individuais ou narrativas de um povo. Esta a intercessão entre a história oral e a tradição oral.

O lugar fundamental na História não é mais aquele ocupado pelos “grandes homens”, pelos “senhores de gabinetes” que possuíam a voz narrativa, defendida pelo paradigma tradicional. Agora, é dada a voz a narradores diversos que ocupam lugares variados nas comunidades e aí se incluem os desprivilegiados, os subalternos e os derrotados.

O **historiador oral** é o ouvinte que quer aprender de alguém que possui conhecimento passado sobre algo, de alguém que viveu, em um tempo e espaço específicos, fatos que lhe marcaram a vida e que ficaram registrados na memória. O narrador do passado se assemelha ao *griot* africano, depositário do conhecimento de seu povo. Conforme Thompson (1992, p. 32-33),

[...] o historiador vem para a entrevista para aprender: sentar-se ao pé de outros que, por provirem de uma classe social diferente, ou por serem menos instruídos, ou mais velhos, sabem mais a respeito de alguma coisa. A reconstrução da história torna-se, ela mesma, um processo de colaboração muito mais amplo, em que não-profissionais devem desempenhar papel crucial.

O narrador oral é o detentor do saber que o historiador pretende conhecer, um saber que ele teve acesso, por ter experimentado, vivido. O *griot* africano possui um saber que lhe foi repassado pela oralidade, o saber de seu povo, um saber milenar que ele conta aos que estão ao seu redor e que se colocam aos seus pés como ouvintes-aprendizes.

O ouvinte do narrador oral registrará as suas memórias e as transformará em documentos para serem preservados e analisados, o ouvinte

do ancião africano receberá as suas memórias e delas se apropriará para preservá-las e também transmiti-las. A posição que o historiador ocupa diante dos depositários da memória, de seus narradores, é a mesma que os aprendizes/ouvintes africanos ocupam quando estão diante dos seus anciãos, dos guardiães do tempo. O *griot* sabe o papel que tem dentro de seu grupo social. Veja-se:

Sou griô. Eu sou Djeli Mamdou Kouyaté, filho de Bintou Kouyaté e de Djeli Kedian Kouyaté, mestres na arte de contar. Desde tempos muito distantes os Kouyaté estão a serviço dos príncipes Keitá, do reino Mandinga: nós somos os sacos de palavras, somos os sacos que guardam segredos muitas vezes seculares. A arte de contar não tem segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento, nós somos a memória dos homens; por meio da palavra damos vida aos feitos e gestos dos reis diante das novas gerações.(NIANE, Djibril Tamsir *apud* CALVET, 2006, p. 43)

A fala do *griot* traduz a essência do seu ofício: a arte de contar as memórias de seu povo. Memórias preservadas não apenas por ele, mas por toda a sua família de *griots*. Assume a identidade de “saco de palavras”, de depositário da memória coletiva, mas também se apresenta como artista, como criador. O narrador que conhece e que cria.

Ao passo que o narrador oral, que o historiador oral entra em contato, é o desdobrador do passado, aquele que, por experiências vividas, narra o que viu e viveu e que é também o que foi visto e vivido pelos demais homens de sua época. Mas isso não o exime da capacidade criadora e artística.

Tanto os *griots* quando os narradores orais que a história oral hoje toma para relatarem suas memórias são documentos históricos logo, conhecimentos válidos e que oportunizam o resgate e registro de fatos que, se não registrados poderão desaparecer.

A história oral, através da memória individual, por oportunizar as vozes diversas do grupo de se expressarem, garante a preservação da memória coletiva, uma vez que, segundo Halbwachs (1990, p. 53-54):

a memória coletiva, [...] envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetra algumas vezes nela,

mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal.

Trata-se, pois, da própria consciência do grupo, do que ele elaborou em torno dos fatos. As lembranças individuais são o canal para o resgate e preservação da memória coletiva.

Dessa forma, a diferença básica existente entre a história oral e a tradição oral das narrativas é que, para a primeira, a memória individual se relaciona com as experiências vividas pelo narrador, no seu tempo e espaço, configurando-se um ponto de vista da memória coletiva que é o amálgama dos diversos pontos de vista dos diversos narradores. Ao passo que para a segunda, a tradição oral, a narrativa de um homem constitui a narrativa de todos os outros, por ser esse homem o “saco de palavras” que se traduz em enredos globais da cultura e da história do povo. Essa a síntese do que afirma Hempâté Bâ (1980, p. 182):

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra.

E essa ligação entre o homem e a palavra, dando-lhe valor, atribuindo-lhe verdade confere à tradição oral o seu caráter epistemológico, da mesma forma que o testemunho individual coletado pela história oral possui valor e caráter epistemológico, convertendo-se, ambas, em documentos históricos, em fontes confiáveis.

Narrar o passado pela memória individual, com o fito de se chegar à memória coletiva é o que o narrador oral realiza. Isso implica em dizer que as narrativas que foram realizadas pelos agentes históricos contemporâneos a Miguel Borges de Moura, sobre a sua história de vida educativa, constituíram não apenas relatos individuais, mas a própria memória coletiva do picoense.

O passado desenhado pela memória é prática antiga e ainda preservada através da tradição oral pelos povos africanos que, por meio de seus anciãos, repassam toda a história e a cultura aos mais jovens. A memória

de um *griot* é a memória viva de todos os homens, sua memória coletiva nele compilada, uma epistemologia válida.

A narrativa das reminiscências do passado feitas pelos alunos, parentes e amigos de mestre Miguel, a partir do método da história oral, deu a eles a oportunidade de resgatarem um passado educacional que, se não registrado, desaparecerá quando eles deixarem de existir, da mesma forma que o passado dos povos caracterizados pela tradição oral desaparecerá caso seus narradores também desapareçam.

2.4 “Miguel Guarani: Mestre e violeiro” e “O menino quase perdido”:

Enredos de uma vida educativa

O poeta piauiense Francisco Miguel de Moura é autor de obras de cunho literário e biográfico. Dentre elas, destaca-se para estudo histórico, **Miguel Guarani, mestre e violeiro** (2005) e **O menino quase perdido: memorial** (2009), por serem obras de cunho bioautobiográfico centradas na vida do biógrafo e de seu pai, o mestre-escola Miguel Borges de Moura.

A eleição das obras se justifica por tratarem do processo formativo e profissional do mestre Miguel, de suas práticas como docente no ensino das primeiras letras a crianças nas fazendas e povoados do município de Picos, além de darem o desenho geográfico do município, à época da prática educativa deste.

Em **Miguel Guarani: mestre e violeiro** (2005), Francisco Miguel de Moura traça o perfil biográfico de seu pai, o mestre-escola Miguel Borges de Moura, do seu nascimento em 18 de maio de 1910, no povoado Diogo, lugarejo da fazenda Jenipapeiro, em Picos-PI, atualmente município de Francisco Santos à sua morte em 7 de agosto de 1971, em Santo Antônio de Lisboa-PI.

Como o título da obra anuncia, trata-se de uma construção biográfica que se bifurcará no perfil profissional do biografado que foi mestre-escola, atuação profissional que lhe assegurava o sustento e de sua família, mas também em torno de sua vida artística, por ter sido o mestre-escola também um conhecido cantador de viola, o popular **Miguel Guarani**.

Na composição do quadro biográfico do mestre e violeiro, porém, cruza a **autobiografia** do biógrafo Francisco Miguel de Moura, gerando o que se opta classificar como uma **bioautobiografia**.

O termo bioautobiografia é tomado no sentido de que há biografias onde o biógrafo atravessa a sua história de vida com a história de vida do biografado. Acontece, pois, o encontro da trajetória de vida do biografado com a do seu biógrafo, ou seja, a autobiografia sendo revelada através da biografia que se narra.

Para melhor entendimento do termo **biografia**, necessário fazer uma retomada do conceito e como ocorre o seu processo de construção. Segundo Dosse (2009, p. 11),

Escrever a vida é um horizonte inacessível, que no entanto sempre estimula o desejo de narrar e compreender. Todas as gerações aceitaram a aposta biográfica. Cada qual mobilizou o conjunto de instrumentos que tinha à disposição. Todavia, escrevem-se sem cessar as mesmas vidas, realçam-se as mesmas figuras, pois lacunas documentais, novas perguntas e esclarecimentos novos surgem a todo instante. A biografia, como a história, escreve-se primeiro no presente, numa relação de implicação ainda mais forte quando há empatia por parte do autor.

Dessa forma, a tentativa de se biografar alguém é escolha marcada por imprecisões, mas isso se torna desafiador a ponto do biógrafo se tornar em um incansável desenhista de almas de tempos que não se repetirão. Com a Nova História Cultural, a possibilidade de se narrar a vida de pessoas comuns fez com que a biografia assumisse novo espaço, na apresentação de vidas simples que, com suas práticas, foram capazes de contribuir na mudança do espaço em que estavam inseridas.

Mesmo assim, contar a vida de alguém, seja um homem do povo ou um líder político, sempre haverá lacunas no enredo que poderá e, até mesmo precisará, ser reescrito no futuro por outros biógrafos, em um contínuo reescrever e acrescentar.

Como horizonte inacessível, a biografia se situa tanto no campo da ilusão da ficção quanto no campo da realidade de matriz histórica. Para Dosse (2009, p. 12),

Discurso moral da aprendizagem das virtudes, a biografia se tornou, com o passar do tempo, um discurso de autenticidade, remetendo à intenção de verdade por parte do biógrafo. Entretanto, permaneceu a tensão entre essa ânsia de verdade e uma narração que deve passar pela ficção e que situa a biografia num ponto médio entre ficção e realidade histórica. Em suma, uma ficção verdadeira. [...].

A busca pela autenticidade do afirmado, na elaboração da biografia, é uma das principais preocupações do biógrafo, porém não escapa à **ilusão da verdade** ou à **ilusão biográfica**. Por ser um gênero híbrido, que se instala no interregno entre a ficção e a realidade, a biografia também traz espaço para a imaginação ficcional, não engessa o autor, mas dá a ele espaço para a criação, embora o texto final seja tratado como uma “ficção verdadeira”.

Daí a necessidade da estipulação de uma aliança de confiança entre o autor e seu leitor. Sem esse pacto da verdade, o texto não será aceito como discurso que contempla a vida de alguém, mas como enredo meramente ficcional. Essa preocupação marcou o trabalho do pai da biografia, Plutarco (s/d, p. 1), quando em seu escrito **Vidas Paralelas: Alexandre e Júlio César**, no prólogo do texto, buscou firmar com o leitor o pacto da verdade:

Tendo-me proposto escrever neste livro as vidas do rei Alexandre, o Grande, e de Júlio César, que derrotou Pompeu, pelo número infinito de coisas que se apresentam diante de mim, não usarei de outro prólogo senão o de pedir aos leitores que não me repreendam por não expor tudo amplamente e por miúdo, mas sumariamente, abreviando muitas coisas, mesmo nos seus principais atos e feitos mais memoráveis ; pois é preciso que se lembrem de que não me pus a escrever histórias, mas vidas somente; e as mais altas e gloriosas proezas nem sempre são aquelas que mostram melhor o vício e a virtude do homem; ao contrário, muitas vezes uma ligeira coisa, uma palavra ou uma brincadeira põem com mais clareza em evidência o natural das pessoas do que derrotas onde tenham morrido dez mil homens, ou grandes batalhas, ou tomadas de cidades por sítio ou assalto. Portanto, exatamente como os pintores que retratam ao vivo procuram as semelhanças só ou principalmente na face e nos traços do rosto, nos quais se vê como que a imagem impressa dos costumes e do natural dos homens, sem preocupar-se com outras partes do corpo, assim também nos deve ser concedido que procuremos sobretudo os sinais da alma e formemos desse modo um retrato natural da vida e dos costumes de cada

um, deixando que os historiadores descrevam as guerras, batalhas e outras grandezas tais.

O biógrafo faz um jogo com o seu leitor: ao pedir desculpa por fazer escolhas – as escolhas biográficas – que impedem tudo narrar sobre a vida de alguém, mas centrar-se sobre pontos específicos que poderão ser entendidos como algo sem importância, o autor sabe que poderá desagradar o seu leitor, por isso prepara-o para a aceitação da biografia. O biógrafo não se coloca como historiador, mas como desenhista da alma e dos costumes do biografado.

A escolha de partes da vida do biografado é inevitável. Em **Miguel Guarani: Mestre e violeiro** (2005), tem-se a escolha pela narração da trajetória de vida de Miguel Borges de Moura, a partir de suas migrações em virtude de seu ofício de mestre-escola. Nem tudo é dito sobre o homem, pois impossível a construção de uma biografia totalizante, mas a partir do ponto escolhido, o leitor tem uma visão panorâmica de quem foi o mestre.

Nessa pretensão, o biógrafo, além de apresentar o mestre, também se apresentou no enredo, por isso optou-se por classificar a obra como bioautobiográfica. Segundo Dosse (2009, p. 95), “definida como relato no qual o narrador se ausenta da história que conta (heterodiegética), ao contrário da autobiografia (autodiegética), a biografia não é, porém, escrita a partir de uma exterioridade total”.

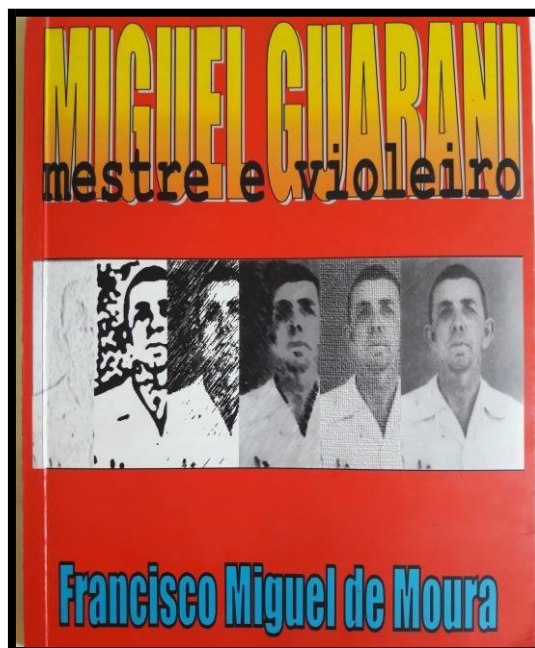
Por ser uma **narrativa heterodiegética**, ou seja, contada por narrador que se difere da personagem central do enredo, a biografia pressupõe a não presença do narrador na diegese, requer distanciamento. Quando se tem um enredo que pretende ser biográfico, mas o narrador se deixa revelar a si mesmo em partes da e na narrativa, tem-se uma bioautobiografia. O distanciamento é regra nos enredos biográficos.

A aproximação da lente narrativa é condição *sine qua non* da **autobiografia**, uma vez que é centrada no narrador que de si fala e a si mesmo se revela autodiegeticamente. Conforme Lejeune (2008, p. 14), entende-se por autobiografia a “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”.

O ato de narrar sobre si mesmo e apresentar a sua história de vida confere à autobiografia a condição de narrativa de memória, assim como a biografia. Ressalta-se, porém, que se trata de enredo autodiegético em que ocorre a perfeita relação entre autor, narrador e personagem.

A obra **Miguel Guarani: Mestre e violeiro** (2005) é dividida em três partes: I. **A história** – onde o relato bioautobiográfico acontece -, II. **Obra poética** – em que são registrados os desafios de viola empreendidos pelo biografado e III. **A família Moura** – em que são apresentados os nomes dos familiares do mestre Miguel Guarani. É na primeira parte da obra que o narrador concentrou a construção biográfica do mestre-escola, da sua formação, das suas práticas educativas e da sua vida familiar, destinando a segunda parte para a apresentação de poemas de autoria atribuída a mestre Miguel.

Ilustração 03- Foto: Capa do livro “Miguel Guarani: Mestre e violeiro”



Fonte: Miguel Guarani: Mestre e Violeiro, de Francisco Miguel de Moura (2005)

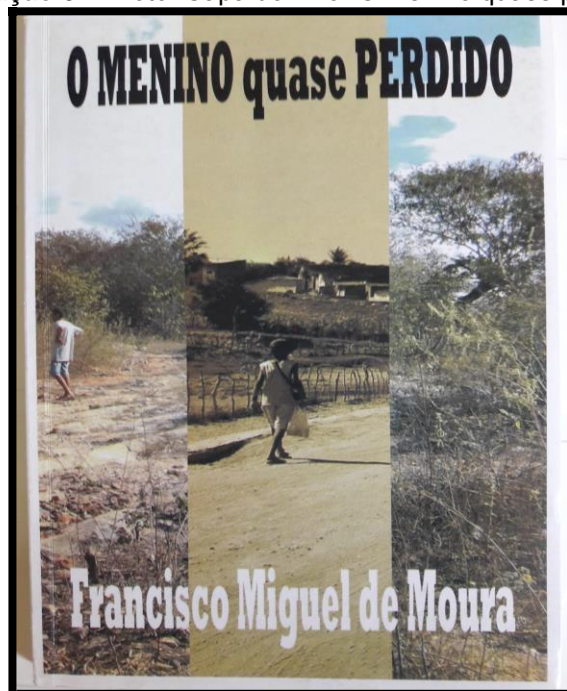
Relato de vida centrado em Picos dos idos de 1910, quando nasce Miguel Borges de Moura e se estende até a sua morte, em 1971. Em toda a biografia a figura do mestre é relatada: de sua infância no lugarejo Diogo, onde aprendeu a ler, escrever e contar, com o seu pai, o senhor Feliciano Borges de Moura, conhecido pela alcunha de Sinhô do Diogo, até quando assumiu, em

1941, o ofício de mestre-escola contratado pelo município de Picos para atuar em um povoado distante chamado Aroeiras, tem-se informações importantes da terra, do homem e da educação no município picoense, até chegar-se a constituir professor de escola municipal.

O registro da vida do mestre-escola Miguel Guarani oportuniza o acesso à sua infância, dados familiares, costumes do começo do século XX da Picos rural, como aprendeu as primeiras letras, sua rápida passagem pela escola como aluno, o modo como educou os filhos, o tratamento dado à esposa Josefa Maria de Sousa, o desenho de uma cartografia educacional oriunda do seu itinerário a vários povoados, fazendas e casas onde levava o ensino a crianças que não tinham acesso à escolarização formal, favorecendo o conhecimento da cultura escolar vivenciada naquele contexto.

Em **O menino quase perdido: Memorial** (2009), Francisco Miguel de Moura narra seu passado na infância e adolescência, traçando, em sua autobiografia, seu retrato de menino do sertão, nascido em 16 de junho de 1933, em Jenipapeiro, na época, povoado pertencente ao município de Picos, atual município de Francisco Santos. O título da obra concentra o discurso no tempo da infância e tem seu enredo focado nela. Infância na zona rural, onde a simplicidade da vida favoreceu uma formação educacional simples.

Ilustração 04 - Foto: Capa do livro “O menino quase perdido”



Fonte: Livro “O menino quase perdido”, de Francisco Miguel de Moura (2009)

Por se tratar de um memorial, o biógrafo usa a memória vivida para registrar o passado narrado e atribuir-lhe a veracidade necessária. Assim, pelo fio da memória, narra a infância do menino Xicote que quase se perdeu no sertão, em virtude da dificuldade da vida. Na narrativa, Moura (2009, p. 25) resume:

Assim, o menino *quase* perdido, como não tem história, continua a fazer pegadas na areia, chorando como uma criança medrosa, quase perdida. Em soluços. Mesmo crescido, adolescente ou mais, um bebê mora dentro de si: - é a doçura que carregará consigo, para sempre, entre espinhos, estradas que sobem, descem, ou se perdem nas veredas, nas anfractuosidades da montanha, nos vãos do infinito.

No enredo, encontram-se presentes as pessoas que marcaram sua infância: dos parentes distantes aos próximos, passando pelos pais e irmãos, até os vizinhos e amigos de brincadeiras, reconstruindo espacialidades e cenas que marcaram a sua vida, dentre elas, sua trajetória educativa, aos pés da mãe e do pai, assim como a aprendizagem das primeiras letras até o início da atividade docente, como mestre-escola, seguindo os passos de seu pai, Miguel Borges de Moura.

Inevitavelmente, a história de vida de Francisco Miguel de Moura cruza com a história de vida de Miguel Guarani, gerando, na autobiografia, o mesmo efeito provocado na biografia do velho mestre: a reclassificação da obra em bioautobiográfica.

A constatação da obra em *continuum* fez com que se possa defender que sejam um só relato dividido em duas partes que se complementam, por estarem ambientadas nos mesmos espaços, com as mesmas pessoas, com os mesmos eventos e com a mesma temporalidade, apenas publicadas em datas diferentes.

Tais obras foram, pois, tratadas como fontes documentais capazes de informarem sobre uma determinada época e trazerem à tona dados sobre a cultura escolar evidenciada.

A adoção das obras sob comento como fonte tornou-se possível em virtude do alargamento conceitual que a Nova História Cultural trouxe, oportunizando a entrada em cena da investigação histórica de textos diversos,

dentre eles, as biografias e autobiografias de pessoas comuns e não apenas dos ditos “heróis nacionais”. Segundo Le Goff (2003, p. 106):

Durante muito tempo, os historiadores pensaram que os verdadeiros documentos históricos eram os que esclareciam a parte da história dos homens digna de ser conservada, transmitida e estudada: a história dos grandes acontecimentos (vida dos grandes homens, acontecimentos militares e diplomáticos, batalhas e tratados), a história política e institucional.

O novo paradigma da História nivela o homem e os acontecimentos por ele vividos, olhando com a mesma atenção para os “grandes homens” e para os “pequenos homens” socialmente classificados. O olhar assim direcionado favorece o trabalho da **história vista de baixo** que, conforme Sharpe (1992, p. 62), “ajuda a convencer aqueles de nós nascidos sem colheres de prata em nossas bocas, de que temos um passado, de que viemos de algum lugar”.

O reconhecimento da existência de um passado individual que se entrelaça com o passado coletivo é percebido nas obras de Francisco Miguel de Moura. Em virtude disso, a análise sobre o passado educacional individual, funcionou como a metonímia do passado educacional coletivo de Picos. Partindo do micro, atingiu-se o macro e foram os documentos usados os responsáveis pelas informações necessárias para se construir o mapeamento da realidade escolar própria do município de Picos, em sua porção rural, mas que disse muito o que foi a educação do município como um todo.

O espaço biográfico é campo de interesse da pesquisa histórica, pois tem a vida como narração e opera simultaneamente como **testemunho, arquivo, documento**, tanto para a história individual como para a história de época, conforme lições de Arfuch (2010). Através da memória biográfica de professores e alunos pode-se traçar o perfil educacional de uma determinada época e de um povo específico que se encontravam silenciados na História.

Uma vez operando como testemunho, arquivo e documento, a biografia se afirma não como a narrativa de vida de um indivíduo apenas, mas como o espaço em que o coletivo se revela, uma vez que o indivíduo histórico só tem existência quando inserido em uma sociedade que com ele interage. Nas lições de Silva (2011, p. 409),

A construção de uma biografia exige o diálogo com as diferentes formas de controle simbólico do tempo e da individualização nas sociedades humanas, na busca de traduzir uma experiência de duração e estruturas imaginativas que relacionam uma vida e suas relações com a cultura na qual se insere uma “vida póstuma” na qual mortos e vivos dialogam a partir das heranças dos primeiros e das carências dos segundos.

Esse diálogo é que valida o individual posto no espaço biográfico, atribuindo-lhe significação plural, uma vez que se trata a parte de um todo que também está sendo revelado, historiado, passado a limpo.

Vê-se claramente tal simbiose na obra bioautobiográfica de Francisco Miguel de Moura. A vida individual dos biografados está em constante relação com a cultura na qual estavam inseridos, como se pode constatar no fragmento abaixo:

Outro episódio bem informa da maneira de mestre Miguel criar os filhos e viver com a mulher àquela época, e só por isto é aqui colocado. Certa manhã, o pessoal se preparava para sair pra vazante, era o plantio do alho, iam levar estrume para os canteiros, etc. Todos, inclusive os meninos, encarapitados nos animais de carga, acompanhados dos cachorros. Na preparação, Ana achou de dizer que Chico também deveria ir, embora fosse bem menor que os outros. Zefa de Miguel, ao contrário, disse que ele não ia porque era muito pequeno, podia pegar muito sol e adoecer da gripe, ou chegar com dor de barriga e disenteria.

Quem mandava ali?

Ficou valendo a opinião de Ana. Mestre Miguel disse que o filho ia, enquanto a mãe chorava aos rogos de que não o mandasse (MOURA, 2005, p. 99-100).

A forma como Miguel Borges de Moura educava os filhos passava pelo modelo patriarcal de controle de todos, filhos e esposa, próprio do contexto social em que estava inserido. Isso reforça o afirmado anteriormente.

A focalização na história individual cruza direta e indiretamente com a focalização na história coletiva. O relato da própria existência depende da existência do outro, do social.

2.5 A cultura escolar na sala-escola e a poética do lugar apropriado: Um olhar de sobrevôo no mestre-escola e sua atividade docente

Nas obras **Miguel Guarani: mestre e violeiro** (2005) e **O menino quase perdido** (2009), Francisco Miguel de Moura desenha um modelo educacional típico do interior do Piauí, entre os anos de 1915 a 1971, período compreendido do ano em que Miguel Borges de Moura foi alfabetizado pelo próprio pai, Feliciano Borges de Moura, até sua morte.

Para efeito de análise da **cultura escolar**, elegeu-se o período compreendido entre os anos de 1938 a 1971 para se realizar a historiografia em torno do tema, por serem esses os anos em que mestre Miguel atuou alfabetizando seus conterrâneos. Eleito o período histórico norteador, opta-se por precisar o conceito de cultura escolar que foi adotado na pesquisa a partir do defendido por Julia (2001, p. 10), a saber:

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

As normas e práticas orientadoras da ação docente do mestre-escola Miguel Borges de Moura encontram-se registradas nas obras bioautobiográficas eleitas, assim como nos relatos orais obtidos através das entrevistas realizadas.

A carência de escolas e professores no interior do Estado do Piauí, na primeira metade do século XX, fez com que a figura do **mestre-escola** assumisse um papel significativo na educação das crianças nos mais variados municípios.

Eram homens que, na maioria dos casos, sabiam apenas ler, escrever e contar, mas que sanavam a carência de professores formados e de escolas municipais e estaduais. Nóvoa (1987, p. 417), em estudo sobre o tema dos mestres-escolas, apresenta a realidade educacional portuguesa no século XVIII, marcada pela presença desses:

A situação educativa em Portugal, no que se refere *ao ensino* da leitura e da escrita, caracteriza-se até meados de Setecentos por uma grande diversidade (a situação no <<ensino secundário>>, perdoe-se-nos o anacronismo da expressão, é bastante diferente devido à acção dos jesuítas). As situações escolares são muito distintas, estando sujeitas, na maior parte dos casos, a uma negociação pontual entre os mestres e os pais das crianças (e/ou as comunidades) ou entre os mestres e as autoridades locais, com quem são celebrados verdadeiros contratos de trabalho. Um único denominador *comum*: toda a acção educativa é supervisionada pela Igreja.

Embora seja um desenho educacional do século XVIII, em Portugal, esse quadro se assemelha muito ao que aconteceu em Picos-PI, na primeira metade do século XX, especificamente no caso da relação contratual entre o mestre-escola e os pais das crianças. Moura (2005, p. 98) apresenta essa cultura sendo praticada:

A mudança tinha um objetivo imediato: Miguel ia 'dar um mês de escola' na casa de outra prima, irmã de Ana, que se chamava Josefa (Zefinha) e era casada com Raimundo Firmino, de família numerosa: - uma moça (Nazaré, que, àquela altura, ainda era menina-moça) e um magote de rapazes, começando por Oscar, Paín e outros, cujos nomes desapareceram no véu da lembrança.

Depois do mês de aulas com os filhos de Raimundo Firmino, Miguel resolve ficar. Ou melhor, já tinha resolvido, só não disse para facilitar as coisas.

Era essa a vida de cigano que Miguel começava. Por isto, dona Zefa dizia que ele vivia de arribada. Não parava em lugar nenhum.

O mestre Miguel era como ave de arribação, de contrato em contrato, espalhava o ensino das primeiras letras nos lugares mais distantes e desassistidos pelo governo. Em cada casa que passava, pouco demorava, praticamente em um mês executava o contrato educacional e partia para outra casa, outra fazenda, outro povoado.

Por onde passou, mestre Miguel Borges de Moura implantou uma prática educativa capaz de alfabetizar as crianças com rapidez. Isso favorecia a sua migração constante e a realização de novos contratos de trabalho.

Nóvoa (1987, p. 417-418) realiza uma abordagem em torno da figura do mestre-escola, ao apresentar um painel da diversidade de tipos de mestres-

escolas que atuavam em Portugal, que vai desde artesãos a trabalhadores que não poderiam exercer atividades desgastantes.

A caracterização sociológica dos mestres-escola não é muito fácil, devido a grande heterogeneidade dos indivíduos que exercem atividades docentes. Há um pouco de tudo:

- Artesãos que, paralelamente a seu ofício, ensinam as crianças a ler e, por vezes, a escrever: há numerosas referências de sapateiros, barbeiros, carpinteiros, etc., que foram mestres-escola;
- Particulares que, sobretudo nas cidades, dão lições privadas nas casas dos nobres e dos burgueses ricos, frequentemente a troco de uma simples refeição;
- Trabalhadores que, impedidos de exercer atividades desgastantes do ponto de vista físico, recebem crianças em suas casas;
- Homens ligados a vida religiosa, membros de alguma congregação religiosa [...] ou ajudantes dos párocos [...].

Essa heterogeneidade de perfis, em Portugal, revela a situação em que estava inserida a educação da época. No entanto, mesmo diversificada em tipos humanos, Nóvoa (1987) apresenta três traços comuns aos mestres-escolas em Portugal, a saber, quase todos estavam sob o controle do Estado e da igreja, tratava-se de uma profissão bastante desvalorizada socialmente e essa não era a profissão principal dos que a exerciam.

A situação contratual portuguesa, dos mestres, era diferente da que acontecia em Picos, uma vez que eram os próprios pais das crianças que os contratavam. A relação profissional era de iniciativa privada e não pública. Também não havia a intermediação da Igreja e, na maioria dos casos, os mestres-escola tinham no ofício a sua única renda, como foi o caso de Miguel Borges de Moura, que da educação viveu e sustentou sua família.

Em “Velhas escolas, grandes mestres”, Antônio Sampaio Pereira (1996) historia a trajetória de mestres-escolas, que atuaram em Esperantina-PI, ainda quando era o povoado Retiro da Boa Esperança, em meados do século XIX, a partir de relatos biográficos. Segundo Pereira (1996, p. 15):

Lá pelos idos do outro século, o povoado Retiro da Boa Esperança contava com duas escolas, cujas famas muito empolgaram os moradores do povoado e a matutada das redondezas, que, sem elas, não dispunham de meios para ensinar aos filhos, portanto, só os mais abastados mandavam

letrar seus rebentos em Barras, que naquela época já tinha foros de centro adiantado e possuía alguns mestres de meter fé. Os nossos lentes não desmereciam a confiança do povo e, se bem que não fossem sábios engenhos, mas, para o meio e a época, não deixavam de ser meias sumidades. Eram, mestre Luiz Aleijado e mestre Belarmino Bola-de-Ouro, sem favor da minha pena, brilhantes educadores.

Percebe-se, no relato de Pereira (1996) que, diferentemente de Portugal, os mestres-escolas eram necessários e contavam com o apoio e respeito da população, embora fique claro que, como em Portugal, também não possuíam uma boa formação o que certamente engendrava uma educação com fragilidades.

Mesmo assim, ter um mestre-escola ao alcance para ensinar as crianças a ler, escrever e contar, além de outros ensinamentos necessários à sobrevivência do homem no meio rural, era algo para ser preservado, uma vez que conseguir contratar um profissional desse não era tarefa das mais fáceis. Sampaio (1996, p. 21) diz que:

Naquele tempo, um mestre era um verdadeiro achado e quem tivesse a sorte de ter um à mão, nunca ousava desgostá-lo, nem que fosse por força de um motivo forte. Ao mestre dava-se carta branca e, contrariá-lo com a supressão de tais prerrogativas, seria uma temeridade.

A carta branca que os contratantes, pais das crianças, davam aos mestres-escolas em Esperantina, traduzia-se na confiança que possuíam neles de serem os depositários imediatos de **saberes experienciais** que eram capazes de ensinarem-nas as primeiras letras e, assim, tirarem-nas da condição de analfabetas; além de ser entendida como o poder dado aos mestres de comandarem as crianças no processo educativo, requerendo a obediência dessas.

Pesquisando em torno do processo de escolarização no Piauí, no século XIX, Alcebiades Costa Filho (2006), em “A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, em 1850-1889”, dá destaque à ação educativa dos mestres-escolas nas fazendas piauienses. Conforme Costa Filho (2006, p. 71):

[...] quando os filhos dos fazendeiros estavam em idade de serem alfabetizados, o pai contratava um professor, um mestre

ambulante, que ministrava aulas na própria fazenda. Assim, muitos filhos de agregados e, casualmente, algum filho de escravo, aprendia a ler, escrever e contar.

Eram, pois, os mestres-escolas contratados pelas famílias locais que desempenhavam o papel de professores, transmitindo às crianças locais o mínimo de conhecimentos, uma vez que o ensino oficial não chegava a todos os lugares.

O acesso aos saberes dos mestres-escolas também cruza com a biografia de alguns posteriores intelectuais do Piauí que, na infância, foram alunos desses mestres. Costa Filho (2006, p. 77) defende que:

[...] no Piauí também existiam escolas familiares e que esse tipo de escola perdurou para além do período colonial. Sabe-se que foi no âmbito do espaço doméstico que figuras como Leonardo de Carvalho Castelo Branco, Marcos de Araújo Costa, Antonio Coelho Rodrigues, Augusto da Cunha Castelo Branco, Luísa Amélia de Queirós Brandão, Hermínio Castelo Branco e Higino Cícero da Cunha foram alfabetizadas e iniciaram seus estudos relativos ao ensino secundário. Essas personalidades e outras tantas receberam ensinamentos de seus pais, de irmãos mais velhos, dos tios, dos amigos da família ou de mestres contratados.

As escolas familiares atravessaram a Colônia e chegaram à República, como foi o caso do vivido pelo mestre-escola Miguel Borges de Moura, do qual se fará análise em seção específica.

Em esforço pioneiro de historiar a educação em Isaías Coelho-PI, Welbert Feitosa Pinheiro (2007), através de sua pesquisa de Mestrado intitulada “De Tamboril a Isaías Coelho: a educação dos mestres-escolas ao grupo escolar (1935 a 1970)”, destinou espaço em sua investigação ao trabalho pedagógico dos mestres-escolas. Traça não apenas o perfil dos velhos mestres, mas também disserta sobre as suas práticas no cotidiano do ensino. Conforme Pinheiro (2007, p. 73):

A **educação** em Tamboril foi alicerçada inicialmente pela presença esporádica de mestres-escola que se notabilizaram pelo ensino de primeiras letras. A permanência por um curto período de tempo desses **autodidatas do sertão** deve-se ao fato do isolamento em que este povoado se encontrava, distante dos grandes centros urbanos e pelo fim do contrato

estabelecido entre o mestre-escola e fazendeiros e comerciantes locais. Findo o prazo de estada do mestre-escola junto à família que o contratava, que se concluía após à alfabetização das crianças, este ia exercer o seu ofício em outras paragens.

É descrita, pois, a situação de itinerância em que viviam os mestres-escolas. Concluída a meta de alfabetizar as crianças, partiam para outros lugares, em busca de novos contratos de trabalho.

Na ação docente desempenhada pelo mestre-escola, não se tinha um prédio escolar construído para seu ofício. Todas as atividades docentes eram realizadas na espacialidade das residências onde as crianças, os jovens e os adultos seriam alfabetizados. Mesmo assim, havia um espaço na casa dos pais-contratantes destinado à recepção do mestre e de seus aprendizes. Conforme Frago (2001, p. 61),

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa.

A **dimensão espacial** assume importância na análise dos fatos em virtude de ser em espaço específico que eles acontecem. Quando se trata de abordagem que recaia sobre docentes atuando em escolas públicas ou privadas, é para esses espaços e seus enredos que o historiador centrará seu olhar. Mas quando se trata dos mestres-escolas, o olhar do investigador será direcionado para um espaço de empréstimo, de natureza diferente dos prédios escolares e destinado a outras funções.

Frago (2001), ao discorrer sobre a diversidade de modalidades do espaço escolar como lugar, enfatiza a chamada **escola peripatética** dos mestres itinerantes, entendida como aquela que:

[...] não precisa de um lugar específico. Em outras palavras, nela os lugares variam em função dos objetivos, usuários e matérias. Não que qualquer lugar seja válido, mas que há espaços – o lar, a ágora, as ruas, o jardim, a natureza, o museu, a fábrica – que num determinado momento são mais adequados que outros ou que são aconselhados como lugares

de ensino a fim de, quase sempre, abrir ao exterior a instituição escolar. (FRAGO, 2001, p. 66).

Não precisar de um lugar específico, arquitetado com a finalidade de receber uma escola implica afirmar que, no curso da história das instituições escolares, o prédio em si mesmo não foi o componente substancial para a sua existência. O espaço escolhido, conforme as necessidades da época, é que passou a se constituir como **lugar educativo** e esse lugar pode ser em qualquer espacialidade embora, com o curso do tempo, a preocupação em se atribuir espaços próprios para a realização do ensino escolar tenha se tornado uma tendência.

Os mestres itinerantes não atuavam em prédios escolares, mas nos mais variados espaços que pudessem receber a sua atividade. A casa dos aprendizes era um desses espaços, a sombra de uma árvore também. Miguel Borges de Moura elegeu a sala da casa como seu lugar educativo.

Como elemento básico da atividade educativa, a **sala-escola** – espaço da residência destinado provisoriamente para a alfabetização familiar empreendida por um mestre-escola – constituiu-se como lugar educativo, embora seja de passagem. Os lugares são entendidos como espaços de duração, que significam para aqueles que por ele transitaram, em determinado tempo. Para Frago (2001, p. 63),

São muitas as influências e entrecruzamentos entre o espaço e o tempo. Mas ao menos em relação ao passado, não captamos a duração em si mesma; podemos medi-la, segmentá-la, mas carecemos de memória acerca da duração. O que recordamos são espaços que levam dentro de si, comprimido, um tempo. Nesse sentido, a noção do tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. De espaços materiais, visualizáveis. O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história.

A **sala-escola** representa, assim, lugar de memória para aqueles que nela receberam os primeiros rudimentos escolares do mestre-escola. Embora dentro de um lugar maior que é a casa, com todas as implicações de

significado que essa possui, na sala-escola, lugar de conhecimento e aprendizagem, haverá, dentro de uma temporalidade específica, a captação de novos sentidos dados por aqueles que por ela transitaram durante o tempo da alfabetização; e o sentido dado por um aluno será diferente do atribuído por outro.

A sala-escola foi o espaço onde aconteceu a prática docente de Miguel Borges de Moura e foi para esse lugar que a narrativa se concentrou. Lugar de memória. Lugar de sentidos. Sala, por ter sido na arquitetura da casa, o lugar específico onde a relação ensino-aprendizagem se estabeleceu; escola, por se entender que seja uma ficção que se materializa em uma espacialidade, seja ela construída com a finalidade específica de escolarização ou não.

Seguindo a mesma trilha argumentativa de Frago (2001), foi possível encontrar, no século XIX, o **conceito de escola** que condensa melhor a proposta que se defende: **escola é lugar** e, quem o apresentou, de forma detalhada, foi Alfonso X, na Segunda Partida da Lei I, Título XXXI: “Estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algunt logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes [...]” (MADRID, 1807, p. 342).

No lugar escola, é preciso haver a presença de professor e alunos voluntariamente reunidos com a finalidade de aprenderem os saberes. Embora haja a defesa de que para haver escola é preciso haver um prédio próprio para as atividades educativas, defende-se que escola é lugar e esse lugar pode ser em qualquer **lugar praticado**, mesmo o de uma casa, contanto que os elementos acima expostos estejam presentes. No dizer de Certeau (2008, p. 201-202),

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei ‘do próprio’: os elementos considerados se acham uns *ao lado* dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é

o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades. [...]. Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um 'próprio' (grifos do autor).

A casa é pensada, projetada, construída com a finalidade de recepcionar pessoas com o intuito de ali residirem. A casa é lugar próprio. Lugar com cômodos feitos com finalidades específicas e estáveis. Porém, ao se tomar de empréstimo um de seus cômodos e lhe atribuir novas funções, aquele lugar passa a ser praticado pela ação de consumo do consumidor cultural que fabrica, no cotidiano, novas maneiras de fazer, através de táticas de apropriação do lugar.

Olhou-se para a casa-escola como espaço, em virtude da sua precariedade de uso. A temporalidade restrita de um mês aproximadamente para seu uso como escola, por onde transitaram alunos e mestre, fez do lugar casa, espaço escolar. Espaço resultante do efeito produzido pelo novo uso dado ao cômodo residencial que voltou a suas funções, após a conclusão das aulas.

A conversão temporária de lugar em espaço das residências reflete as táticas usadas pelo homem picoense, da zona rural, para ter acesso ao ensino escolar, uma vez que a ausência de escolas nos povoados deixava os habitantes fora da ação política do poder público municipal e estadual. Era preciso inventar o cotidiano com as táticas possíveis alteradoras do sentido primeiro.

Espaço é, pois, lugar apropriado. Informa o que o homem é capaz de fazer com o lugar que lhe é apresentado com regras próprias e posições definidas. Espaço é alteração de marcos, é mudança de sentidos. Faz com que a alteração do lugar seja vista como algo aceitável. Espaço é poética feita mediante táticas que pretendem inserir o excluído no lugar próprio de outros. Certeau (2008, p. 46-47) denomina **tática** como:

[...] um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto como uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem

poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no vôo' possibilidades de ganho. O que ela ganha não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. [...]

Ao não poderem contar com um lugar próprio, construído com a finalidade de receber as crianças e adultos para serem escolarizadas, os pais adequavam a própria casa para isso, rompiam as fronteiras da arquitetura e as cercanias sociais e contratavam o mestre-escola para ali, naquele lugar apropriado, ensinar os filhos a ler, escrever e contar. Como tática, a metamorfose de casa em escola é temporária, precária, usa apenas o tempo necessário para o novo enredo se fechar. É o fraco tirando partido de forças estranhas através de práticas de espaço que se tornam memoráveis aos que vivenciaram o consumo. Para Certeau (2008, p. 190),

O memorável é aquilo que se pode sonhar a respeito do lugar. Já nesse lugar palimpsesto, a subjetividade se articula sobre a ausência que a estrutura como existência e a faz 'ser-aí' [...]. Mas, como já se viu, este ser-aí só se exerce em práticas do espaço, ou seja, em *maneiras de passar ao outro*. (grifos do autor)

Como palimpsesto, no lugar encontramos a presença de enredos diversos postos ao longo do tempo. Novos significados e novas funções atribuídas pelo homem são ali desenhados. Na sala-escola, vemos a sala sendo apresentada, no período em que fora usada como espaço de transmissão e aquisição de conhecimento, como lugar, como palimpsesto de uma nova escritura cultural. Pela ausência de um espaço próprio, a sala da casa é tomada de empréstimo, torna-se lugar praticado para a realização das atividades docentes.

Deve-se considerar também como se dava o processo de formação do mestre-escola. Como homens simples do povo se constituíam em responsáveis pelo ensino-aprendizagem de crianças, em um contexto de escassez de professores formados pelas raras escolas normais existentes?

Pelo que Nóvoa (1989, p. 418) analisa, os mestres-escolas eram homens de “minguada ciência”, logo, desprovidos de uma formação escolar para o ensino, mas, mesmo assim, portadores de um saber que promovia uma mudança no ser infantil com quem entravam em contato e para quem se voltavam no cotidiano de ensino. Conforme lições de Formosinho (2009, p. 94):

A docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral, que exige o empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros. Isto é, assume-se que a docência é uma atividade de serviço, que o professor é, para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano.

É, pois, como “um agente de desenvolvimento humano” que se deve olhar para o mestre-escola e para a docência por ele desempenhada como uma “atividade de serviço”. Só assim se pode entender a sua ação educativa e dar a ele o devido reconhecimento profissional.

Não havia uma escola de mestres-escolas. Eles se formavam em serviço exatamente porque também foram alunos de alguém, talvez um outro mestre de quem tenha adquirido os rudimentos das primeiras letras e as técnicas de ensinar, ou como afirma Formosinho (2009, p. 95), “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores”.

Essa observação do outro, do como se portar e do quê ensinar certamente foram os ingredientes responsáveis pela constituição do mestre-escola, da mesma forma que o é dos professores de formação. É na escola que se passa uma boa parte da vida, nela se aprende não apenas os conhecimentos escolares, mas também como se deve agir diante de diversas situações. Formosinho (2009, p. 99) defende que se deve conceituar a profissão de professor como “Um ofício que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude; de modo artesanal e intensivo; na pré-escola e na escola; perante companheiros e mestres, ao lado de outros aprendizes”.

É nesse circuito do cotidiano, pois, que se dá a formação docente e foi nele que se engendrou a formação dos mestres-escolas. A vida escolar é o espaço prático da formação dos mestres, pois.

Como atividade de serviço que é, a docência também produz em serviço. A produção de que se fala recebe o nome de **saberes** e são, como defende Tardif (2003, p. 15) ligados “a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”.

Trata-se, como se vê, de um saber social, que nasce em uma situação de trabalho e está diretamente relacionado aos interesses e perfil de uma dada sociedade. Eram os chamados **saberes práticos** ou **experienciais** que davam a dinâmica ao trabalho do mestre-escola, originados da prática cotidiana e por ela validados. Tardif (2003, p. 48-49) conceitua os saberes experienciais como sendo

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem, orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Foram, pois, os saberes práticos que deram embasamento à ação docente dos mestres-escolas. A cultura docente em ação foi a assimilada e vivida pelos mestres.

Para se falar da formação desse profissional para a atuação no magistério é, pois, necessário, voltar-se para o seu processo de formação escolar, quando ainda era aluno e, na vivência das práticas docentes de outros mestres, assimilou métodos de ensino e de aprendizagem.

A formação para ser professor não era um requisito, no caso específico do Piauí. A carência por mão-de-obra docente que pudesse sanar a lacuna existente era tamanha que apenas saber ler, escrever e contar tornava o seu detentor alguém capaz de ensinar.

Miguel Borges de Moura, por ser detentor de saberes docentes, conseguiu espaço na profissão, atendendo uma demanda retida que estava

descuidada pelo poder público. Entende-se por saber docente, conforme Tardif (2002, p. 36), “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Miguel Borges de Moura adquiriu na experiência de sala de aula – casas, fazendas e povoados – as estratégias necessárias para exercer o ofício de mestre, fortalecer as raízes da profissão docente em Picos e adquirir respeito na sociedade em que estava inserido.

Diante de todo o cenário apresentado, resta perguntar: Como se deu o processo de formação e atuação do mestre-escola Miguel Borges de Moura, nas comunidades rurais picoenses, através das veias líquidas do Vale do Guaribas?

3 MIGUEL BORGES DE MOURA E A GRAMÁTICA DE UMA VIDA POLISSÊMICA

Miguel, um Grande Mestre

Energia, humildade e mansidão,
Num corpo frágil, de vontade imensa,
Na inteligência os fluidos de quem pensa
E aceita o mundo, e atende ao coração.

Conviveu com a pobreza e a solidão,
Sem medo as recebeu, sem recompensa
Das lutas que enfrentou, com a bela crença
De que nada é castigo e nada é vão.

Sofrendo, o velho amou até à morte.
Se um céu existe, lá chegou, é um forte
Pelo bem que ensinou com tanto zelo.

Versos cantou, repentinos de emoção...
Pra resumir, se fez nesta oração:
- Um grande mestre, sem pensar em sê-lo!
(Francisco Miguel de Moura)

Narrar a vida de alguém, a partir de um dado específico de sua existência, é como montar um grande quebra-cabeça. O que podemos saber da vida passada de alguém?

Cada pessoa é um grande quebra-cabeça pretérito, quando ela deixa a vida e atravessa a outra margem. Ao historiador, a tentativa de, com peças isoladas recompor o que foi e não é mais.

Compor o *puzzle* da paisagem humana não mais existente, como dizia Pedro Nava, em seu “Baú de ossos” (2012), corre-se o risco de algo deixar de ser dito, de um dado importante passar despercebido ou de se ampliar um lance imperceptível, mas que se tornou importante na elaboração da urdidura.

Foi com fatos e palavras que se teceu a narrativa de vida de Miguel Borges de Moura. Os fatos educativos nacionais e locais foram os responsáveis por se abrir a cortina do tempo e, por trás dela, localizar a sua história e sua contribuição para a educação no Vale do Guaribas, em uma Picos não mais existente, que se tornou cidade do passado totalmente fragmentada, hoje, em municípios diversos. As palavras dos que com ele

conviveram e aprenderam foram as responsáveis por desenharem a *performance* de um educador, em uma espacialidade de sertão, em uma realidade de analfabetismo crônico e que foi capaz de, com seu ofício, ensinar crianças e adolescentes a ler, escrever e contar.

Os fatos que envolveram o ofício de mestre-escola e de violeiro foram os responsáveis por recompor o enredo da trajetória educativa do velho mestre-escola. Assim, de pequenas peças ou retalhos de memórias, foi-se capaz de desenhar, no espelho do tempo, o cotidiano de vida e de profissão de Miguel Borges de Moura e a cartografia educacional rural picoense.

Nessa seção, será apresentada a trajetória de vida de Miguel Borges de Moura, considerando seu nascimento, família, processo formativo, principais atividades desempenhadas e importância social como sujeito histórico.

O soneto biográfico acima, de autoria de Francisco Miguel de Moura, apresenta, de forma sintetizada, a figura de Miguel Borges de Moura, seu pai. O eu poético caracteriza a personagem como marcado por “energia, humildade e mansidão”. Assim era o mestre-escola desasnador de crianças e adolescentes.

Homem que conseguiu enfrentar a pobreza e as adversidades e formar uma família e, com ela, de malas sempre prontas, percorrer as veias do Vale do Guaribas, levando conhecimento nas localidades mais distantes e desprotegidas do poder público, constituídas por homens e mulheres carentes de instrução.

Ilustração 05 - Foto: Miguel Borges de Moura (Miguel Guarani)



Fonte: Revista Cirandinha

Foi, segundo o eu poético e todos aqueles que dele se lembraram e emprestaram suas memórias, “um grande mestre, sem pensar em sê-lo!”. Mestre de primeiras letras sem ter formação para isso, assumiu o ofício de mestre-escola como meio para manter o sustento da família, embora de forma precária.

O educador Miguel Borges de Moura foi lido e interpretado como uma gramática que possuía regras próprias usadas conforme a circunstância em que se encontrava inserido, não apenas em sala de aula - na condição de mestre-escola ou de professor leigo -, mas também quando assumia o ofício de violeiro, nas muitas cantorias em que participou.

Gramática viva que possuía partes que o definiam e o informavam através de suas práticas educativas e que faziam dele uma vida polissêmica, em todas as especialidades por onde andou espalhando saberes escolares e musicais.

Traçou-se seu perfil a partir de cinco partes estruturantes: a primeira foi a sua **morfologia**, onde a pesquisa se debruçou para investigar suas raízes familiares e, assim, compreender seu processo de constituição como agente transformador da zona rural; a segunda parte foi a **semântica** educativa, onde se tratou do sentido atribuído ao seu ofício de mestre-escola, começando pelo processo formador até o exercício da docência; a terceira parte foi a **sintaxe** da dinâmica dos percursos educacionais, em diversas especialidades, por onde o mestre passou; a quarta parte foi a **fonética** profissional que oportunizou Miguel Borges de Moura atuar como mestre-escola e professor leigo, por fim, a quinta parte, a saber, a **estilística** educativa do violeiro, onde se promoveu a apresentação do mestre como repentista e sua estética.

3.1 Enredando o passado onde tudo começou: A morfologia do berço do mestre-violeiro

Tendo como base as obras bioautobiográficas **Miguel Guarani: Mestre e Violeiro** (2005) e **O Menino Quase Perdido** (2009), ambas de Francisco Miguel de Moura, assim como relatos orais de ex-alunos, foram inventariados dados da vida do velho mestre e violeiro.

A abordagem histórica, adotando como fonte os registros biográficos, oportuniza o resgate e o registro da vida de homens que viveram eventos históricos e que puderam, através de suas memórias escritas, registrá-los, analisá-los. Uma vez que o objeto da História é o homem, isso implica em tê-lo em sua totalidade. Não apenas os homens nobres, ditos importantes devem em suas páginas figurarem, mas também o homem simples, o que tem a cara do povo.

Enquanto ciência da diversidade, a História promove o acesso a abordagens documentais variadas e oportuniza o robustecimento da História da Educação. Escritos aparentemente insípidos como as biografias de homens comuns são agora validados e reconhecidos como fontes que informam sobre os homens de uma dada época.

O espaço biográfico é tensionado e ampliado conceitualmente. Biografias, autobiografias, cartas, memórias, histórias de vida são tomadas como registros de um tempo e de um espaço particulares. Segundo Arfuch (2012, p. 74):

[...] não só a autobiografia, a história de vida ou a entrevista biográfica, performadas temática e compositivamente enquanto tais, entrariam em nossa órbita de interesse, mas também os diversos momentos biográficos que surgem, mesmo inopinadamente, nas diversas narrativas, particularmente nas midiáticas.

Isso oportuniza ao historiador acesso ao homem de outras épocas através de documentos particulares, às vezes, escritos sem intenção, mas que apresentam em seu bojo uma historicidade importante e reveladora.

Ao se eleger a obra **Miguel Guarani: Mestre e violeiro** (2005) e **O menino quase perdido: Memorial** (2009), de Francisco Miguel de Moura, como documentos históricos, fontes capazes de informarem e de explicarem o contexto educacional piauiense, dos anos sob comento, tem-se a possibilidade de, pelas memórias dos narradores e dos que tiveram sua vida escolar cruzada com a do velho mestre, resgatar parte do que foi a história da educação naquele município e o modo como o autor representou a profissão docente e a escola, a partir de obras biográficas. Segundo Lopes (2011, p. 71):

Os escritos autobiográficos e entrevistas narrativas possibilitam uma visão heterogênea da trama dos processos formativos e nos ajudam a repensar o processo de escolarização e as ações educativas a partir de diferentes olhares e experiências. Diversos sujeitos se cruzam nessas memórias, fazendo-nos reconhecer a pluralidade do mundo e de suas reconstruções.

Miguel Borges de Moura, o **Miguel Guarani**, nasceu no Diogo, localizado na fazenda Jenipapeiro, em Picos-PI, atualmente município de Francisco Santos, no dia 18 de maio de 1910. Era o segundo dos dez filhos do casal Feliciano Borges de Moura (Sinhô do Diogo) e Rosa Maria da Conceição Rodrigues e faleceu no dia 7 de agosto de 1971, no lugarejo Acampamento, no município de Santo Antônio de Lisboa-PI.

Localizado no sertão piauiense, o Diogo era marcado pelas mesmas cores e formas das demais localidades picoenses. Veja-se:

Como era o Diogo daquele tempo?

A margem do rio subia para um planalto que chamavam de “Serra”, depois de atravessar a estrada real vinha do povoado Jenipapeiro e corria para o sul, no rumo de Picos, passando antes por Rodeador, Bocaina e Sussuapara. O solo sáfaro quase nada fornecia à agricultura que não fosse um pé de mandioca ou feijão sem produtividade suficiente, além de melancia e abóbora. Era composto ora de areia branca, ora de lajedos onde se formavam caldeirões que durante a estação chuvosa serviam para os bichos beberem mais perto – a fonte principal era o rio Riachão – e os meninos tomarem banho. Miguel deve ter tomado banho nessas águas frias e gostosas do começo do inverno como todos os demais meninos. Porém, por pouco tempo, que a sua infância foi curta.

Depois, o que faz lembrar o Diogo é a mata de mofumbo, pequiá, imburana, catingueira (caatinga de porco) e alguns imbuzeiros (festa para os meninos, na época que frutificavam), poucos marmeleiros e mais arbustos espinheiros: macambira de flecha, macambira comum, c’roa de frade, xiquexique, mandacaru. No inverno enverdeciam, na seca secavam, tinham a cor cinza. Para se ver o verde era necessário olhar para os juazeiros da beira do rio. Não havia nenhuma árvore grande no quintal nem na frente da casa de Feliciano (Sinhô do Diogo). O acidente geográfico mais lembrado do lugar, além do rio, que não ficava longe, especialmente no inverno, quando botava cheias, era um olho d’água que venha de uma mina nascida na ‘Pedra do Diogo’, cuja água azulzinha e gostosa servia muito bem para ser bebida. [...]. (MOURA, 2005, p. 22-23).

A descrição da localidade apresenta, como um quadro, a vegetação local e, ao mesmo tempo, a dificuldade que era viver naquele lugar, onde o

solo pouco fornecia para a alimentação das pessoas que ali residiam. A presença do rio Riachão, afluente do rio Guaribas, é a única marca de vida a aliviar a aridez local. Dele, dos caldeirões e do olho d'água que vinha da mina nascida na “Pedra do Diogo”, os habitantes daquele lugarejo matavam a sede e tinham a garantia de água para a sua sobrevivência. Ali, a vida não era fácil.

Nas terras férteis existentes, o Sinhô do Diogo, pai de Miguel Borges de Moura plantava mandioca, feijão e milho. Quando a colheita era boa, além de suprir as necessidades familiares, era vendida na feira de Picos, na zona urbana e a viagem com destino à cidade era quase uma festa.

O Diogo conhecia dias felizes. Os invernos eram bons, o rio botava água, na seca plantavam-se vazantes de alho, cebola e batata. Tudo era comida, ou produto de mercado, de onde se apurava dinheiro na feira de Picos, aonde se ia também comprar fazendas (tecidos para roupas), sapatos, chapéus de massa, espelhos, pós, pentes, perfumes e outras mercadorias não produzidas nem comercializadas na terra.

Essas viagens a Picos, em lombo de burro e jumento, pela estrada que margeava o Riachão e, após o lugar Bocaina, o rio Guaribas, eram uma odisséia. Contavam-se anedotas, acontecidos, histórias fabulosas aos filhos, sobrinhos e netos. De uma localidade depois de Rodeador, denominada ‘Cangalhas’. [...].

Miguel deve ter feito muito dessas viagens que varavam boa parte da noite, quando falavam de namoradas, tomavam um golezinho de pinga, fumavam um bom cigarro e chegavam com o amanhecer na cidade grande, Picos. (MOURA, 2005, p.25-26).

A bacia do Guaribas alimentava a grande Picos, através da força vital das águas de seus rios e afluentes. Nas cheias, a certeza da água para o consumo; nas secas, nas baixas das águas, o leito do rio recepcionava a principal lavoura local, o alho. Em estudo histórico sobre as origens do município de Francisco Santos, antigo povoado Jenipapeiro, Sousa Neto (1985, p.66) informa que:

Em maio, [...], começava-se a cultura do alho e da cebola: o cercamento das vazantes e o arrasamento das terras no leito do rio. Finda esta etapa, formavam-se os canteiros ou balcões – quadriláteros com paredes de areia, subdivididos em quadriláteros menores – as leiras. Enquanto os adultos faziam este trabalho, as crianças transportavam, em burros e jumentos, o paul e o estrume que, dosados e misturados com

areia, iam encher as leiras. Assim ficava pronto o sítio para a plantação.

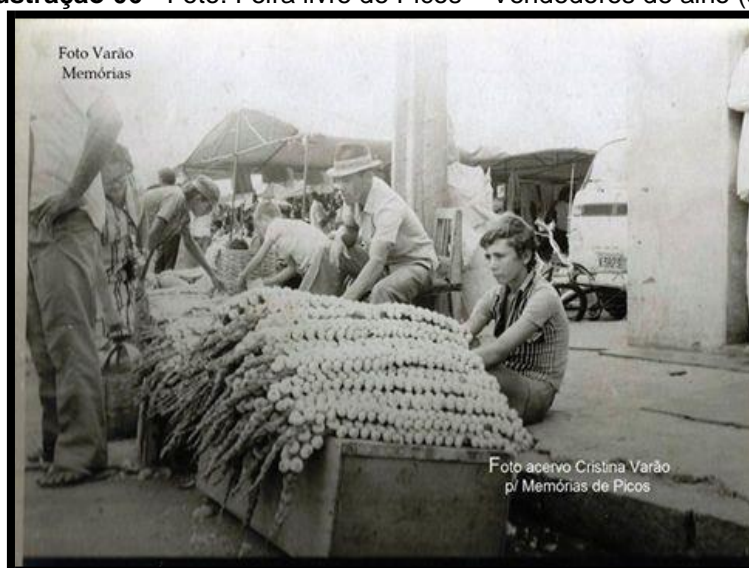
[...]

Feito o plantio do alho e da cebola, tinha início a colheita dos cereais. O milho colhido era guardado em casa, em grandes paióis. Só à medida que ia sendo usado, lhe era tirada a palha. O feijão, primeiro era reunido em rumas era depois batido, soprado e areado em paióis. Não havia tubos.

Esse era o cotidiano do lavrador local. A cultura do alho definia o ritmo de vida da população residente na bacia hidrográfica do Rio Guaribas. Até as crianças trabalhavam na lavoura, todos contribuíam no labor agrícola.

Os produtos agrícolas eram negociados na feira livre de Picos, espaço aberto de negócio de produtos locais. Na cidade, os ribeirinhos dos povoados se encontravam e adquiriam os produtos necessários para o cotidiano. Como diz o biógrafo, em lombos de burros e jumentos os mercadores e habitantes faziam suas viagens ao centro picoense. Carros eram produto de luxo, praticamente inacessível ao pequeno lavrador local.

Ilustração 06 - Foto: Feira livre de Picos – Vendedores de alho (s/d)



Fonte: Acervo particular de Cristina Varão

Por fazer parte de uma família de poucas posses e que não podia pagar um professor que ensinasse as dez crianças a ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas, nem o município de Picos oferecia uma rede escolar satisfatória que atendesse às demandas escolares da zona rural - conforme será demonstrado na quinta sessão -, o pai de Miguel Borges de

Moura o escolheu para aprender as primeiras letras, quando atingiu os cinco ou seis anos de idade, para receber os ensinamentos iniciais e, posteriormente, transmiti-los aos irmãos.

Embora vivendo em uma comunidade rural, em que todos se dedicavam à lavoura, Miguel Borges de Moura seguiu outra trajetória na vida: tornou-se mestre das primeiras letras e lecionou em casas, fazendas e escolas do interior de Picos, tendo sido contratado, em 1941, pela Prefeitura Municipal de Picos, para trabalhar no povoado Aroeiras, mas mesmo assim, não abandonou o ofício de mestre-escola.

Por ser obra de proposta biográfica, **Miguel Guarani: Mestre e Violeiro**, traça o percurso de vida do mestre Miguel Borges de Moura, sua origem familiar, seu nascimento, envolvimento na música como violeiro, sua escolha profissional de ser professor, a família por ele formada, as andanças pelo interior à procura de lugar para exercer o seu ofício, assim como a descrição dos lugares por onde passou.

A Picos descrita nas páginas do relato era a rural, onde o poder público precariamente mantinha escassas escolas funcionando e que obrigava, em virtude disso, os pais das crianças buscarem nos mestres-escolas a saída para a alfabetização dos seus filhos. É nesse circuito da ausência de uma política educacional voltada para todos que a figura dos mestres-escolas foi recepcionada.

Tratavam-se de homens que, mesmo sem terem formação específica para o exercício da docência, tornaram-se os responsáveis em muitos locais, dentre eles Picos-PI, pelo ensino das primeiras letras, não apenas às crianças, mas também aos adultos.

3.2 Da formação de mestre ao percurso profissional nas veias líquidas do Vale Do Guaribas: A semântica educativa de Miguel Guarani

O mestre Miguel Borges de Moura iniciou seu ofício de professor muito cedo, segundo o relato da obra, embora o biógrafo não tenha nela precisado exatamente quando. Conforme Moura (2005, p. 41):

É preciso, desde logo, registrar a trajetória de sua vida de mestre-escola, profissão que, bem ou mal, lhe deu o sustento e à família.

Cedo Miguel toma outro rumo que não o eito, torna-se mestre das primeiras letras, em virtude da inteligência e da habilidade reconhecidas pelo pai e pelos irmãos, pelos parentes e conhecidos do Diogo.

O mestre-escola iniciou sua trajetória docente, seguindo caminho profissional diverso dos seus irmãos e parentes, que se voltaram para o labor da terra. Na narrativa, apresenta-se o processo educativo que Miguel Borges de Moura recebeu em sua casa. Como não havia escola para ser alfabetizado, o seu pai, Feliciano Borges de Moura, conhecido como Sinhô do Diogo, ensinou-lhe a ler, escrever e contar, cabendo a Miguel se responsabilizar pela educação de seus irmãos. Segundo Moura (2005, p. 23):

Os filhos do casal Feliciano e Rosa foram nascendo um atrás do outro, chegaram a dez: Maria, Miguel, Ana, Crispim, Anísia, Amélia, Adélia, Antônio, Euclides, Adália. Uma família e tanto. Como não podia contratar um mestre para educar os filhos em casa, o velho Sinhô resolveu que passaria Miguel a pronto, que era o mais velho dos varões, ensinando-o a ler, escrever e fazer as quatro operações, e, se desse para a coisa, torná-lo-ia, conseqüentemente, o professor dos irmãos e irmãs.

Disponer dos serviços de um mestre-escola não era para todos, além de serem poucos esses profissionais no sertão, havia a necessidade de pagar os seus serviços. A prática dos próprios pais alfabetizarem os seus filhos se tornava recorrente, nos casos em que esses sabiam ler e escrever, fato ocorrido na família de Miguel Borges de Moura.

Era preciso dar às crianças da família os ensinamentos das primeiras letras e isso implicava em buscar meios para que fossem alcançadas pelo saber. No caso de Miguel Borges de Moura, a sua biografia nos descreve a situação econômica em que sua família se encontrava, impossibilitada de pagar um mestre-escola e de enviá-lo com os irmãos para a zona urbana, para buscarem acesso à instrução.

Miguel Borges de Moura foi o escolhido para abrir o caminho da aprendizagem na família. Aprendeu as primeiras letras e a tabuada, aprendizagem que lhe garantiu não se tornar um homem do campo apenas,

mas um homem das letras. Moura (2005, p. 24-25) retrata como se deu a alfabetização do velho mestre:

Miguel crescia mais em vivacidade e inteligência que no corpo. Mesmo franzino e magro, numa bela manhã de sol e calor, Sinhô do Diogo começa o planejado. Chama o filho, pega da 'Carta de ABC' e passa-lhe como tarefa todo o alfabeto.

- Quando eu chegar da roça quero conta desta lição.

À noite, à luz da lamparina, Sinhô chama o filho e manda que leia. Para sua surpresa, o menino – devia ter entre 5 ou 6 anos – soube todas as letras na carretilha. E examinadas uma por uma, salteadas, reconheceu-as sem titubear.

Sinhô animou-se. Nos dias seguintes passou-lhe a lição das sílabas, depois a carta de nomes, em seguida... A leitura, com aproximadamente um mês, já ia desembaraçada, o menino sendo capaz de entender o conteúdo da carta e desenhar outra. Depois Miguel enfrentaria a tabuada com a mesma presteza e inteligência, sem chorar nem escorar-se. Nem podia fazer. A disciplina do velho era dura. Castigos com palavras e ameaças e, quando sem resultado, apelação para os corporais.

Ali se formava o aprendiz que se tornaria, em breve, um mestre-escola que ajudaria a muitas crianças na Picos rural a aprender a ler e escrever, assim como influenciaria seu filho, Francisco Miguel de Moura, a exercer a docência.

Ilustração 06 - Foto: Francisco Miguel de Moura – Poeta piauiense (1991)



Fonte: Revista Cirandinha

Aprendeu com facilidade a Cartilha do ABC e, em pouco tempo, os saberes necessários para ser considerado alfabetizado. O menino franzino tornou-se apto a ensinar seus irmãos e, posteriormente, a tantas outras crianças.

Com o pai, as primeiras letras tornaram-se acessíveis. A descrição do cenário em que a aprendizagem aconteceu desperta atenção: “à noite, à luz da lamparina”, em um lugar distante do olhar governamental, fora das estatísticas de desenvolvimento e de escolarização, aconteceu o desasnar de uma criança, através de um método didático rudimentar, mas capaz de fazer com que a criança aprendesse o necessário.

Primeiro, aprender “as letras na carretilha”, em seguida, as sílabas, depois a leitura da carta de nomes, até que soubesse ler com facilidade. Miguel Borges de Moura aprendeu a ler através do acesso às letras, uma a uma, como se estivesse sendo escrita na memória o traçado das letras e sua posição. Depois veio a matemática, através da qual aprendeu a tabuada e, conseqüentemente, a contar. Tudo isso sob a direção do pai que não aceitava erros, pois os castigos poderiam acontecer.

A segunda etapa de sua formação se deu com o professor Cícero Ângelo Clímaco, em Jenipapeiro, aproximadamente entre 1924 e 1925, conforme assinalou Moura (2005, p. 91-92):

Seu combate era, então, de outra natureza. Era preciso migrar para outra profissão. Para isto, aproveitou bem a lição de seu pai e, depois, a de um professor na casa de Licínio Pereira [...], cujo mestre tinha o nome complicado de Cícero Ângelo Clímaco [...], talvez pelos idos de 1924/1925, quando já estava nos seus 15 anos. [...].

Foi nesse tempo que ganhou o apelido de Guarani, conservado com prazer por toda a vida. Razão: o professor havia organizado uma competição na escola, formara para tanto dois grupos, cada um com sua denominação. O mais adiantado, por coerência, provavelmente teria um nome indígena, pois o mais atrasado chamava-se ‘Guarani’, quando Miguel entrou para a escola e nele se filiou. A entrada de Miguel foi providencial. Com sua inteligência e aplicação, fez subir a posição do grupo ‘Guarani’, que terminou ganhando a parada. Daí, seu apelido de ‘guarani’, com ‘i’ mesmo, para toda a vida, alinha que, por comodidade ou displicência, nunca incorporou ao registro civil como bem merecia.

Na escola do professor Cícero Ângelo, aperfeiçoou-se em conteúdos e, nela, através de uma atividade didática do mestre, ganhou a alcunha de Guarani, definitivamente incorporada ao seu nome civil e que o tornou conhecido por todos.

Após isso, foi enviado para estudar por um período de três a quatro meses, aos quinze anos de idade, em Bocaina, na casa de um senhor chamado Licínio Pereira, onde se encontrava o professor Cícero Ângelo Clímaco, que estava de passagem pela cidade, isso em meados de 1924 ou 1925. Segundo Moura (2005, p. 92), “[...]. Com esse professor de Bocaina, ele aprendeu muito bem todos os cálculos de Aritmética Progressiva, de Antônio Trajano, porque o primeiro estágio, a Aritmética Elementar, Miguel aprendera sozinho”.

Essa é a síntese do processo de formação “escolar” do mestre-escola Miguel Borges de Moura. Afora isso, dedicou-se às atividades de preparo da terra para a lavoura, o plantio de alho, cebola e batata nas águas do Riachão, afluente do rio Guaribas, e outras do cotidiano difícil de homem do interior do semi-árido piauiense.

Dissertando sobre a situação da educação local, Silva Neto (1995, p. 75) informa que:

Os professores eram contratados apenas por um ou alguns meses, o tempo suficiente para que a maioria dos alunos ficassem capacitados a ler com certa desenvoltura, ler e escrever cartas e fazer contas.

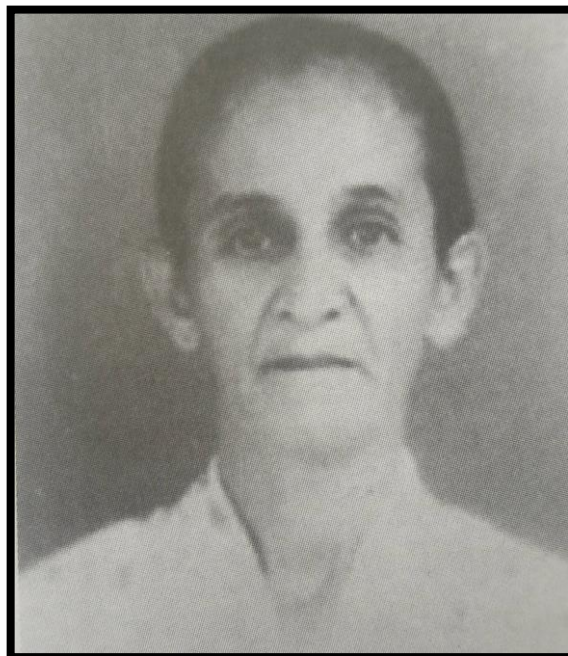
A preocupação com a alfabetização de seus filhos sempre foi uma constante para a maioria dos pais.

Os professores contratados eram os mestres-escolas que atravessavam o município de Picos de então e, em virtude do quadro de analfabetismo local, obrigou os pais a recorrerem aos mestres, através de contratos de prestação de serviço educacional.

Muitos mestres-escolas se destacaram no contexto local, dentre eles, segundo Silva Neto (1995, p. 75): “João Eulálio, João Arcênio, Adelino Rodrigues de Moura, Luís Rodrigues Chaves (Luís Borges), João Alberto (das Pedras), Ângelo Bezerra (do Riachão), Miguel Borges de Moura, Manuel Rodrigues Chaves (Banzeiro), Mundico de Boronga”.

Miguel Borges de Moura casou-se em 1932, aos 22 anos de idade, com a senhora Josefa Maria de Sousa, conhecida como dona Zefinha, que morava em Curral Novo, localidade em que o casal iniciou a vida conjugal.

Ilustração 08. Foto: Josefa Maria de Sousa



Fonte: Miguel Guarani: Mestre e Violeiro, de Francisco Miguel de Moura (2005)

Apenas em 1938 se tem registro das primeiras incursões do mestre nas casas e fazendas do interior de Picos. A vida em **Curral Novo** não foi fácil para Miguel e sua família e isso implicou em começar um processo de mudanças constantes com os seus, em busca de melhores condições de vida. A situação financeira o lançou para o magistério itinerante e assumir uma vida de arribação.

Mestre Miguel Borges de Moura é uma figura da educação e, discuti-lo, só se torna possível, assim como a dos demais mestres-escolas, no campo da atual pesquisa histórica, em virtude da proposta de revisão paradigmática que a Nova História Cultural oportunizou, ao abrir espaço na historiografia para temas antes considerados pouco nobres, trazendo o homem comum para as páginas da história e alargando o campo das fontes.

O paradigma da história tradicional, seletivo e excludente, não oportunizava todos os temas serem investigados, por não se configurarem como eventos importantes, assim como nem todos os documentos eram

considerados fontes. Com o advento do paradigma democrático da Nova História Cultural, os acontecimentos que envolveram homens do povo passaram a ser de interesse da História.

O uso de biografia ou autobiografia de professores que não tenham sido figuras ilustres de uma determinada sociedade se tornaria praticamente impossível. Com o alargamento das fontes isso se tornou realidade, daí o crédito a ser dado à narrativa exposta em **Miguel Guarani: mestre e violeiro** e em **O menino quase perdido**.

O ingresso na profissão docente, do mestre-escola Miguel Borges de Moura, deu-se muito cedo, quando houve a necessidade dele mesmo ensinar as primeiras letras aos irmãos, até passar a assumir o ofício em casas de fazendeiros diversos que o contrataram para alfabetizar seus filhos até, finalmente, ser contratado pelo município de Picos, para trabalhar em alguns povoados.

Inicialmente, a captação de alunos era feita pelo mestre, que saía à sua procura nas fazendas próximas. Era o difícil começo do ingresso no ofício. Segundo Moura (2005, p. 41):

Saía, sim, à procura de alunos – pequenos e grandes – para alfabetizar e ensinar os primeiros rudimentos da aritmética, o que sabia. Conhecia as lições de Antônio Trajano, do princípio ao fim, ou seja, a aritmética elementar. Com o passar dos anos, Miguel Guarani foi-se aperfeiçoando, quer por conta própria, quer procurando pessoas mais experientes, e já na idade madura destrinchava também a Aritmética Progressiva, passo mais avançado de Trajano.

Esse ir à cata de alunos revela a situação de precariedade tanto do ofício quanto da realidade da própria educação no município. Pelo relato biográfico, percebe-se que o mestre-escola, embora não sendo formado para lecionar no ensino primário, possuía os saberes necessários para o exercício do mesmo.

Na biografia não há precisão de datas sobre quanto tempo ele atuou de forma não-oficial, o que o biógrafo apresenta é a data de 1941 como sendo o ano em que ele iniciou a trabalhar como servidor público contratado pelo município de Picos, cargo que ocupou até aproximadamente o ano de 1947. Moura (2005, p. 42) afirma que o mestre:

Anos e anos lecionou em casas e fazendas, onde era chamado, em toda a redondeza de Picos (de Itainópolis a Alagoinhas, de Jenipapeiro a Guaribas e até muito para lá, no sertão de serras planas já limítrofes com Valença e Pimenteiras). Só em 1941 passou a lecionar por conta da Prefeitura Municipal de Picos, no povoado Aroeiras, recebendo salário. Mas como não possuía os documentos exigidos, fazia esse trabalho em nome de sua irmã, Adélia Rosa de Moura, que era legalmente a professora. Ele nunca se incomodou com essas bobagens de burocracia, pagando caro por isto no futuro.

O documento necessário para assumir o serviço público era o documento militar, a ausência desse inviabilizou a contratação direta de Miguel Guarani, o que veio revelar uma prática da administração municipal: a nomeação de pessoas para camuflarem a ocupação funcional por quem não possuía os requisitos mínimos. Tal documento posteriormente foi adquirido pelo mestre-escola, embora o biógrafo informe não saber em qual data.

Profissão caracterizada por marcas identitárias particulares, a docência configura-se, conforme defende Nóvoa (1999, p. 16), como “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão”. Trata-se, pois, de um profissional que possui um repertório de conhecimentos que sejam capazes de ensinar algo a alguém, através de técnicas facilitadoras da aprendizagem. O conceito apresentado por Nóvoa (1999) também se aplica ao mestre-escola, que tinha a missão de desasnar as crianças do sertão.

A profissão docente se evidencia no labor diário, nas práticas de ensino, na relação ensino-aprendizagem. Para Silva e Catani (2011, p. 197):

A profissão docente, tal como a concebemos, define-se no âmbito das atividades tipicamente escolares e que são facilmente reconhecíveis, quando descrevemos experiências de professores atuando individualmente em uma turma de estudantes e lecionando conteúdos de diversas disciplinas, no caso do ensino primário, ou conteúdos de disciplinas específicas, em se tratado do ensino secundário.

As atividades tipicamente escolares que são as de ensino-aprendizagem eram realizadas pelos mestres-escola, detentores de saberes

próprios da profissão. O mestre Miguel Guarani exercia o ofício docente e fazia circular saberes no cotidiano de suas práticas. Em entrevista coletada pelo biógrafo do mestre ao ex-aluno Gilson Chagas tem-se informações do papel do mestre, na região de Picos, assim como do respeito que possuíam pelo velho mestre.

Embora já conhecesse o professor Miguel Borges de Moura como cantador, fui seu aluno, pela primeira vez, em março de 1959. Ele, que era mestre-escola (professor itinerante), fora ministrar um mês de aula na casa de Manoel Mariano Rodrigues (Badué). A casa situava-se na vizinhança das Cangalhas, lugarejo onde nasci e vivi meus primeiros quinze anos de vida. Cangalhas pertencia à Fazenda Rodeador (então município de Picos) hoje integrando o município de Santo Antônio de Lisboa-Piauí.

Professor Miguel, como foi popularmente conhecido, era, até ali, o maior ponto de referência cultural do Rodeador e do recém-emancipado município de Francisco Santos. Quando alguém queria destacar a perspicácia de outro, dizia:

- É mais sabido que Miguel Guarani! (MOURA, 2005, p. 68)

Os saberes caracterizadores da profissão docente eram por todos reconhecidos na figura do mestre Miguel, uma espécie de referência de inteligência na região. O destaque para a inteligência do mestre reforça o nível de sua representação em toda a região de Picos, a tempo que informa ter sido ele detentor de saberes diversos que o ajudaram no ofício. Segundo Tardif (2003, p. 16):

O saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...]. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

A relação saber x trabalho constitui a dinâmica da ação docente. É no cotidiano das situações que os saberes dos professores são acionados e ajustados às necessidades formativas dos alunos. O mestre Miguel Guarani, segundo descreveu seu ex-aluno Gilson Chagas ensinava em pouco tempo os alunos a ler, decorar textos e fazer operações matemáticas.

As aulas na casa de Badué eram ministradas em dois turnos – manhã e tarde. Em menos de um mês, o mestre Miguel me ensinou a ler e decorar textos e a fazer as três primeiras operações de contas: soma, subtração e multiplicação. (MOURA, 2005, p. 68)

A fala do ex-aluno apresenta o *lócus* de atuação profissional do mestre-escola, uma casa de família que recebia também outras crianças para serem alfabetizadas. Era a educação domiciliar se evidenciando na zona rural e dando àqueles que recebiam a instrução ali repassada a possibilidade de aprenderem o mínimo necessário para suas relações cotidianas. Pelo informado, as aulas aconteciam em dois turnos, embora não informe a duração dos mesmos, mas destaca-se a pouca duração de dias para ensinar a ler, decorar textos e fazer as três primeiras operações de conta, menos de um mês.

Um outro aspecto a ser mencionado é o perfil do mestre-escola Miguel Guarani. Segundo o ex-aluno Gilson Chagas:

[...]. Lembro-me de que ele era um professor pontual, sisudo e temido por todos. Era exigente com o desempenho de cada aluno e implacável nas reprimendas. Não trocava a camisa para deixar alguém em maus lençóis na frente da platéia. Sobretudo aos sábados, dia de 'arguimento'. Isto é, os alunos formavam um círculo e, no centro, o Professor sabatinava cada um, formando questões orais dentro dos conteúdos ministrados na semana. Quem desse resposta errada para alguma questão, era exposto às chacotas dos demais. (MOURA, 2005, p. 68)

Pontual, sisudo e temido. Eram essas as características mais marcantes do perfil do velho mestre. Isso implica em afirmar que no cotidiano o mestre-escola se posicionava de forma tradicional, no momento de suas aulas. Essa postura reforçava a necessidade de respeito por parte dos alunos, pois o contrário implicaria em reprimendas. No relato, o ex-aluno não informa se o mestre-escola usava de castigos físicos, como o uso da palmatória, mas nos relatos orais, encontra-se a afirmação, por parte de alguns alunos, que a palmatória fazia parte do cotidiano das aulas, porém, usada pelos alunos, sob a orientação de mestre Miguel, para dar palmadas nos alunos que errassem as perguntas a eles feitas.

A principal representação em torno de Miguel Borges de Moura residia sobre a sua inteligência que validava o seu ofício principal. Ao relatar sobre isso, Silva Neto (1985, p. 80) afirma que:

De fato, Miguel Guarani, uma das grandes inteligências de nossa terra, foi um apaixonado das atividades intelectuais, a que dedicou sua vida. Tendo como base apenas a reduzida instrução formal que o meio lhe pôde oferecer, guiado pela inteligência e apoiado na força de vontade, Miguel conseguiu abrir seus próprios caminhos, ampliou seus conhecimentos e se tornou autodidata notável.

No ofício de mestre-escola, seu principal ganha-pão, foi Miguel uma espécie de cavaleiro andante a serviço da educação. A esta atividade acrescentou depois a de cantador e repentista brilhante que mereceu o aplauso e a admiração de quantos tiveram a oportunidade de ouvi-lo.

Tratado como intelectual local, embora detendo pouca instrução formal, foi um autodidata no contexto da ausência de formação escolar e isso lhe garantiu o salto sobre o analfabetismo e lhe oportunizou ajudar outros a darem o mesmo salto.

A presença dos mestres-escolas no país representava, em quadro emoldurado, a forma como o Estado tratava a educação pública escolar, relegando-a a segundo plano. Tal fato, no entanto, não informa apenas a configuração do modelo educacional do Brasil. Nóvoa (1987, p. 413) faz análise de tal profissional em Portugal e afirma que:

O processo de transmissão de uma dada cultura não constituiu, até uma época relativamente recente da história da Humanidade, o centro de uma atenção sistemática e de uma gestão específica. As sociedades humanas reproduziam as normas culturais estruturantes da vida colectiva através de uma espécie de impregnação cultural: confrontando, desde o seu nascimento, com uma dada herança cultural e um universo simbólico preciso, o ser humano integrava-se na comunidade graças a uma vivência quotidiana, onde a acção educativa especializada não tinha lugar.

A transmissão da cultura acontece em vários espaços, mas é na escola onde se tem a organização didática dessa ação, através da prática docente sistematizada. Quando se tira da sociedade esse direito, inevitavelmente o acesso aos conhecimentos construídos historicamente se torna prejudicado.

Onde a ação educativa especializada não tem lugar, outras formas de ação emergem e tentam sanar a lacuna. E foi por essa falta de gestão pública do saber que os mestres-escolas ganharam espaço e se tornaram em uma espécie de escola a domicílio, o mesmo se deu com a criação de escolas particulares que objetivavam atender à demanda existente.

Uma rede de escolas públicas, no Piauí, começa a ser estruturada a partir da **Reforma de Ensino de 1910**, através da Lei 565/1910. Conforme Brito (1996, p. 44),

Só a partir de 1910 delinea-se a estrutura do ensino oficial, com uma rede de escolas primárias ainda modesta mas já definitivamente instalada; com o ensino normal, embora incipiente, mas em funcionamento; com o ensino secundário estruturado, e com o ensino profissional em pleno desenvolvimento, ainda que restrito a um único estabelecimento mantido pelo poder central.

Tendo uma rede de escolas primárias modesta, o Piauí não possuía condições de atender a todas as crianças, na ainda incipiente rede escolar; contribuindo, assim, para a permanência da prática docente dos velhos mestres-escolas, no âmbito das residências dos contratantes de seus serviços.

Em Picos, no Piauí, a presença dos mestres-escolas, no período do recorte da pesquisa, deu-se dentro do contexto da ausência de respostas do poder público em criar escolas que recebessem todas as crianças, das zonas urbana e rural.

3.3 Mestre em arribação: A sintaxe de uma vida em trânsito educacional

Para se entender a trajetória educativa de Miguel Borges de Moura, como mestre-escola, em alguns povoados que formam o município de Picos – hoje também municípios -, é preciso ter notícias sobre a bacia hidrográfica do Rio Guaribas, uma vez que, no período em estudo, a sobrevivência do homem da zona rural, dependia das suas águas e era em torno de suas cheias e secas que se definia a ação educativa do velho mestre.

É no município de Pio IX, no Piauí, próximo à divisa com o Estado do Ceará, na Serra das Almas, a seiscentos metros de altitude, que nasce o Rio

Guaribas. Rio responsável pela constituição da chamada Bacia Hidrográfica do Rio Guaribas e que envolve os municípios de Bocaina, Sussuapara, Picos, Pio IX, Monsenhor Hipólito, Alagoinha do Piauí, Francisco Santos, Santo Antônio de Lisboa, São José do Piauí, São Julião e Fronteiras, como acima anunciado.

Na bacia do Rio Guaribas, mestre Miguel Borges de Moura viveu a sua infância, adolescência, juventude, vida adulta e velhice. E foi por alguns dos municípios que constituem a bacia do Guaribas, que o mestre Miguel Guarani escreveu a sua história de docente e de violeiro.

Em 1938, começa a vida de arribação do mestre Miguel Guarani, em várias espacialidades, levando conhecimento aos seus alunos, fossem eles crianças ou adultos, mas também deu início a uma vida familiar itinerante. Da localidade **Curral Novo**, onde residia desde o casamento, em 1932, partiu para a localidade **Emma**, na fazenda Sussuapara. Conforme Moura (2005, p. 98),

A mudança tinha um objetivo imediato: Miguel ia 'dar um mês de aula' na casa de outra prima, irmã de Ana, que se chamava Josefa (Zefinha) e era casada com Raimundo Firmino, de família numerosa: - uma moça (Nazaré, que, àquela altura, ainda era menina-moça) e um magote de rapazes, começando por Oscar, Paín e outros, cujos nomes desapareceram no véu da lembrança.

Após o mês do contrato de aulas, o mestre decidiu ficar com a família na localidade e assumiu outros contratos de ensino. Passou a morar em uma casa de sua prima Ana de Xirrite, casada com o senhor Adelino e, posteriormente, em outra casa, à beira do rio. No dizer de Moura (2005, p. 101),

Mas logo se mudaram para a beira do rio, para melhor cuidar dos canteiros que plantara. O rancho, o que era? Umas árvores antigas, frondosas, na margem do rio, especialmente juazeiros e oiticicas, debaixo das quais construiu uma espécie de barraquinha de varas e palha para o quarto da família. E só. O resto era como dizia Zefa de Miguel: 'no meio do tempo'. E foi ali, no meio do tempo, que Miguel arranhou mesa e bancos para formar uma turma de alunos que precisava ser alfabetizada, e assim o fez. Um espetáculo e tanto. Terminada a colheita do alho e da cebola, que naquele ano foi quase nula, Miguel consegue outra casa abandonada, depois da estrada real, em cima de um alto.

Na Ema, a família se dedica ao plantio do alho e da cebola, nas margens do rio. Mesmo em novo endereço, a situação financeira era muito difícil. Faltava quase tudo àqueles viventes. Ausência total de mobília, até pratos e colheres faltavam e isso associado à ausência de novas propostas de trabalho docente. A única saída seria encontrar um novo lugar para oferecer seus serviços e isso acontecerá no ano de 1940, quando decidiu migrar para a localidade **Barra do Guaribas**. Relatando esse episódio, Moura (2005, p. 104) afirma:

Mestre Miguel agora inventou (era o termo usado por D. Zefinha) de ir morar no lugar Barra do Guaribas, perto de Bocaina, bem acima de onde estavam, do outro lado do rio, com a ilusão de que iria ter tempo para pescar – e ali era bom para peixe – e melhor suprir a família de alimentos. Realmente foi nessa época que mais se comeu peixe na casa do mestre (desempregado).

O rio Guaribas mais uma vez sendo o marco da vida do mestre e de sua família. Porém, antes de irem para **Barra do Guaribas**, houve conflito entre o mestre e sua esposa, pois ela não aceitava migrar para tal localidade e decidiu ficar na Ema, com a filha mais nova, embora tenha, em virtude da mediação da família de ambos, cerca de um mês depois, em meados de dezembro de 1940, seguido o esposo professor.

A próxima parada do mestre Miguel Guarani será **Aroeiras**, na ribeira do Itaim, em meados de 1941. Localidade para onde se dirigiu, após ter sido contratado pelo prefeito de Picos, senhor Adalberto de Moura Santos, conhecido como Bertinho, prefeito entre os anos de 1938 a 1945, tendo trabalhado por cerca de um ano. Nessa espacialidade, merecem destaque as novas relações de amizades estabelecidas com agricultores das regiões das **Baixas** e do **Angico Branco**, próximos a Aroeiras.

Em carta dirigida a seu pai, datada de 6 de agosto de 1941 – disponível em Moura (2005, p. 110-111) - , quando ainda se encontrava no povoado Ema, ele lhe informa acerca do convite recebido para ser professor do município de Picos, para atuar no povoado Aroeiras. Nela se destacam dois fatos importantes: o primeiro é que o mestre Miguel não poderia assumir de direito, apenas de fato, o emprego, por não ter a “caderneta militar” – carteira de

reservista – e pede que o pai envie uma de suas irmãs dele para assinar, por ele, os documentos necessários; o segundo é a sua decisão de aceitação do emprego ter que passar pela confirmação do pai, sendo este maior de idade e casado, contando 31 anos, na data do convite, demonstrando o perfil do homem picoense, daquele contexto. Veja-se o conteúdo da carta:

Papai, abênção

Acabo de receber do Prefeito oferta de um emprego de professor público no povoado Aroeiras, da ribeira do Itaim, dizendo ele que eu não podia exercer emprego público devido não ter ainda caderneta militar, mas que eu, interessando, arranjassem uma minha irmã para ir fazendo as assinaturas naturais enquanto requeria a caderneta que não poderei obter sem demora de uns dois meses mais ou menos. Ele exige a decisão urgente, pois o lugar está vago e necessita de um professor tomar posse breve. Eu, nada pude decidir, porque tomei a resolução de nada fazer sem vossa aprovação, e mesmo depende também do arranjo da menina para morar comigo esses tempos, mas fiquei de combinar com o Snr. e mandar a decisão até Sábado próximo.

Portanto, peço que me responda com brevidade dizendo-me se devo ou não aceitar. Eu temo assumir este encargo somente por ser em terras estranhas, mas devido ao meu estado de pobreza necessito de ganhar e poderei sujeitar-me caso seja do acordo de papai, e demais ou forçado a me retirar daqui este ano. Bem sabes que o Curral Novo é para mim um cárcere de sofrimentos e só para onde posso imaginar de ir. O ordenado do professor lá é somente de 100\$, por mês, mas o Prefeito me garante os doze meses do ano, tendo três meses de férias a meu favor. Dizem-me também que o lugar é de clima palúdico, o que muito receio também.

Assim, apelo para sua opinião para poder responder ao Prefeito, peço responder esta com a maior brevidade.

Sem mais nada a dizer, por aqui tudo em paz. Recomendações a todos da família e aqui sempre às vossas ordens.

O filho obde. e amo.

Miguel Guarani.

Ema, 6 de agosto de 1941.

A relação de respeito e obediência estabelecida entre Miguel Borges de Moura e seu pai evidencia-se na carta. Aos 31 anos de idade, o adulto e pai de família mantinha as características próprias do homem do sertão: obediente aos pais enquanto vivos fossem. Mesmo passando por uma crise financeira, como afirmara, “mas devido ao meu estado de pobreza necessito de ganhar”, não foi capaz de tomar decisão de aceitar o convite do prefeito municipal para a função de professor, sem a autorização do pai.

Outro aspecto que se destaca na carta é o direito a três meses de férias, no emprego público. Esse período era dedicado para a realização de novos contratos de alfabetização de crianças e adolescentes nas localidades que tivessem interesse por seus serviços educacionais.

Na localidade **Baixas**, quando ainda estava morando e trabalhando em **Aroeiras**, mestre Miguel conheceu o senhor Izídio Tibúrcio da Silva, chefe da região e, por ser amigo do prefeito municipal, conseguiu uma escola para funcionar nas Baixas e convidou o mestre Miguel para nela lecionar.

Em 1943, Miguel Guarani passa a morar em Angico Branco (dos Macedos, como era conhecido), local próximo às Aroeiras e às Baixas. Em Angico Branco, o mestre conhece “tempos de paz e de fartura”. Narrando a vida do mestre neste lugar, Moura (2005, p. 120) afirma que,

[...]. Miguel era uma espécie de agregado ilustre, sem nenhuma obrigação, inclusive tinha moradia de graça perto de um engenho de cana-de-açúcar, com moagens muito animadas, mais ou menos pelos meses de junho/julho/agosto, e de frente para um açude onde se lavava roupa e a criançada tomava banho e brincava.

A condição de “agregado ilustre” está relacionada à profissão de Miguel Guarani. Isso demonstra a força da representação do professor no contexto sob comento. Por ser o profissional portador de conhecimentos e capaz de tirar as pessoas do analfabetismo, foi ali tratado como alguém ilustre.

Como era profissional contratado pelo município, Miguel Guarani gozava de férias, período que aproveitava para viajar para Jenipapeiro, em busca de contratos de trabalho.

No ano de 1944, o mestre Miguel recebeu em sua casa o estudante Manoel Holanda, para estudar na escola do mestre, por cerca de um ano. Era filho do senhor Nelson de Holanda, do lugar Carnaíbas, grande proprietário rural e criador de gado vacum, cavalari e outros.

O senhor Nelson de Holanda possuía outros filhos e decidiu, então contratar Miguel Guarani para ensinar-lhes as primeiras letras. Isso gerou uma nova mudança da família, agora para as **Carnaíbas**. Miguel continuou trabalhando em **Angico Branco**, mas dava aulas, no fim de semana, na casa do contratante.

A principal conquista da família será, porém, a transferência do mestre para o povoado **Rodeador**, atual município de Santo Antônio de Lisboa. Na biografia, contém a informação de que, mesmo com a transferência em mãos, Miguel Guarani não partiu logo para Rodeador, decidiu ir para Curral Novo, local onde morou, no começo do seu casamento e por lá ficou durante os três meses de férias escolares.

A transferência para Rodeador talvez tenha acontecido no ano de 1946. Pode-se afirmar que é nessa espacialidade que Miguel Guarani encontra guarida e suspende as arribações. Segundo relata Moura (2005, p. 143-144),

O certo é que Santo Antônio (Rodeador) passou a ser o lugar de moradia, de referência, de Miguel Guarani (Miguel Borges de Moura), onde continuou a ensinar o primário, com ânimo definitivo, a seus filhos e à meninada de lá. Sofreu algumas necessidades como todo pobre, mas vivia feliz. Trabalhou em demarcação de terras com Almeida, Nobre e Pascoal e prosseguiu com suas cantorias, de onde naturalmente auferia algum resultado financeiro, todo consumido na alimentação e compra de roupas para 'os meninos' e 'os grandes', especialmente quando havia festa religiosa do padroeiro Santo Antônio. Era em junho. Mestre Miguel, sendo a pessoa mais lida do lugar, 'tirava' a novena. Aliás, quem o conheceu em Santo Antônio, nessa época, sabe que 'era pau pra toda a obra': lia os mistérios, exemplos e orações da novena, fazia os assentamentos no leilão, escrevia cartas para os que não sabiam ler, passava escrituras particulares e, depois começou a desempenhar tarefas nos recenseamentos do IBGE.

Em Rodeador, Miguel Guarani continuou atuando como professor primário e exercendo outros ofícios, em áreas diversas, especialmente como recenseador e, em virtude da sua cultura destacada na localidade, era tirador de novenas e participava ativamente das atividades religiosas em homenagem ao padroeiro local. Porém, a prática que encontra relevo, no cotidiano do mestre, foi a de redator de cartas alheias, demonstrando com isso o respeito que possuíam pelo profissional e a dependência em relação a este.

O envolvimento de Miguel Borges de Moura, nas atividades religiosas, revela o seu perfil de homem católico e praticante da fé. Em carta enviada à senhora Maria Francisca Rodrigues, conhecida como Mocinha de Antônio Batista, datada de 22 de novembro de 1969, vê-se o empenho de Miguel com as causas religiosas, a saber:

A Comissão de Culto Dominical da capela desta cidade, de conformidade com o seu programa de coleta, tem em vista promover um leilão no dia 30 do corrente, visando melhorar ainda mais o estado de conservação da mesma capela e suprir outras falhas ainda existentes.

Na qualidade de dirigente da mencionada Comissão, venho, em nome da mesma, pedir humildemente a sua cooperação para o dito fim, bem como a sua presença, inclusive família, no dia acima designado. Não lhe sendo possível comparecer pessoalmente, e desejando atender a este meu apelo, qualquer jóia ou contribuição poderá ser enviada a minha pessoa, que encaminharei da maneira mais proveitosa possível, agradecendo, em nome de Deus, o seu gesto de Fé e religiosidade. (MOURA, 2005, p. 61-62).

A carta, escrita de São Antônio de Lisboa, antigo povoado Rodeador, revela o zelo que o mestre Miguel tinha também com os assuntos religiosos. O leilão, em prol da capela, deveria envolver os moradores daquele município e ele, através da correspondência, chamava as pessoas à responsabilidade com a preservação do prédio e com a participação em temas comunitários. Doar alguma contribuição e envolver os familiares nisso e com a presença no evento, era a tônica da carta.

Em virtude do índice elevado de analfabetos na região, Miguel Borges de Moura assumia também o papel de socorrista epistolar. Aqueles que não sabiam ler e escrever, procuravam-no para a escritura de suas cartas, meio próprio de comunicação da época. O fato de ser procurado para escrever as cartas dos moradores locais, também representava a força da confiança que a população nele nutria, uma vez que teria acesso ao conteúdo das informações contidas nas correspondências.

Outros papéis sociais foram desempenhados pelo velho mestre. Atuou também no serviço eleitoral, ajudando o ex-prefeito de Picos, Coronel Francisco de Sousa Santos, “[...] alistando o pessoal (colhendo os dados para a feitura dos títulos de eleitor) e, depois, entregando cada um desses documentos ao seu respectivo dono, que ficava, assim, preparado para votar [...]”, como informou Moura (2005, p. 62).

Era convidado para inventariar apurados de venda de carne e listar nomes de devedores dos proprietários do abate. Moura (2005, p.62) relata essa atuação de Miguel Guarani, nos seguintes termos: “Se no lugar se abatia

um boi, no fim da semana – e isto por costume e necessidade – ele era chamado para anotar todo o apurado e mais: escrever a lista dos que ficavam devendo ao açougueiro [...]”.

Como homem de cultura que foi, Miguel Borges de Moura terminou sendo a referência em assuntos diversos, embora não costumasse cobrar pelos seus serviços, deixando o eventual pagamento a critério dos que o procuravam.

Em 1971, foi contratado pelo IBGE para realizar o Censo Agropecuário em Santo Antônio de Lisboa, atividade a ser desempenhada sozinho, pois não houve contrato, pelo Instituto, de outro recenseador. Em virtude disso, Miguel Guarani procurou um de seus ex-alunos, Gilson Chagas, que de férias estava na cidade, em julho, para ajudá-lo na coleta de dados. Conforme o relato:

Dizia-se preocupado com o trabalho. Havia sido contratado pelo IBGE para fazer a supervisão do Censo Agropecuário no município. Responsabilidade, aliás, que se estenderia ao Censo Econômico, que viria logo depois. Tinha um grande volume de questionários para revisar. Não daria conta sozinho e o IBGE não contratara sequer uma pessoa para auxiliá-lo. Ele teria que contratar um, de seu próprio bolso, mas aí também existiam dois problemas. Primeiro, em sua avaliação, não havia ninguém naquele município com qualificação intelectual para a tarefa. Segundo, os que estudavam fora e preenchiam os requisitos para desempenharem a função, certamente não aceitariam a pequena quantia que ele podia pagar, tirando de seu próprio salário. (MOURA, 2005, p. 73).

A realização do Censo foi sua última atividade oficial, após isso, vítima de AVC, faleceu no dia 7 de agosto de 1971, aos 61 anos de idade.

Nesse percurso de análise, o que se destacou foi que, em todos os lugares por onde Miguel Guarani passou, a importância do seu trabalho estava também associada às condições de particulares que queriam tirar seus filhos do analfabetismo. O Vale do Rio Guaribas foi alcançado pelos rastros de um mestre-violeiro que, por precisar sobreviver e manter sua família, ousou desbravar localidades, levando saberes e cultura, mas também explorando o que a terra poderia oferecer e o que o rio poderia lhe dar.

3.4 De mestre-escola a professor público: A fonética profissional

No contexto temporal em que se concentra a narrativa em torno de Miguel Borges de Moura, era prática política a contratação de funcionários públicos sem concurso, definida, na maioria das vezes, pelas boas relações de amizade e favores que se mantinha com os coronéis locais ou com os cabos eleitorais. Esse tipo de relação de apadrinhamento inevitavelmente aconteceu no Piauí e Picos não ficou de fora.

A contratação de Miguel Guarani para exercer a função de professor leigo, no povoado Aroeiras, é prova disso. Indiscutivelmente, possuía os requisitos para assumir a função, em virtude não apenas de conhecer os saberes básicos para a prática docente, mas por ser uma espécie de homem capaz de resolver outras demandas da comunidade em que se encontrasse.

O Coronel Francisco Santos² (1882-1951), um dos políticos mais fortes da história de Picos, controlava toda a grande Picos e isso incluía a região de Jenipapeiro. Possuía aliança política com Feliciano Borges de Moura, o Sinhô do Diogo, pai de Miguel Borges de Moura, como se infere pelo teor da carta abaixo, assinada por Francisco Santos:

Picos, 10 de março de 1950.

Prezado compadre e amigo Senhor:

Muitas e cordiais saudações.

Confirmando o que lhe disse em minha última carta, sobre o alistamento eleitoral, em que ora estou empenhado, venho com a presente chamar a sua atenção sobre o que se segue:

Chega-me repetidamente aos ouvidos a notícia de que o ilustre compadre e amigo acha-se frio, apático, ao movimento político que começa a desenrolar-se por todos os recantos do nosso país, no qual tenho como sempre, de tomar parte ativa e de travar batalha com o adversário, como de costume, e para a mesma conto definitivamente com o consenso de todos os velhos e inseparáveis amigos, entre os quais, figura você em primeiro plano.

A sua frieza e apatia não se justifica, portanto, mormente no momento atual, que não comporta indecisões, pois, unidos e

² **Francisco de Moura Santos** (1882-1951), natural do Diogo – Povoado Jenipapeiro -, em Picos, atualmente Francisco Santos, foi Prefeito Municipal de Picos entre os anos 1918-1920, 1920-1924, 1924-1928, 1937-1938, 1946-1947. Em 1930, foi eleito Deputado Estadual. Como Prefeito, foi na sua gestão que, em 1928, instalou-se o Grupo Escolar Coelho Rodrigues, primeira escola pública do município. Seu filho, Adalberto de Moura Santos foi prefeito de Picos nos anos de 1938-1945.

coesos como sempre estivemos precisamos denotar o adversário que, de forma alguma, merece a confiança dos homens de espírito bem formados e sempre leais aos seus velhos compromissos e zelosos de suas velhas tradições.

Refletindo um pouco sobre o que lhe digo, chegará à conclusão que deve trabalhar e trabalhar muito em prol do partido a que sempre esteve unido e onde estão os seus melhores companheiros de lutas, dispostos a prestá-los todo o apoio possível e razoável.

Acho que já lhe disse o preciso e confio inteiramente que, por este restinho de vida que teremos, lutaremos sempre juntos, coesos e inseparáveis.

Termino pedindo-lhe para aceitar um forte abraço do compadre e amigo sincero.

Francisco Santos (MOURA, 2005, p. 29).

O conteúdo da carta revela muitos aspectos da política local e da forma como as relações se estabeleciam. O coronel Francisco Santos, em um só texto, mostrou o poder dos argumentos políticos e como se estabelecia o controle sobre as pessoas. “Chega-me repetidamente aos ouvidos” demonstra que havia um sistema de informação sobre quem estava ou não politicamente engajado nas causas do partido e na fidelidade à liderança municipal.

A postura de Feliciano Borges de Moura, informada ao político, de estar “frio, apático, ao movimento político que começa a desenrolar-se por todos os cantos do nosso país” despertou preocupação no político, pois isso poderia estar se configurando em ruptura com os interesses do líder político e levar, quem sabe, o povoado à divisão. O alistamento eleitoral do qual o Coronel Francisco Santos mencionou foi o que aconteceu em virtude do exigido no Decreto-Lei nº 7.586, de 28 de maio de 1945, popularmente conhecido como Lei Agamenon.

Chegar “à conclusão de que deveria trabalhar e trabalhar muito em prol ao partido” foi uma espécie de lembrança das responsabilidades políticas que Feliciano possuía, mas também que era no partido, ou na política sob o controle do coronel, que estavam os “melhores companheiros de lutas, dispostos a prestá-lo apoio possível e razoável”.

Não se encontra na fonte pesquisada a resposta à carta ou se houve contato posterior entre o político e o Sinhô do Diogo, nem nenhum dos entrevistados soube disso falar. O que se tem registrado é que Miguel Borges

de Moura obteve emprego público em virtude dessa relação política. Como se explica abaixo.

Finalmente Miguel Guarani consegue um emprego fixo, já prometido pelo prefeito de Picos, Adalberto de Moura Santos (Bertinho), filho do Cel. Francisco de Sousa Santos. E, assim, transporta-se com a família para Aroeiras, na ribeira do Itaim. Não chega a ser uma virada na sua vida, ali passou pouco tempo, cerca de um ano. [...]. (MOURA, 2005, p. 109).

Com esse emprego, torna-se professor leigo fixo, mas não abandonou os contratos itinerantes. Pelas veias do rio Itaim, o processo educacional aconteceu empreendido por Miguel Borges de Moura.

Mas a vida de mestre-escola não era fácil. As dificuldades enfrentadas por Miguel Borges de Moura e sua família foram muitas. A pobreza os acompanhou e justificou o processo migratório em que o mestre teve que impor à família, em busca de sobrevivência. Quando as propostas de trabalho rareavam ou não aconteciam, a situação se complicava ainda mais. Em carta datada de 5 de outubro de 1940, o mestre apresenta sua situação aos seus pais:

Sussuapara, 5 de outubro de 1940.
Querido papai, e mamãe: abênção.
Ficai certos dos votos pelas vossas saúdes e prosperidades extensivos a todos os manos. Papai, por causa de tanto dismantelo que tem havido para mim, não me é possível dar escola aí este ano e nem mais em outra casa.
Por enquanto vou deixar a vida de mestre; continuarei mais tarde se puder me habilitar para ensinar direito. Haverá aí em Rodeador, na casa do Sr. Antônio Joaquim, uma escola de um professor habilitado, que eu tenciono aproveitar um pedaço dela; para isto peço-lhe um auxílio a meu favor pois bem sabe como sou necessitado; é somente para o meu futuro que quero entrar neste sacrifício. Eu me habilitando posso viver deste ramo; assim não, não vou mais ensinar.
Por aqui tudo em paz quanto á saúde, é verdade que a necessidade que já tenho sofrido foi como nunca; não peço esmola com vergonha, mas já tenho necessidade disto.
Eu viajarei quarta-feira, Deus sendo servido, com destino a Carnaíba.
Queira pois aceitar, com mamães e os irmãos todos, os meus saudosos cortejos, e abençoe o filho obde. e amigo.
Guarani.

As dificuldades levaram Miguel Borges de Moura a pensar em desistir da educação. Observa-se, na carta, que dessa vez ele não pede autorização aos pais para isso, a situação era tão difícil que a decisão foi tomada por si mesmo. “Por enquanto vou deixar a vida de mestre” seria suspender a história de vida de um profissional que amava o que fazia. Porém, essa carta informa mais do que um caso isolado, mostra ao leitor como era a realidade do professor leigo e como era tratada a educação escolar no Brasil.

Mesmo assim, vê-se que não foi uma decisão definitiva, mas provisória. Miguel vislumbrou a possibilidade de ter lugar fixo para morar e trabalhar, viu na escola, na casa do senhor Antônio Joaquim, em Rodeador, uma saída futura para fixar-se em um lugar de qualidade de vida menos difícil. Como não tinha dinheiro, recorreu aos pais pedindo ajuda.

O encerramento da carta demonstra de forma muito contundente a situação financeira de Miguel Guarani, em 1940: “não peço esmola, por vergonha, mas já tenho necessidade disto”.

Na obra **Miguel Guarani: Mestre e violeiro** (2005), como se vê, há a presença de algumas cartas remetidas por Miguel Borges de Moura a seu pai. O conteúdo das cartas frequentemente discorria sobre a situação econômica do mestre-violeiro e como estava enfrentando as dificuldades.

As epístolas deram dinâmica ao texto, uma vez que trouxeram mestre Miguel para nele falar, revelando-se a si mesmo, ao mesmo tempo em que deram cheiro de tempo passado ao relato e mostraram como se estabelecia a comunicação entre as pessoas.

Pelas cartas, viu-se como se estabeleciam as relações entre mestre Miguel e sua família, estreitando laços com os que estavam dele distantes. Segundo Páez (2014, p. 231),

Se ha dicho que cada intercambio epistolar tiene sus propias razones pero que por variadas que sean poseen una característica común que define esta modalidad de escritura: la complementariedad entre la ausencia y la presencia, algo que permitía a los autores hacerse presentes en la distancia. [...].

As epístolas preservam a característica da **complementaridade** entre a ausência e a presença do ente. Através do **intercâmbio epistolar** era

possível não apenas reduzir as distâncias geográficas, mas sobretudo as distâncias humanas, independentemente das razões da escrita.

Como gênero específico, as cartas possuem características que lhes são inerentes e um discurso próprio. Em relação ao discurso epistolar, prossegue Páez (2014, p.233):

La escritura epistolar está condicionada por el contexto social en el que se produce. Si esto es cierto en el plano general, también lo es en el sentido específico ya que el tipo de relación entre emisor y destinatario influye en el discurso epistolar y en la materialidad de las cartas. Por ello la correspondencia entre amigos estaba sujeta a un tipo de códigos. En este caso todo el intercambio epistolar estaba subordinado al tipo de relación desigual que unía a emisario y destinatario. [...].

Condicionada pelo contexto social, a produção epistolar traz o desenho de sua época no discurso. Não apenas os signos de tratamento entre aqueles que se comunicam, mas também o teor do texto, a saber, as pretensões. Tudo isso não se esquecendo do perfil e posição do emissor e do receptor que estabelecem entre si contato epistolar.

No caso específico de Miguel Borges de Moura, em suas cartas ao pai, vê-se a posição de filho obediente dirigindo-se ao genitor de forma respeitosa e pretendendo, através do contato epistolar, respostas de suas petições.

Em 1941, com a nomeação pública, começa um período de menores dificuldades. Sua irmã Adélia passou a assinar a folha de pagamento, no seu lugar e a morar com a família do mestre. Em carta datada de 1º de dezembro de 1941, disponível em Moura (2005, p. 112), Miguel apresenta ao seu pai, a situação em que se encontrava:

Picos, 1º de dezembro de 1941.

Papai:

Entreguei há pouco o serviço escolar relativo ao mês de Novembro, já Adélia assinou a folha de pagamento e eu estou despachando eles, ficando ainda agüentando a massada para receber o dinheiro. Papai, Aroeiras está uma revolução... Pessoas de minha intimidade. Estou receoso que não me compliquem também no caso, pois é questão com o agente ao qual tenho auxiliado no serviço de extração de talões de imposto, e um contribuinte está em questão com ele. Diz o Prefeito que não tenho nada com isto, mas eu já tenho medo de inconsciência.

No dia 8 deste estarei em Bocaina e irei desta viagem até Jenipapeiro, quando conversaremos tudo mais. Adélia fica também em 'Bocaina' e irá daí para lá comigo. Sem tempo para mais, lembranças extensivas a todos e disponha do filho obediente e amigo.

Miguel Borges de Moura.

A carta apresenta a forma como se deu a prestação de contas por parte de Miguel Borges de Moura das atividades escolares, junto à Prefeitura Municipal de Picos, assim como o fato de sua irmã Adélia Rosa de Moura fazer a assinatura na folha de pagamento.

Outro aspecto que se destaca na história de vida do mestre Miguel Borges de Moura e entra no circuito das lutas por ele travadas, no cotidiano do ofício, foi quando se deu sua contratação para a função de professor primário junto ao Estado do Piauí, obtida através da intermediação da família Moura e Santos, no governo de Leônidas de Castro Melo (1935-1947). Segundo Moura (2005, p. 42-43),

Uma reviravolta na política do Estado, após a eleição do governador Rocha Furtado, em 19 de janeiro de 1947 (para mandato de 4 anos), colocou Miguel fora do quadro de professores do Estado. [...].

Assim, sua permanência no Estado durou pouco. Teve que se arrumar, para viver, com uma escolinha particular que montou no referido povoado, valendo-se das amizades locais – proprietários e comerciantes influentes, que lhe mandavam os filhos a serem alfabetizados e, em seguida, completarem o curso possível. O ensino de então, do qual mestre Miguel se encarregava, diga-se para melhor entendimento, equivaleria a mais ou menos metade da escola primária: primeira e segunda séries. Só em casos excepcionais ultrapassava esse limite.

O mestre bem que tentou efetivar-se no cargo, derribando o ato da demissão, por meios jurídicos, mas não conseguiu. Pelas leis da época, faltavam-lhe apenas seis meses para ter direito à merecida efetivação. A contagem do tempo de serviço foi insuficiente. Ainda apelou, pelo que se sabe, para a Previdência Social, com abaixo-assinados e declarações das pessoas para quem prestou serviço escolar, mas foi barrado. Não tinha condições de provar o seu tempo de serviço de outra forma.

Não se encontram outros registros sobre a nomeação de Miguel Borges de Moura como professor contratado pelo Estado do Piauí, apenas

esse relato do biógrafo traz a informação, mas de forma incompleta, pois não apresenta quando se deu a contratação e onde o mestre foi lotado.

Vale ressaltar, porém, a situação precária que eram as contratações feitas pelos entes da federação, deixando, na mudança de governos, os que eram do grupo derrotado, imediatamente fora da folha de pagamentos. Foi o que aconteceu com Miguel Borges de Moura e isso lhe causou prejuízo, não apenas pela perda do emprego, mas por faltarem poucos meses para a sua efetivação no cargo que geraria a estabilidade.

Restou-lhe o caminho da criação de uma escola particular, montada no povoado Santo Antônio do Rodeador, oferecendo o equivalente às duas primeiras séries do ensino primário, aos que lhe procuravam. A exoneração do professor revela ainda mais a situação de insegurança e de descontinuidade do ofício no Piauí.

3.5 Do giz à viola: A estilística educativa do mestre-violeiro

Além do ofício de mestre-escola e de professor primário, Miguel Borges de Moura também era violeiro. Não utilizou da viola como elemento de sobrevivência, mas tornou-se conhecido na região de Picos como um bom violeiro.

Sua participação em cantorias começa a partir da década de 1940 e aconteceram nas casas, em fins de semanas. Em entrevista concedida a Francisco Miguel de Moura, seu ex-aluno Gilson Chagas falou um pouco sobre o violeiro Miguel Guarani e seus repentes.

Quanto às cantorias, assisti a várias, inclusive algumas ocorridas lá em casa. Meu pai, a exemplo de outros proprietários da região, o convidava. Ele levava outro violeiro e passavam a noite (geralmente de sábado) cantando repentes: desafios, motes (sugeridos pela platéia) e outras formas de poesia cantada – estrofes, em sextilhas, de rimas em geral alternadas. Pouca coisa eles já tinham de cor, a maior parte era de improviso. O cachê era pago pelo público presente. O dono da casa punha uma bandeja numa cadeira, à frente dos violeiros, e os convidados, de um a um, vinham depositar sua contribuição, oportunidade em que recebiam os agradecimentos e elogios (em versos) dos violeiros. (MOURA, 2005, p. 70).

A cultura do repente também se evidenciou em Picos, nos anos em *close*. Miguel Borges de Moura não se profissionalizou, no sentido de investir numa carreira e participar de grandes eventos, mas mesmo assim, alegrou as noites, nas casas das famílias.

Não cobrava cachê, as pessoas que prestigiavam sua apresentação com os companheiros de viola davam alguma contribuição financeira para os violeiros, de forma voluntária. Era costume deixar uma bandeja ou até mesmo o chapéu em posição de destaque, para que as pessoas ali depositassem suas contribuições.

A primeira apresentação oficial de Miguel Guarani aconteceu em 1942, quando morava no povoado Angico Branco dos Macedo, na casa do senhor Izídio Tibúrcio da Silva, como descreveu Moura (2005, p.81):

Miguel Guarani não cantou muito, não fazia profissão, por isto não ficou célebre fora do Piauí. Começou mais ou menos pelo anos de 1942, quanto tinha 32 anos. Morava no Angico Branco dos Macedo (também chamado dos 'Panta'). Sua primeira cantoria, a estréia, aconteceu na casa de Izídio Tibúrcio da Silva, numa noite memorável, enfrentando o negro 'Campo Verde', que por lá aparecera com sua viola. A festa, naturalmente, era uma comemoração daquele proprietário de muitas roças de arroz e algodão pela boa colheita.

A coragem de se apresentar em uma noite onde se encontrava um violeiro profissional, no caso, Campo Verde, deu a Miguel Guarani a oportunidade de começar por cima e ser logo aprovado ou reprovado pelo povo e pelo outro violeiro que, pela experiência, poderia derrotá-lo no improviso. Saiu-se bem, conquistou os presentes e, posteriormente, cantou com violeiros conhecidos como Antônio Pereira e Barrazul.

Por se tratar de arte de improviso, pouco ficou registrado da produção musical de Miguel Guarani, mais por descuido do próprio violeiro do que por causa das próprias características intrínsecas do repente, mas duas produções foram resgatadas, a saber, **Romance da morte de Zilma** e **ABC da saudade**; afora elas, duas composições são-lhe atribuídas a autoria, a saber, **Lourival e Teresinha** e **Peleja de Antônio Lacerda e Miguel Guarani**, assim como textos isolados.

Na carta do senhor Valdemiro Joaquim de Carvalho, datada de 20 de junho de 1992 e presente em Moura (2005, p. 83), encontram-se informações importantes sobre a atuação de Miguel Guarani como violeiro, nos seguintes termos:

As noites do sertão eram escuras e monótonas, a não ser a lua emprestava sua luz prateada que engalanava a copa dos juazeiros, raras árvores que conseguiam manter-se verde durante a longa estiagem. A luz do candeeiro quase penumbra misturava-se com a fumaça negra de cheiro forte de querosene. Nesse cenário exótico, o mestre pegava a viola, dedilhava vagarosamente, resmungando uma toada cordeliana como se estivesse aquecendo a garganta. A partir dali tudo poderia acontecer: versos, toadas, quadrões, galopes e motes. Todos paravam em volta, e o silêncio era total. Nada mais do que os som da viola e a voz do violeiro. O velho, às vezes, reclamando da garganta, deglutia um comprimido de Melhoral e a cantoria ia até alta noite. Risos, aplausos e até lágrimas brotavam em meio à platéia atenta e entusiasmada. Era uma festa para os corações nostálgicos daqueles sertanejos de rosto sofrido, calejado pelo duro trabalho, mas de alma ingênua e acolhedora.

A sensibilidade poética do grande mestre penetrava nos corações carentes de afeto como uma lâmina cortante, atingindo o ponto vulnerável de cada um, como se contasse sua própria história.

No sertão seco e quente, onde as noites escuras marcavam a passagem das horas e não se podia nada fazer, a não ser dormir e esperar o raiar do sol, abrindo o novo dia ou a lua romper as trevas e, com ela, dar oportunidade para que aquela gente simples pudesse, pelo clarão do satélite e pelo brilho opaco dos candeeiros, ter acesso à poética musicada de Miguel Guarani, o silêncio reinava entre todos os ouvintes. A poesia de seus versos cortava a noite e atravessava corações de homens e mulheres fortes e talhados pelas adversidades do sertão. Eram ritmos, enredos e emoções em um só momento, pela voz do poeta do repente de nome Guarani.

O mote **No riso de uma mulher**, de Miguel Guarani, traz uma idéia da elaboração de seus textos e do conteúdo cultural neles presentes. Miguel Guarani educava também cantando, como se pode ver, nas décimas abaixo, disponíveis em Moura (2005, p. 84-85):

O homem não se domina
 Contemplando extasiado
 O olhar apaixonado
 De uma donzela grã-fina
 Pois na classe feminina
 Há um mistério qualquer
 Até um pobre esmoler
 No seu sofrer cruciante
 Descobre coisa importante
 No riso de uma mulher.

O autor da Criação
 Fez o Éden terreal
 De uma forma colossal
 Tudo chamando a atenção
 E nesse momento Adão
 Teve uma impressão qualquer
 O eterno como mister
 Mostrou Eva, ele sorriu
 Pela beleza que viu
 No riso de uma mulher.

Rei Assuero pensou
 Matar o povo judeu
 Em todo o domínio seu
 Por edital publicou
 Seu ministro observou:
 'Farei o que vós disser'
 Porém a formosa Esther
 Fez o rei se arrepender
 Viu-se este grande poder
 No riso de uma mulher.

As décimas demonstram toda a visão cristã do autor e conhecimento sobre enredos presentes na Bíblia Sagrada. Adão, Eva, rei Assuero e Ester são personagens bíblicas do Antigo Testamento – livros de Gênesis e Ester -, com narrativas centradas na figura feminina: Eva, a mulher que conduziu ao pecado; Ester, a mulher que conduziu à libertação.

A partir das duas personagens femininas, as décimas sintetizam a visão que se tem em torno da mulher, como sendo a que pode conduzir o homem à perdição ou à redenção. Tanto Adão como o rei Assuero se perderam no riso de uma mulher.

A mensagem presente nas décimas possui forte conotação educativa e reflete não apenas a representação bíblica sobre pecado e redenção, mas como o homem do sertão via a mulher. Sautchuk (2009, p. 66), em tese sobre

o repente como poética do improviso, apresenta o lugar e as funções sociais do repentista:

Para compreender o lugar e as funções sociais do cantador, é necessário considerar que sua arte, como qualquer outra arte, proporciona mais que um 'prazer estético'; ela cria e veicula representações e motiva formas pelas quais os sujeitos organizam sua experiência e sua relação com o mundo. Para entender o papel do cantador, é necessário pensar a função de sua poesia em seu contexto de realização.

O repentista ocupa o lugar cultural no espaço social em que se encontra inserido, mas também possui função social. O repentista educa, uma vez que em seus versos apresenta sua visão de mundo sobre temas diversos que gravitam no cotidiano de seus ouvintes. Estudando sobre os cantadores, Motta (1921, p. 9) afirma que:

Cantadores são os poetas populares que perambulam pelos sertões, cantando versos próprios e alheios; mórmente os que não desdenham ou temem o desafio, peleja intellectual em que, perante auditório ordinariamente numeroso, são postos em evidência os dotes de improvisação de dois ou mais vates matutos.

As características básicas dos cantadores de viola são o perambular pelos sertões, cantarem versos, participarem de desafios na presença de platéia. E prossegue Motta (1921, p. 13-14) afirmando que “no desafio é que se solidam as reputações dos bardos populares. Todo cantador deve ser repentista: nem merece esse nome quem não é adestrado nas improvisações”.

O desafio estabelece o lugar de cada cantador. É pelas construções poéticas do momento, no calor da hora, que o violeiro apresenta ao seu companheiro de cantoria e aos que prestigiam o desafio seus conhecimentos e habilidades. É o improviso do repente que define o cantador. Sautchuk (2009, p. 63-64) apresenta algumas diferenças conceituais sutis entre as palavras **repentista** e **cantador**, estabelecido entre os **poetas populares**, mas que frequentemente não é percebido pelos ouvintes:

No discurso cotidiano os cantadores chamam indistintamente de improviso seja o pensar uma estrofe nos segundos que

antecedem seu canto seja o 'partir' (iniciar o canto) sem antes determinar aquilo que se vai dizer. De um jeito ou de outro o tempo de composição é o tempo da performance. [...]. As palavras 'repentista' e 'cantador' são usadas com o mesmo significado na maioria das situações. Entretanto, quando se quer realçar diferenças técnicas e características próprias de cada um, se distingue entre as duas. É considerado 'cantador grande' aquele que segue a oração no planejamento das estrofes, possui bagagem e a utiliza bem na formulação de imagens poéticas – a ênfase aí está na relação com as regras e modelos incorporados da poesia. Já o 'repentista grande' é aquele que se notabiliza por respostas rápidas ao que o parceiro canta e a incidentes no ambiente da cantoria, muitas vezes iniciando suas estrofes sem ter um roteiro certo – recaindo maior peso na relação com a situação do fazer poético. Todo cantador repentista (no sentido amplo) é cantador e repentista (no sentido estrito), mas há os que se sobressaem mais em uma ou outra dimensão da arte.

Pensar a estrofe ou iniciar o canto seriam o improviso e o tempo mental de composição, acompanhado pelo gemer da viola representam a *performance* apresentada pelo poeta popular. As diferenças entre cantadores e repentistas recaem apenas nas suas características técnicas e próprias, ou de estilo.

O domínio da técnica da poesia popular e o estilo de cada violeiro são os elementos norteadores das diferenças, pois. O cantador possui uma formação mais elaborada, pois planeja as estrofes a partir da deixa do duelista, elabora imagens poéticas e demonstra sua cultura vasta. Ao passo que o repentista propriamente dito é o que trama respostas mais rápidas no desafio e consegue controlar as situações imprevistas com agilidade.

Miguel Borges de Moura não foi violeiro que perambulou pelo sertão em virtude das cantorias, seu processo migratório aconteceu em virtude do ofício de ensinar. Foi no encontro dos ofícios – ensinar e cantar – que Miguel se construiu como sujeito de uma época. Apropriou-se das técnicas de ensinar e de cantar e isso o fez detentor de um capital cultural que lhe dava destaque e lhe conferia respeito no sertão.

Não se tem informação de que Miguel Guarani levasse sua arte musical para as aulas que ministrava, mas todos os entrevistados foram unânimes em afirmar a importância de seu trabalho como repentista.

Mesmo não abrindo espaço em sala de aula para seus versos, Miguel Guarani educou seus alunos e as comunidades por onde passou, através de

sua viola e seu improviso. Preservou a cultura nordestina e levou-a aos mais distantes povoados, assim como discutiu temas que se relacionam com o homem em sociedade e mostrou seu conhecimento em várias áreas.

Diante do perfil polissêmico traçado sobre Miguel Borges de Borges e a importância dos dois ofícios por ele assumidos, necessário desenvolver um pouco mais a abordagem em torno das práticas educativas por ele realizadas tanto em sala de aula, com o giz nas mãos, quanto nas suas apresentações musicais, segurando a viola.

Assim na próxima seção, o foco da análise recairá sobre o violeiro, sua prática educativa na zona rural picoense, a partir da análise de obras de sua autoria, assim como aquelas a ele atribuídas. Será dada voz aos seus ex-alunos que tiveram oportunidade de verem o mestre-violeiro atuando.

4 MIGUEL BORGES DE MOURA E A PRÁTICA EDUCATIVA DA CULTURA DA VIOLA

Homenagem especial

O povo sempre lhe ouvia,
 Nos versos se fascinava,
 Eu também apreciava
 Sua bela poesia.
 Ainda não escrevia
 E nem tinha a intenção,
 Mas já prestava atenção
 Ao seu cantar bem orado:
 Guarani, considerado
 No repente o campeão.

Cantava bem gemedeira,
 Quadrão, sextilha e martelo,
 Sem apresentar flagelo.
 O velho era de primeira,
 Ao som da regra inteira
 Entoava uma canção
 E beira-mar e mourão,
 Em tudo era acostumado:
 Guarani, considerado
 Na viola o campeão.

O nosso herói menestrel,
 Essa importante figura
 Deixou na literatura
 O grande Chico Miguel,
 Fez um bonito papel
 Até na educação,
 Todo o povo do Sertão
 Dele viverá lembrado:
 Guarani, considerado
 Na viola o campeão.
 (José Crispim de Moura)

O poema **Homenagem especial**, de autoria do poeta José Crispim de Moura apresenta Miguel Guarani e sua história de vida poético-musical. Escrito em décima, com versos em esquema rimático ABBAACDDC e com um mote fixo “Guarani, considerado/ na viola o campeão”, que informa quem era o mestre Miguel, quando se voltava para seu outro ofício, o de violeiro, o poema informa um pouco sobre os saberes do poeta, em torno do repente.

Gemedeira, quadrão, sextilha, martelo, canção, beira-mar e mourão são formas tradicionais em que a cantoria popular podem ser realizadas e

Miguel Guarani apresentou domínio sobre elas: “sem apresentar flagelo/ o velho era de primeira/ ao som da regra inteira”.

Foi também pai de Francisco Miguel de Moura, poeta piauiense que possui uma importante e expressiva produção literária. Mestre Miguel também educou a meninada do sertão “fez um bonito papel/ até na educação,/todo o povo do Sertão/ dele viverá lembrado”.

A cultura do repente foi promovida por Miguel Guarani e isso deu àqueles que o ouviram, nos muitos eventos em que participou, a oportunidade de desenvolverem o gosto pela poesia popular que os identificava e informava um pouco deles mesmos. Todos os ex-alunos entrevistados falaram do mestre-violeiro e de sua competência literária e musical.

4.1 Nas memórias dos ex-alunos de Miguel Guarani, o giz e a viola se encontram

O ex-aluno Antônio Ivanil Rodrigues, professor aposentado e natural de Francisco Santos, nascido em 19 de abril de 1945, foi aluno de Miguel Guarani na década de 1950, mas não conseguiu precisar em que ano, no Grupo Escolar Franco Rodrigues, por um período de aproximadamente um ano, afirmou que mestre Miguel:

[...] cantava nas casas, em todo canto. O pessoal convidava e ele ia cantar. [...]. Uma vez lá em casa, eu vi. [...]. Oh eu era pequeno, mas papai levou ele [...] e ele cantou a noite todinha, cantou um pedaço bom.

A cantoria realizada nas casas de família era uma prática no período e Miguel Guarani realizava seu ofício de violeiro da mesma forma que seu ofício de mestre-escola, em casas de família e essa prática reforçava seu papel de educador e de promotor da cultura.

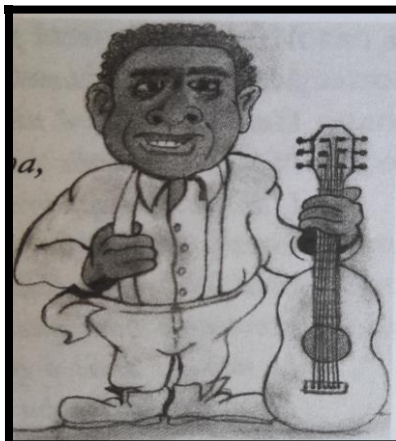
Seguindo a mesma linha informativa do ex-aluno Antônio Ivanil, a ex-aluna e monitora de Miguel Guarani, a professora aposentada **Isabel Maria de Sousa Ramos**, nascida em 5 de maio de 1930, em Francisco Santos, foi aluna do mestre em 1951, quando tinha 21 anos, em uma casa de família, por cerca de três meses, informou que Miguel Guarani:

[...] tinha a profissão de cantor. Ele tocava violão, cantava, por isso que ele era muito sabido, inteligente demais. Aí ele cantava, o pessoal botava ele pra cantar assim nas casas tocar violão e cantar, aí vinha outro cantor de fora. Ele cantou muito mais um cantor chamado Antônio Izidio. Vinha de fora e fazia as cantorias nas casas.

A realização das cantorias nas casas, em ambiente familiar e doméstico, com a presença de toda a família, vizinhos e convidados fez com que o cotidiano de Miguel Guarani fosse cercado por pessoas que lhe atribuíam valor e reforçavam o seu capital cultural, que não ficava restrito à sala de aula, mas se expandia em uma espacialidade maior, a das casas diversas, com aprendizes não apenas do abecedário, mas da cultura poético-musical.

Cantar acompanhado por outros repentistas demandava saberes ainda mais elaborados, pois implicava em participar de desafios que requerem rapidez mental capaz de construir estrofes obedecendo a forma do repente e com conteúdo que se relacione com o proposto pelo outro cantador. Moura (2005, p. 166) diz que Miguel Guarani cantou com um violeiro chamado **Campo Verde** e que: “[...]. Se não me engano, tinha sido o primeiro. Portanto era seu professor na poesia popular e no baião de viola que acompanha as cantorias [...]”.

Ilustração 09 – Desenho: Caricatura do violeiro Campo Verde



Fonte: Miguel Guarani: Mestre e Violeiro, de Francisco Miguel de Moura (2005)

Em entrevista realizada com a ex-aluna Maria Josefa de Sousa, filha de Miguel Guarani, nascida em 26 de janeiro de 1937, professora aposentada, alfabetizada pelo mestre e que teve a oportunidade de acompanhar toda a trajetória dele, em suas muitas mudanças de localidades e de presenciar as práticas educativas de seu pai, mestre e violeiro, relembrou fatos importantes que envolveram a prática musical do violeiro. Segundo ela:

[...] ele era repentista, violeiro, ele fazia cantoria em todos os lugares que chamava. [...] fazia repente de viola, repentista improvisador. Botava a viola do lado e improvisava, e fazia qualquer tipo de cantoria que a pessoa quisesse. Eles pagava. Ele ganhava era muito.

Fazer qualquer tipo de cantoria implicava em ter experiência na área e conhecimento suficiente para atender aos pedidos variados dos ouvintes que presenciavam as apresentações. Além disso, mestre Miguel recebia por suas apresentações e quanto mais fosse capaz de desenvolver raciocínios poéticos sobre os temas pedidos pela platéia, mais essa se envolvia com seu ofício e mais educada nas modas de viola se tornaria.

As cantorias, confirma a senhora Maria Josefa de Sousa, eram realizadas nas casas das famílias:

Era de noite que ele iria a essas cantorias, era festa viu. Ai chamava 'agora tem uma cantoria, lá na casa de seu fulano de tal' [...]. Era ele e outro. Ele tinha os amigos, tinha Antônio Pereira, tinha Antônio Izidio, tinha outros amigos que também era do mesmo jeito. Aí era dois viu.

As noites das cantorias eram verdadeiras festas, pois no contexto pesquisado, na zona rural não havia eventos que atendessem à população, exceto os festejos religiosos. Ir a uma cantoria implicava em participar de um lazer comunitário marcado por poesia popular, animação, reunião de amigos, espaço de conversas e aprendizagem da cultura poético-musical da viola. Com parceiros diversos, dentre eles o **Antônio Pereira** e o **Antônio Izídio**, mestre Miguel levava àquelas pessoas um pouco de diversão, em localidades esquecidas pelo poder público.

Embora fosse animado e musicado, as pessoas não dançavam, elas apenas ouviam os repentes variados e se divertiam com eles. Segundo a ex-aluna Maria Josefa de Sousa:

Era só de ouvir o repente, o dito, o acontecimento. E o repente era um acontecimento. Uma coisa ou da hora pode acontecer [...] um repente formado, viu, da sua mente. Que dava certo o repente viu. Agora ali a bandeja [...], a bandeja era ali, eles botavam o que queria.

Como acontecimento, o repente se dá no momento, no calor da hora, requerendo do cantador atenção suficiente para compor seus versos, em estrofes que ajustam forma e conteúdo, em moldes do gênero.

Por ser prática cultural em que os violeiros recebiam valores para suas apresentações, com Miguel Guarani não foi diferente. Nas apresentações, ocorria o recolhimento de dinheiro doado pelos presentes. Não era um valor estipulado, mas a critério de cada um. Colocava-se um objeto para recolher as ofertas, como uma bandeja, e os que pudessem ajudavam. Segundo o ex-aluno Antônio Ivanil,

Eu nem sei dizer se tinha contrato assim mermo. Que, por exemplo, meu pai era amigo demais dele. Aí pai chamava ele 'vamo cantar lá na minha casa'. Aí ele, 'certo'. [...]. Agora, não sei se papai contratava com ele pra dar uma determinada quantia ou se dava só à vontade ou se não dava... Eu sei que dava.

Pelo afirmado, não havia um contrato firmado, mas um convite voluntário, em que o violeiro iria à casa da família cantar e contaria com a ajuda dos presentes. Esse convite gerava a certeza de que o dono da casa ajudaria financeiramente, em algo, o violeiro.

Também relembrando as práticas educativas, no campo da poesia, do mestre Miguel Guarani, seu ex-aluno **José Gilson das Chagas**, nascido em 5 de agosto de 1950, em Santo Antônio de Lisboa-PI, bancário aposentado, Mestre em Economia e professor universitário, informando sobre a relação platéia e Miguel Guarani, disse que:

[...] ele era convidado com frequência. O cachê, no entanto, era pago pelo público presente. O dono da casa punha uma bandeja numa cadeira, à frente dos violeiros; e os convidados, de um a um, vinham depositar sua contribuição, oportunidade em que recebiam dos violeiros os agradecimentos e elogios, em versos.

O pagamento voluntário pelas apresentações gerava a interação entre o violeiro e seu público que agradecia o reconhecimento de seu trabalho, em forma de versos.

O ex-aluno **Francisco de Assis Lima e Silva**, natural de Santo Antônio de Lisboa-PI, comerciante em Picos, aluno de mestre Miguel no ano de 1951, no grupo escolar do povoado Rodeador, lembrou-se de uma estrofe cantada por Miguel Guarani que guarda em suas memórias:

Eu era fã dele. Eu só me lembro do negócio da espiga de milho. A espiga de milho me marcou muito.
 'Quando eu era pequeninho,
 Minha vida era um colosso.
 Fazia curral de terra,
 Botava vaca de osso,
 Abria boneca de milho,
 Pra vê se tinha caroço'.

O senhor Francisco de Assis, de forma emocionada, relembrou a sextilha, como se estivesse ouvindo mestre Miguel Guarani cantando, em sua frente. A relação de afetividade entre os ex-alunos e o mestre é ainda muito forte. Também falou da forma como os convites a Miguel Guarani para cantar nas casas, eram feitos:

o contrato naquele tempo, as pessoas confiavam mais. O contrato era verbal. [...] o sujeito oferecia a casa e convidava as pessoas e o povo dava dinheiro. Eu era um fã disso. Eu era um dos doadores de dinheiro para cantoria, para tocador de viola. [...] geralmente era final de semana.

A senhora **Helena Josefa de Sousa**, filha de Miguel Guarani, nascida em 20 de fevereiro de 1942, em Aroeiras, professora aposentada, relembrou pontos importantes das cantorias em que Miguel Guarani participava:

Foram muitas as lembranças. [...] Só cantava no convite. Não cantava no meio de rua e nas praças, não. Marcava uma cantoria em tal lugar, Monsenhor Hipólito, Francisco Santos. Naquele tempo, 3 cantadores, às vezes, 2. [...] Era mais nos outros interiores. [...]. Ele recebia o cachê. [...] Era simultâneo à profissão docente. Assim, quando ele trabalhava no município, era simultâneo porque ele tinha a pessoa para ficar. A filha dele assumia. Daí, ele ia para as cantorias.

Diferente de outros violeiros, Miguel Guarani cantava apenas a partir de convites, nas casas, não estendia sua prática a espaços maiores, como ruas e praças. Sempre se deslocava pelos povoados de Picos. Essa proximidade com o ambiente familiar informava muito do perfil de mestre Miguel: as suas duas principais atividades desenvolviam-se em residências.

Todas as memórias trazidas pelos contemporâneos de Miguel Guarani, em torno de seu fazer artístico, só foram possíveis porque possuem uma relação de afeto com o passado vivido com o mestre, sentem-se parte de um passado específico, passado que significou e que marcou as suas vidas em um espaço específico. Não se pode esquecer, porém, que memória também é criação e, segundo Catroga (2001, p. 29-30):

[...] a memória é ação recriadora, a recordação (e a necessária comemoração) não pode ser pensada como se fosse uma *mimesis* do acontecimento, ou o resultado da oposição ou separação entre o passado, o presente e o futuro. [...].

Como ação criadora, deve-se ler o documento fruto das memórias dos informantes também como espaço de contradições e de incertezas, uma vez que se o ato de lembrar pressupõe também criar, imaginar, a partir de fatos vividos, tem-se, pois, uma *mimesis* ou representação do passado, uma ação que se pretende criadora, a partir dos indícios e traços deixados, nas trilhas do passado.

Por isso a importância da memória coletiva, no registro dos acontecimentos passados. Ela dá oportunidade ao encontro de memórias individuais e, a partir delas, poder-se filtrar o que foi vivido e percebido pelos agentes históricos, em espaço e tempo específicos. Halbwachs (1990, p. 128) afirma que:

[...]. o lugar ocupado por um grupo não é como um quadro negro sobre o qual escrevemos, depois apagamos os números e figuras. [...] o lugar recebeu a marca do tempo, e vice-versa. Então, todas as ações do grupo podem se traduzir em tempos espaciais, e o lugar ocupado por ele é somente a reunião de todos os termos. Cada aspecto, cada detalhe desse lugar em si mesmo tem um sentido que é inteligível apenas para os membros do grupo, porque todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outro tanto de aspectos diferentes da estrutura e da vida de sua sociedade, ao menos, naquilo que havia nela de mais estável. [...].

O lugar ocupado pelos agentes históricos que tiveram as suas vidas atravessadas pela vida do mestre Miguel Guarani significou para todos eles, uma vez que em cada lugar por onde ele passou cantando e ensinando, deixou marcas educativas que acompanham seus ex-alunos, amigos e familiares. Quando rememoraram fatos vividos, inevitavelmente os lugares foram retomados e os acontecimentos neles ocorridos retomados. Essa retomada permitiu o registro dos principais fatos que marcaram a vida educativa de mestre Miguel.

Diante da existência de um **legado material poético** atribuído a Miguel Guarani e por se considerar a sua prática **poético-musical** como **prática educativa** que foi capaz de espalhar pelas localidades por onde passou, na Picos rural da primeira metade do século XX, a tradição do repente e a cultura da viola, ao participar de festas domésticas, onde apresentava seus poemas musicados, sozinho ou em parceria com cantadores como Antônio Lacerda, Barrazul e Campo Verde, tornou-se necessário apresentar e analisar os poemas, para que se possa conhecer e entender a força educativa de seus versos. Segundo Moura (2005, p. 85):

Miguel Guarani escreveu pouco e publicou menos ainda, quase nada. Ficaram alguns repentes, martelos, motes ou glosas e, segundo a tradição, os romances d' A Morte de Zilma e de Lourival e Teresinha.

Tudo o que se tem do primeiro é uma cópia – confiável – porque feita por sua filha, Helena Josefa de Sousa, em 6 de abril de 1993, certamente tirada de outra mais velha ou de folheto impresso, do que não se tem a data, pois é provável que o poeta e professor Miguel o haja escrito logo após o rumoroso e trágico acontecimento. Esse romance foi cantado muitas e muitas vezes nas bocas-da-noite de Jenipapeiro,

Riachão e Santo Antônio de Lisboa, não sei se também em Alagoinhas e São Julião, Bocaina e Sussuapara, mais ou menos até onde a população poderia ter tomado conhecimento do pavoroso crime. A memória de Zilma, a vítima, foi perpetuada até hoje.

Felizmente é possível mostrar os versos (ou romance) d'A Morte de Zilma – escritos primeiramente, decorados depois, e cantados ao som da viola tal como o mestre Miguel passava para sua platéia.

Infelizmente poucos textos escritos ficaram como legado da poética musical de Miguel Guarani, em virtude das cantorias serem marcadas pelo improvisado e naquele contexto não haver meios tecnológicos para gravarem ou filmarem os duelos e as apresentações, assim como o próprio violeiro não ter a preocupação em registrar o seu trabalho. Felizmente essa postura mudou e muitos violeiros conseguiram preservar seu trabalho, o que não foi o caso de Miguel Guarani, que teve muito pouco preservado.

A preservação do **Romance da morte de Zilma** se deu, em virtude da preocupação de uma de suas filhas em transcrever o texto encontrado, em 1993 e guardá-lo. Quanto ao poema **Lourival e Teresinha**, Moura (2005, p. 86-87) afirma que:

Quanto ao outro folheto, a famosa história de '**Lourival e Teresinha**', impresso em gráfica, mas sem nome, local ou data, nem mesmo os do editor e do autor. Este pesquisador encontrou-o por sorte, nos anos 90 do século XX, numa banca de cordel que o violeiro e cantador Pedro Costa mantinha na Praça João Luís, nesta Capital, onde vendia toda a sorte de literatura de cordel existente no mercado.

A tradição guardou que '**Lourival e Teresinha**' é de Miguel Guarani, escrito por ele e, quem sabe, publicado.

O autor desta biografia também ouvira seu pai cantar '**Lourival e Teresinha**', em Jenipapeiro, ao clarão da lua ou mesmo à luz das lamparinas. Até então, a história não tinha sido publicada.

Muito tempo depois, mestre Miguel adoeceu e teve que fazer um tratamento médico em Picos. Depois do tratamento, o filho conseguiu alugar uma casa, para facilitar a situação do pai, onde a família passou a morar durante mais ou menos dois anos. E recorda-se de ter ouvido a mesma história de '**Lourival e Teresinha**', que agora ele cantava para os picoenses da cidade.

Até essa época de Picos a história ainda não tinha sido publicada.

Quando, tempos depois – Miguel não demoraria muito a falecer – visitou seu filho, nesta Capital, dissera-lhe que havia mandado imprimir uns folhetos e queria mandar fazer outros. Sendo perguntado porque não o fazia logo, o mestre, cautelosamente, informa:

– Isto é muito dispendioso.

Acredita-se que foi nessa época que Miguel Guarani mandou imprimir '**Lourival e Teresinha**' e, quem sabe, outros que até então não foram encontrados.

Encontrá-lo intacto foi um presente, um milagre do céu. [...].

Encontrar o folheto **Lourival e Teresinha** foi uma conquista para a preservação da memória poética de Miguel Guarani. Certamente, circula em muitas mãos de anônimos pelo Estado do Piauí, uma vez que fora encontrado em barraca de venda de literatura de cordel, em Teresina-PI. A autoria do poema é atribuída a mestre Miguel e seu filho Francisco Miguel de Moura relembra de ter ouvido seu pai cantá-lo várias vezes, ainda quando o texto não havia sido publicado.

Outro fator destacado para a não-publicação dos poemas de Miguel Guarani foi o custo da edição. O mestre-violeiro não possuía condições financeiras para realizar a impressão de seu trabalho.

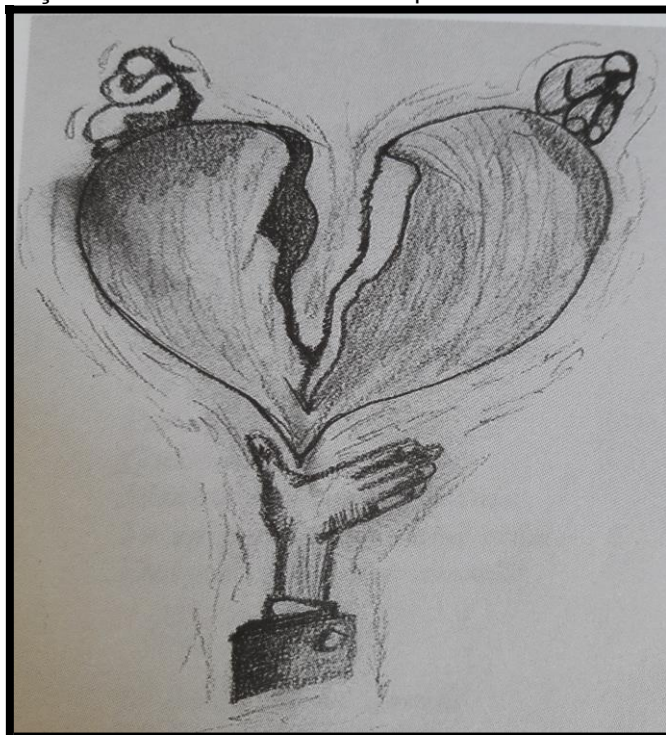
A segunda parte da obra **Miguel Guarani: Mestre e violeiro** (2005), intitulada **Obra poética** é composta por poemas longos de autoria atribuída a Miguel Borges de Moura pelo biógrafo. Tratam-se de quatro composições poéticas resgatadas, a saber: ABC da saudade, Romance da morte de Zilma, Lourival e Teresinha e Peleja de Antônio Lacerda com Miguel Guarani.

Promoveu-se a análise das quatro composições, para se entender a temática presente em sua obra, assim como a estrutura de seus poemas e como conseguiu harmonizar os saberes poéticos com os saberes da cantoria.

4.2 “ABC da saudade” e a poética do amor não realizado: Do abecedário escolar ao abecedário musical

O primeiro poema a ser analisado é o “ABC da saudade”, um abecedário onde se tratou do tema do amor envolto em sofrimento. O poema é antecedido por uma imagem que prepara o leitor para a situação de tensão e dor que viveram os amantes, no enredo.

Ilustração 10 - Desenho: Abertura do poema “ABC da saudade”



Fonte: Miguel Guarani: Mestre e Violeiro, de Francisco Miguel de Moura (2005)

Trata-se da imagem de um coração partido, segurado por uma mão. Do lado esquerdo, encontra-se sentada uma mulher, com aspecto de quem chora e sofre; do lado direito, encontra-se sentado um homem, também em posição de quem sofre. A mão que tenta segurar o coração, parece ser masculina, em virtude do punho do terno que se deixa aparecer.

Em “ABC da saudade”, encontra-se o coração dos amantes partido, pela dor da separação definitiva causada pela morte da heroína, como se verá nos versos abaixo.

ABC da saudade
(Miguel Guarani)

I
Minha vida é um romance
De tristeza e ilusão
Parece que o destino
Quis me fazer traição
Minha esperança perdida
Se eu contar a minha vida
Dói em qualquer coração.

II
Já amei, já fui amado

Já vivi satisfeito
Gozei muito na infância
Na vida sem preconceito
Desfrutei a mocidade
Sem saber que a saudade
lá morar no meu peito.

III
Uma noite de Sto. Antônio
Fui dançar em um salão
Lá eu vi uma menina
De uma linda feição
Chemei-a para dançar
Senti o amor pulsar
Dentro do meu coração.

IV
Eu perguntei à morena
Se estava comprometida
E ela me respondeu
Nunca amei nem fui querida
Controlamos a amizade
A qual veio deixar saudade
Pra o resto de minha vida.

V
Uns seis meses decorreram
Da amizade da gente
Mas o destino não quis
Que o nosso amor fosse em frente
Veio a morte enfurecida
Matou a minha querida
A quem amei loucamente.

VI
E quando eu tive a notícia
Que a donzela adoeceu
Fui correndo à casa dela
Saber o que aconteceu
Ela naquela aflição
Estava com um lenço na mão
Pegou o lenço e me deu.

VII
Olhou para mim e disse
Sei que o meu mal não tem cura
Vou agora ao cemitério
Vou morar na sepultura
Se despedindo dos pais
Deu adeus pra nunca mais
Nessa hora de amargura.

VIII
Comigo guardei o lenço

Que recebi da mão dela
 Roxo da cor da saudade
 Bordado em letra amarela
 Perdi toda a esperança
 Hoje só resta a lembrança
 Do amor que eu tive com ela.

IX
 Um A um M e um B
 As letras do nome seu
 Nunca mais tive alegria
 Depois que ela morreu
 Lembrando dela eu chorava
 As lágrimas quentes enxugava
 No lenço que ela me deu.

X
 Depois que ela morreu
 Amar outra não convém
 Quando é dia de finados
 Eu vou visitar meu bem
 Toda hora nela eu penso
 Comigo guardei o lenço
 Não amei mais a ninguém.

XI
 Meu coração de tristeza
 Minha alma triste e sentida
 Chorava minha saudade
 Por não ver minha querida
 Meu coração sofredor
 Por causa de um grande amor
 A quem tanto amei na vida.
 (MOURA, 2005, p. 183-186)

O poema “ABC da saudade” é composto por onze estrofes septilhas, a saber, estrofes com sete versos, sendo que cada verso possui sete sílabas poéticas, formando, assim, versos heptassílabos. Todos os versos são rimados, obedecendo ao seguinte esquema rimático: ABCBDDB.

Nessa elaboração estrutural, chama atenção a permanência, em todas as estrofes, nos três primeiros versos, da sequência “ABC”, relacionando cada estrofe ao título do poema, como se pode ilustrar nos versos abaixo das estrofes I, II e III, a saber:

Minha vida é um romance (A)
 De tristeza e ilusão (B)
 Parece que o destino (C)
 [...]

Já amei, já fui amado (A)
 Já vivi satisfeito (B)
 Gozei muito na infância (C)
 [...]
 Uma noite em Sto. Antônio (A)
 Fui dançar em um salão (B)
 Lá eu vi uma menina (C)
 [...]

A educação poética, presente na estrutura da versificação do poema, informa ao leitor a existência da marca textual de um poeta-cantor que entendia as estratégias de elaboração de seu texto. Ao relacionar o título “ABC da saudade” com os três primeiros versos de cada estrofe, o eu poético fixa sua temática à estrutura do texto e mostra que ambas são inseparáveis.

Deve-se também observar a harmonia entre o “ABC” musicado do violeiro e o “ABC” do alfabeto usado pelo mestre, informando a cadência entre a vida do poeta-cantor e a vida do professor, presente também em sua poética. Isso não implica em afirmar que o poema se trata de uma história sentimental entre Miguel Borges de Moura e a moça das iniciais A.M.B, uma vez que se está diante do sujeito poético que, conforme lições de Reis (1999, p. 316) é:

[...] constituído no contexto do processo de interiorização que temos descrito e postulado como entidade a não confundir com a personalidade do autor empírico. [...] se bem que o autor empírico possa projectar sinuosamente no mundo do texto experiências realmente vividas [...], também é certo que a voz que nesse texto nos fala pode ignorar (e também subverter, metaforizar, etc.) essas experiências. Essa voz será entendida, então, como a de um sujeito poético inerente ao texto; enquanto tal, ele participa do mesmo estatuto de existência de objectos, situações e emoções (um acorde, o vento, a água, a ausência de mágoa) que no texto se encontram representadas, existência essa que não tem que ser empiricamente atestada. [...].

O sujeito poético presente nas obras líricas, em geral, é eminentemente egocêntrico e isso é evidenciado através do processo de interiorização que o coloca no centro do discurso e faz com que sua visão de mundo e seus sentimentos sejam representados. Em virtude disso, toma-se o sujeito poético como entidade diferente do autor empírico, aquele que tem existência extratextual.

Em “ABC da saudade”, tem-se a presença do sujeito poético, embora não se possa negar que o autor empírico tenha se projetado nele e, através dele, deixado as suas pegadas autobiográficas, cabendo ao leitor assumir posições. Nessa linha de pensamento, Compagnon (2001, p. 150) afirma que:

O objeto literário não é nem o texto objetivo nem a experiência subjetiva, mas o esquema virtual (uma espécie de programa ou de partitura) feito de lacunas, de buracos e de indeterminações. Em outros termos, o *texto instrui* e o *leitor constrói*. Em todo texto os pontos de indeterminação são numerosos, como falhas, lacunas, que são reduzidas, suprimidas pela leitura.

É no esquema virtual que residem as buscas do leitor e também é nele onde acontece a construção ou o preenchimento das lacunas e dos vazios presentes no texto, dentre elas, a tentativa de se inferir do texto as pegadas autobiográficas.

É necessário precisar os conceitos de **autor empírico** e **leitor empírico**, para que se possa entender as particularidades de ambos e como operam no ato da escrita e da leitura dos textos. Segundo Eco (1994, p. 14-15)

O leitor-modelo de uma história não é o leitor empírico. O leitor empírico é você, eu, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como receptáculo de suas paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto. Quem já assistiu a uma comédia num momento de profunda tristeza sabe que em tal circunstância é muito difícil se divertir com um filme engraçado. E isso não é tudo: se assistir ao mesmo filme anos depois, mesmo assim talvez não consiga rir, porque cada cena irá lembrá-lo da tristeza que sentiu na primeira vez. Evidentemente, como espectadores empíricos, estaríamos ‘lendo’ o filme de maneira errada. Mas ‘errada’ em relação a quê? Em relação ao tipo de espectadores que o diretor tinha em mente – ou seja, espectadores dispostos a sorrir e a acompanhar uma história que não os envolve pessoalmente. Esse tipo de espectador (ou de leitor, em caso de um livro) é o que eu chamo de leitor-modelo – uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar. [...].

Eco (1994) apresenta a distinção entre **leitor-modelo** e **leitor empírico**. Entende o autor que leitor empírico é o leitor comum, pode ser qualquer um que se depara com o texto e estabelece seu próprio percurso de

leitura que poderá estar relacionado com seu perfil particular ou ser conseqüência da leitura despreziosa da obra.

O leitor empírico pode impor diversas interpretações ao texto, mesmo que este não suporte a sua força interpretativa, desgastando imagens poéticas e sabotando o sentido oculto nas metáforas. Ao passo que o leitor-modelo, o que é pensado pelo autor, é aquele que fará parte do pacto de verdade presente no texto, que é previsto pelo texto e por ele construído.

O leitor-modelo, ao se deparar com o poema “ABC da saudade” tratá-lo-á como espaço de possibilidades interpretativas, onde o autor-empírico não necessariamente precisará estar sendo representado, mas terá diante de si um espaço de verdade textual que apresenta sua trama de forma a produzir efeitos de verdade. No texto, ter-se-á a presença do **autor-modelo**, entendido por Eco (1994, p. 23), como aquele que

[...] não é necessariamente uma voz gloriosa, uma estratégia sublime: o autor-modelo atua e se revela até no mais pífilo dos romances pornográficos para nos dizer que as descrições apresentadas devem constituir um estímulo para nossa imaginação e para nossas reações físicas. [...].

O autor-modelo é, dessa forma, construção textual que se evidencia como a voz que apresenta os elementos textuais estimuladores da imaginação do leitor. Em “ABC da saudade”, o autor empírico é Miguel Guarani, mas o autor-modelo é a voz que fala no texto e que não pode ser confundida com a do violeiro.

O sujeito poético, entendido como o autor-modelo, narra em versos a sua história de amor marcada pela dor da perda da mulher amada e pela presença da saudade que o acompanha. Logo na primeira estrofe apresenta sua condição de homem sofrido por questão amorosa e espera contar com a confiança – o pacto de verdade precisa ser, nesse momento estabelecido – do leitor-modelo.

Minha vida é um romance
De tristeza e ilusão
Parece que o destino
Quis me fazer traição
Minha esperança perdida

Se eu contar a minha vida
Dói em qualquer coração.

É com essa abertura que o leitor se depara e, de antemão, prepara-se para o desenrolar da trama. “Tristeza”, “ilusão”, “destino”, “esperança perdida” são as estratégias textuais que convencem o leitor sobre a vida sofrida do autor-modelo.

A segunda estrofe não difere da primeira, porém apresenta dados da vida do autor-modelo, fornecendo ao leitor-modelo imagens do antes do sofrimento, a saber:

Já amei, já fui amado
Já vivi satisfeito
Gozei muito na infância
Na vida sem preconceito
Desfrutei a mocidade
Sem saber que a saudade
la morar no meu peito.

O leitor é convidado a conhecer quadros da vida do sujeito poético. A vida antes do sofrimento anunciado foi de amor, gozo, satisfação, ausência de preconceito. Porém, reforça a presença de acontecimento súbito que viria alterar a realidade em que estava inserido.

Na terceira estrofe, ambienta o enredo na noite de santo Antônio, logo, em contexto festivo junino, marcado por alegria e dança, como se infere do disposto abaixo:

Uma noite de Sto. Antônio
Fui dançar em um salão
Lá eu vi uma menina
De uma linda feição
Chamei-a para dançar
Senti o amor pulsar
Dentro do meu coração.

É no espaço do salão festivo que o sujeito poético conhece “a menina de linda feição”, com ela dança e por ela se apaixona. Não se tem, porém, nenhum dado além da beleza da menina. Na estrofe quatro, tem-se a aproximação verbal dos amantes, restrita à informação de que a amada nunca

amou nem foi amada, logo, tratava-se de uma virgem, idéia reforçada pelo verso “controlamos a amizade”. Os dois últimos versos da estrofe “A qual veio deixar saudade/ Pra o resto de minha vida” mantêm a expectativa sobre a tragédia anunciada.

A quinta estrofe atinge o ápice narrativo. Nela é revelada a causa do estado emocional do sujeito poético: a morte súbita da sua amada, após o namoro de seis meses.

Uns seis meses decorreram
Da amizade da gente
Mas o destino não quis
Que o nosso amor fosse em frente
Veio a morte enfurecida
Matou a minha querida
A quem amei loucamente.

Nas estrofes seis e sete, os amantes se encontram, antes da morte da amada. Tem-se a despedida, mas não é informada ao leitor a causa da morte.

E quando eu tive a notícia
Que a donzela adoeceu
Fui correndo à casa dela
Saber o que aconteceu
Ela naquela aflição
Estava com um lenço na mão
Pegou o lenço e me deu.

Olhou para mim e disse
Sei que o meu mal não tem cura
Vou agora ao cemitério
Vou morar na sepultura
Se despedindo dos pais
Deu adeus pra nunca mais
Nessa hora de amargura.

Infere-se que o contato entre os amantes era restrito, uma vez que a amada adoeceu gravemente e o amado nada soube, dado percebido nos quatro primeiros versos da sexta estrofe. Esse dado precisa a forma como os casais de namorados se relacionavam no contexto da primeira metade do século XX, mantendo uma certa distância. Os versos seis e sete, da sétima estrofe, revelam que o sujeito poético presenciou a partida da amada, tendo recebido dela, antes, um lenço, relíquia de despedida.

As estrofes de oito a onze trazem o epílogo da narrativa. Nelas, o sujeito poético lamenta sua dor e a perda da esperança e da alegria, além de afirmar que “Depois que ela morreu / Amar outra não convém”.

Em “ABC da saudade”, Miguel Guarani, autor empírico, preocupou-se em elaborar um poema respeitando as regras da versificação e adotando um tema capaz de envolver o leitor na trama: o amor impossível em virtude da morte da amada tornou-se tema de sua obra poética.

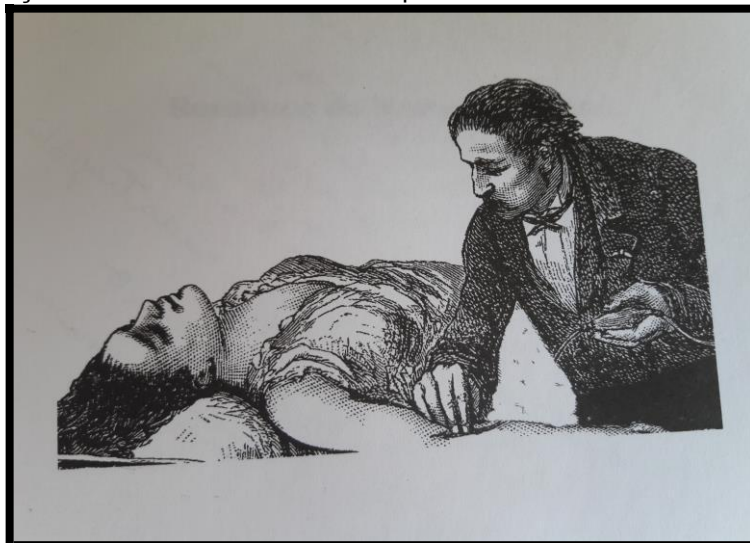
O título do poema remete ao abecedário, espaço próprio da aprendizagem das letras que formam as línguas ocidentais. Através da cartilha do ABC, o aprendiz, aos poucos, entra em contato com o mundo da leitura e torna-se usuário da língua em sua modalidade escrita, torna-se leitor de palavras. Em “ABC da saudade”, tem-se um título que dialoga com a proposta de alfabetização de letras e palavras. Alfabetizar-se na cartilha da saudade, seria viver a experiência da aprendizagem da ausência da amada, aprendizagem lenta que iria substituir a vida alegre e de amores, pela vida triste e de saudade. Nesse encontro entre o conhecimento empírico do mestre e as estratégias de autoria do texto poético do violeiro, vê-se a presença do autor empírico costurando e revelando as sutilezas do autor-modelo.

4.3 “Romance da Morte de Zilma” e a poética da tragédia familiar: A educação das virtudes frente à selvageria humana

O outro poema longo presente na **Obra poética** de Miguel Borges de Moura é “Romance da morte de Zilma”, composto por setenta e nove estrofes, todas sextilhas rimadas, obedecendo ao esquema rimático ABCBDB, exceto a primeira estrofe que possui rimas ABCBAB, sendo todas as estrofes heptassílabas ou redondilha maior.

O poema é antecedido por uma imagem dramática que remete o leitor para o conteúdo, marcado por dor, sofrimento e morte, uma tragédia familiar onde todos os envolvidos sofrem e a face da maldade se revela.

Ilustração 11 - Desenho: Abertura do poema Romance da Morte de Zilma



Fonte: Miguel Guarani: Mestre e Violeiro, de Francisco Miguel de Moura (2005)

A imagem dialoga com o poema, uma vez que traz a representação de uma mulher desmaiada ou morta, sobre uma cama, sendo atendida por um médico, que verifica a sua pressão arterial.

Trata-se de texto poético baseado em fatos reais que aconteceram no município de Monsenhor Hipólito, antigo povoado Riachão, no Estado do Piauí e que gerou comoção geral em todas as pessoas da região, em virtude da violência dos fatos e da morte de uma jovem inocente de forma brutal.

Embora tenha como título “romance”, trata-se de poema narrativo que enfrenta um enredo com personagens poéticas, lugar e tempo determinados. Em virtude disso, opta-se tratar o texto como narrativa literária que, conforme Reis (1999, p. 343):

A expressão **narrativa literária** refere-se ao conjunto dos textos literários integráveis no **modo narrativo**. [...] a forma externa que os textos narrativos apresentam não deve ser encarada como propriedade modal distinta: apesar de modernamente, na esmagadora maioria dos casos, os textos narrativos serem enunciados em prosa, convém lembrar de novo que o facto de, por exemplo, a **epopeia** ser formulada em verso não altera a sua condição intrinsecamente narrativa. Por outro lado, ao circunscrevermos a caracterização dos textos pertencentes ao modo narrativo à narrativa literária, não ignoramos que essa caracterização incide apenas sobre uma certa classe de textos narrativos, de natureza essencialmente **ficcional**; por isso, eles serão designados também globalmente

como **ficção narrativa**, expressão que aqui se reporta abreviadamente à **ficção narrativa literária**. (*Grifos do autor*)

Dessa forma, não é o suporte expressivo quem define se um texto é narrativo, dramático ou lírico, mas o seu conteúdo, os elementos intrínsecos a ele. O poema “Romance da morte de Zilma” integra o modo narrativo, entra no circuito da narrativa literária de carácter ficcional, composta pelo plano da história relatada e pelo plano do discurso que a relata.

Indispensável nas narrativas a figura do narrador responsável por narrar o enredo e apresentar toda a trama narrativa que envolve as personagens. Segundo Reis (1999, p. 347),

[...] os textos narrativos levam a cabo um processo de exteriorização, porque neles procura-se descrever e caracterizar um universo autónomo, integrado por personagens, espaços e acções. Esse universo autónomo configura-se pelo labor de uma entidade fundamental: trata-se do narrador [...], entidade colocada numa situação de alteridade em relação àquilo de que fala. [...].

A atitude de exteriorização revela que as acções da narrativa estão centradas no ponto de vista do narrador, detentor dos fatos que compõem o universo ficcional e que envolve as personagens. As acções narrativas são independentes do narrador, mas por ele são filtradas para que o enredo assuma uma representação de tendência objetiva.

Em “Romance da morte de Zilma”, tem-se uma tragédia familiar que envolve o homicídio de Zilma, empreendido por seu primo José Policarpo que, movido por ódio ao pai de Zilma, seu tio Coronel Chico Zinguera, mata a prima para armar emboscada contra o tio, desencadeando uma série de tragédias.

O poema possui oito partes ou capítulos, assim organizados:

1) Inspiração – presente nas estrofes I e II.

Vinde musas do Parnaso
Para minha companhia
Dai-me inspiração poética
Talento e sabedoria
Para descrever um caso
De dor, pranto e tirania

Quem gostar de poesia
 História e verso rimado
 Leia este drama horroroso
 Há certo tempo passado
 Que o mais duro coração
 Fica sensibilizado.

Na primeira estrofe, o narrador assume a posição dos narradores de epopéias clássicas, também poemas narrativos, e busca nas musas do Parnaso “inspiração”, “talento” e “sabedoria” para narrar o que se propõe. Ao agir assim, pretende assumir uma postura objetiva diante dos fatos. Camões (2000, p. 2), em seu “Os Lusíadas”, procedeu da mesma maneira com seu narrador:

E vós, Tágides minhas, pois criado
 Tendes em mi um novo engenho ardente,
 Se sempre em verso humilde celebrado
 Foi de mi vosso rio alegremente,
 Dai-me agora um som alto e sublimado,
 Um estilo grandíloco e corrente,
 Por que de vossas águas Febo ordene
 Que não tenham enveja às de Hipocrene.

Dai-me ùa fúria grande e sonora,
 E não de agreste avena ou frauta ruda,
 Mas de tuba canora e belicosa,
 Que o peito acende e a cor ao gesto muda;
 Dai-me igual canto aos feitos da famosa
 Gente vossa, que a Marte tanto ajuda;
 Que se espalhe e se cante no universo,
 Se tão sublime preço cabe em verso.

Na epopéia lusitana, encontra-se o pedido de inspiração nas Tágides, ninfas que habitam o rio Tejo e a quem o narrador requer forças para contar os feitos gloriosos do povo português.

No poema “Romance da morte de Zilma”, Miguel Borges de Moura apresenta a sua formação leitora logo na abertura, ao dialogar com a estrutura das epopéias e também demonstrar seu conhecimento em torno do repente, uma vez que as estrofes do poema estão estruturadas em sextilhas que, segundo Tavares (s/d, p. 6):

[...] é o estilo mais simples, o mais tradicional, e o que é geralmente usado para iniciar uma cantoria. São seis versos, cada um com 7 sílabas, onde os versos ímpares não têm rima obrigatória e os versos pares devem rimar entre si. O esquema de rimas (cada letra correspondendo a um verso seria: ABCBDB. [...]).

O autor empírico casa em seu poema os dois conhecimentos e elabora a sua narrativa. Na busca da inspiração, espera poder descrever “um caso de dor, pranto e tirania”. Ao assim informar, prepara o leitor para o tipo de enredo com que se deparará: uma tragédia. Espera contar com um leitor-modelo, aquele por ele vislumbrado na segunda estrofe: alguém que goste da elaboração textual, mas também de drama.

2) Apresentação da heroína – estrofes III a X.

III

Quando Monsenhor Hipólito
Fez a sua independência
Houve um caso pavoroso
De doer a consciência
Cujo caso ainda vive
Na minha reminiscência.

IV

Coronel Chico Zinguera
Tinha uma propriedade
Na fazenda Cabaceira
Perto daquela cidade
Lugar onde registrou-se
A cruel fatalidade.

V

Este coronel é chefe
De família numerosa
Possuía entre outras
Uma filha caprichosa
Honesto e trabalhadora
Mais linda que uma rosa.

VI

De nome Maria Zilma
Usava simplicidade
Imagem da paciência
Modelo da caridade
Símbolo da santa pureza
Exemplo de castidade.

VII

Aos seis anos de idade
 Perdeu sua mãe querida
 Criou-se na orfandade
 Porém foi bem instruída
 Mas dos carinhos maternos
 Pouco desfrutou na vida.

VIII

Zilma demonstrava ter
 Excelente coração
 Era um amparo dos fracos
 Da pobreza a remissão
 Defesa da inocência
 Dos tristes a consolação.

IX

Vinte anos já contava
 Vivendo na orfandade
 De mãe, e seu pai estava
 Já com avançada idade
 Era Zilma o baluarte
 Daquela propriedade.

X

Mesmo assim Maria Zilma
 Dava conforto no lar
 As suas raras virtudes
 Não se pode enumerar
 Encantava a vizinhança
 A sua vida exemplar.

O narrador ambienta seu enredo no município de Monsenhor Hipólito, no ano de 1956, embora não informe a data, mas cita dado histórico que remonta à data citada, a saber: a emancipação política do município. Prossegue construindo a atmosfera de tragédia que percorrerá as estrofes futuras: “Houve um caso pavoroso/De doer a consciência” (III estrofe), demonstrando tratar-se de fato externo a ele, mas por ele conhecido e guardado “Cujo caso ainda vive/Na minha reminiscência”.

Nas estrofes IV e VI informa os nomes de duas personagens: Coronel Chico Zinguera e Maria Zilma, a saber, pai e filha. Toda a trama narrativa acontece na fazenda Cabeceira, localidade onde moravam as personagens.

Maria Zilma é descrita nas estrofes V a X. Nelas, seu perfil e sua história de vida são rapidamente contados. Ela aparece em cena com atributos de heroína romântica, descrita pelos aspectos positivos: “filha caprichosa,

honestas e trabalhadoras”, simples, paciente, caridosa, “símbolo da santa pureza/exemplo de castidade”, “excelente coração”, “amparo dos fracos”, remissão dos pobres, defensora dos inocentes e consolação dos tristes.

A partir desses adjetivos, o leitor é envolvido na aceitação do perfil da heroína e preparado para sofrer as dores da tragédia que lhe acontecerá. Zilma encarna o modelo de mulher cristã guardiã da castidade e de virtudes. Observa-se que o pedido de inspiração fora feito às musas do Parnaso, logo, inspiração pagã, mas o enredo está centrado em uma visão de mundo tipicamente cristã e isso se evidenciará em toda a narrativa, dado que também não escapou da narrativa de Camões, que buscou inspiração nas Tágides, mas deu ao povo cristão lusitano a voz e a superioridade, em alto-mar, demonstradas a partir do perfil de Vasco da Gama.

Além do perfil de Zilma, o narrador apresenta sua história de orfandade iniciada “aos seis anos de idade” quando “perdeu sua mãe querida” (VII estrofe). Não se sabe se seu perfil foi construído em virtude da perda da mãe que lhe trouxe sofrimentos; mas na trajetória dos mártires, fatos como esse lapidam o caráter e Zilma será assassinada, mesmo possuindo tantos atributos positivos.

3) Apresentação do antagonista – estrofes XI a XVII

XI
Deixo aqui Maria Zilma
Na sua dignidade
Para falar em um ente
Cheio de perversidade
Aborto da natureza
Cúmulo da barbaridade.

XII
Zé Policarpo era o nome
Desta horrorosa figura
Primo legítimo de Zilma
Tinha um misto de loucura
E fez a pobre inocente
Ir parar na sepultura.

XIII
O pai de Maria Zilma
Coronel Chico Zinguera
Tio de Zé Policarpo

Aquele instinto de fera
Traíçoeiro como o tigre
Valente que só pantera.

XIV
Não sei se era por loucura
Por inveja ou ambição
Policarpo alimentava
Um rancor no coração
E na pessoa do tio
Quis vingar esta paixão.

XV
E tanto que Policarpo
Com o seu gênio agressivo
Contra a pessoa do tio
Mostrava ser vingativo
Porém da sua ojeriza
Ninguém sabia o motivo.

XVI
Como fera ele espreitava
Uma oportunidade
A fim de concretizar
Seu instinto e maldade
Assassinando seu tio
O que mais tinha vontade.

XVII
Vivia assim Policarpo
Como que num desespero
A espreitar o seu tio Como
um lobo carniceiro
Procurando assassiná-lo
A seu modo traiçoeiro.

Na XI estrofe o narrador desloca o campo narrativo de Maria Zilma para Zé Policarpo, o antagonista do enredo. Antes de apresentar o nome do vilão, o narrador apresenta-o pela negação e pela depreciação das virtudes: “Cheio de perversidade/ aborto da natureza / cúmulo da barbaridade”. Essa estratégia discursiva envolve o leitor na aceitação prévia das características da personagem e na aceitação do discurso que se construirá em torno do mesmo.

O parentesco das personagens é anunciado na estrofe XII e a descrição negativa de Zé Policarpo continua: “horrorosa figura” e “tinha um misto de loucura” e se estende na estrofe XIII: “aquele instinto de fera/ traiçoeiro como o tigre / valente que só pantera”. O narrador traça o perfil do antagonista física e psicologicamente falando e apresenta a possibilidade das ações deste

serem movidas por falta de sanidade mental. Observa-se que o narrador impõe ao personagem atributos animais, bestializando-o.

A urdidura tanto da personagem Maria Zilma quanto de Zé Policarpo revela o nível de elaboração textual pensado por Miguel Guarani ao construir não apenas as características destas, mas sobretudo em apresentar o seu papel. Segundo Rosenfeld (2002, p. 45):

Se reunirmos os vários momentos expostos, verificaremos que a grande obra-de-arte literária (ficcional) é o lugar em que nos defrontamos com seres humanos de contornos definidos e definitivos, em ampla medida transparentes, vivendo situações exemplares de um modo exemplar (exemplar também no sentido negativo). Como seres humanos encontram-se integrados num denso tecido de valores de ordem cognoscitiva, religiosa, moral, político-social e tomam determinadas atitudes em face desses valores. Muitas vezes debatem-se com a necessidade de decidir-se em face da colisão de valores, passam por terríveis conflitos e enfrentam situações-limite em que se revelam aspectos essenciais da vida humana: aspectos trágicos, sublimes, demoníacos, grotescos ou luminosos.

As personagens de “Romance da morte de Zilma” enfrentam situações diversas que as colocam em posição de decisões extremas. Todas as situações vividas por essas figuras de papel foram arquitetonicamente pensadas para atingir a exemplaridade das ações. Todas estão integradas em um grande tecido de valores onde violá-lo é a grande transgressão, o que deve ser repellido.

Miguel Guarani coloca suas personagens espalhadas no tecido de valores, envoltas em fios que se encontram e rejeitam participar da mesma trama, no tear da vida. Situações-limite aparecem em todo o poema, sempre atravessando a vida da heroína Maria Zilma e trazendo-lhe sofrimento, perda e morte. As ações luminosas de Maria Zilma não conseguiram prevalecer sobre as ações grotescas e obscuras de seu primo Zé Policarpo.

Enquanto Zilma era movida por amor, Zé Policarpo era impelido por “rancor no coração” embora, conforme afirma o narrador, na estrofe XIV, não se sabe precisar se suas práticas eram movidas por “loucura”, “inveja” ou “ambição”; o que se vê diluído no texto é o ódio gratuito ao tio, o Coronel Chico Zinguera e a intenção de matá-lo.

4) *Iter criminis* e cena do crime: estrofes XVIII a XXXI

XVIII

Sua mãe muito doente
Sobre o seu leito jazia
E Zilma penalizada
Foi consolar sua tia
Preparar seu alimento
E lhe fazer companhia.

XIX

Policarpo planejou
Matar Zilma apunhalada
E o pai dela acudia
Quando ouvisse a zoada
Ele aí matava o velho
Estava a questão findada.

XX

Era uma tarde de agosto
O sol estava brilhante
Temperatura elevada
Na região circundante
Trajetando sobre a terra
Um calor asfixiante.

XXI

Zilma saía de um quarto
Alegre sem pensar nada
E Policarpo vibrou-lhe
A primeira punhalada
Ela defendeu-se e disse:
Ó hora triste e agoniada.

XXII

Sem saber o que fizesse
De Deus ela se valia
Lutando com heroísmo
Contra aquela tirania
Mas seu primo rancoroso
De nada se condoia.

XXIII

Nesta luta a pobre Zilma
Vários golpes recebeu
Resistindo alguns minutos
Ainda se defendeu
Mas gravemente ferida
Coitadinha esmoreceu.

XXIV

A pobre já agonizante
Com esforço conseguiu
Levantar cambaleando
Fora da casa saiu
Andou algumas passadas
Não sustentou-se – caiu.

XXV
De uma casa vizinha
Ouviram a exclamação
Gritos de alarme e gemido
Era enorme a confusão
Correram encontraram Zilma
Quase morta sobre o chão.

XXVI
Composta de ferimentos
O braço esquerdo cortado,
Pálida, fria, semi-morta
O corpo em sangue banhado
Caída no chão gemendo
Com o peito apunhalado.

XXVII
Com a voz trêmula dizia:
Ó Santo Deus de clemência
Amparo dos desgraçados
Defensor da inocência
Neste golpe cruciante
Redobrai-me a resistência.

XXVIII
Adeus lar estremecido
Da minha predileção
Adeus primos e sobrinhos
Parentes que aqui estão
Adeus papai extremoso
Irmãos do meu coração.

XXIX
Levaram Maria Zilma
Para a sua moradia
Nos estertores da morte
Sem alento, pálida e fria
As lágrimas banhando o rosto...
De vez em quando gemia.

XXX
Só as pedras não choravam
Ante aquele acontecido
Foi um choque inesperado
Para o seu papai querido
A família soluçava
Num pranto desinsofrido.

XXXI
 Tinha uma irmã de Zilma
 Que morava em Teresina
 Logo que foi avisada
 Daquela horrível chacina
 Lamentava angustiada
 Quase que se desafina.

O *iter criminis* é o caminho do crime, o percurso seguido pelo criminoso até atingir o resultado final. Trata-se do cumprimento de etapas específicas voltadas para a realização do ato criminoso e apresenta duas fases, a saber: a fase interna (cogitação) e a fase externa (preparação, execução, consumação). Em “Romance da morte de Zilma”, Miguel Guarani estabelece, na estrutura do texto, uma relação intertextual com a estrutura criminal do Direito Penal e demonstra sua percepção sobre o tema, ao condensar, em poucas estrofes, o *iter criminis* em espaço narrativo ficcional.

Na estrofe XIX, encontra-se com muita clareza a etapa da cogitação do crime de homicídio e, nas entrelinhas, a etapa da preparação: “Policarpo planejou/ Matar Zilma a punhalada”. Por se tratar de um poema, não houve espaço suficiente para descrever como ele cogitou, nos mínimos detalhes, a execução do crime, mas o narrador informa a sua realização; da mesma maneira, não informou como preparou a emboscada a Maria Zilma, mas como estava ela na casa dele, essa etapa seria de fácil realização. Afora isso, tratava-se de um plano: matar Maria Zilma para conseguir, com isso, matar Coronel Chico Zinguera, alvo específico de seu ódio.

O narrador, na estrofe XX, prepara o leitor para a cena crucial. Apresenta um ambiente causticante, com a “temperatura elevada” e “um calor asfixiante”, de uma tarde de agosto. O discurso sobrepõe-se à história, nesse momento. A imagem construída da natureza asfixiante, capaz de matar, de causar incômodo, envolve personagens e leitores na trama.

A etapa capital do *iter criminis*, a execução, acontece nas estrofes XXI a XXIX. Nelas, o leitor é levado à cena do crime como se estivesse diante de um filme, em cada estrofe tem-se um quadro preciso da violência. O narrador apresenta passo a passo como Zé Policarpo matou Maria Zilma e como a heroína reagiu à agressão, logo na primeira punhalada: “Sem saber o que

fizesse/ de Deus ela se valia/ lutando com heroísmo/ contra aquela tirania” (estrofe XXII).

O narrador oportuniza Maria Zilma falar três vezes, no momento da execução do crime: a primeira encontra-se na estrofe XXI, “Ó hora triste e magoada!”; a segunda, na estrofe XXVII, “Ó Santo Deus de clemência/amparo dos desgraçados/ defensor da inocência/ neste golpe cruciante/ redobrai-me a resistência” e, por fim, em toda a estrofe XXVIII, onde se despede da família: “Adeus lar estremecido/Da minha predileção/ Adeus primos e sobrinhos/ Parentes que aqui estão/ Adeus papai extremoso/ Irmãos do meu coração”.

Essa estratégia textual serviu para reforçar a dramaticidade do momento e oportunizar a heroína expressar toda a sua dor, fé e afeto familiar. A personagem virtuosa sobressaiu-se ao silêncio do agressor, que não fala, nesse momento, apenas enfurecidamente age, como se fera fosse. Entende-se com mais precisão as razões do narrador em atribuir a Zé Policarpo as características animalescas apontadas em estrofes anteriores.

Por fim, a etapa final do *iter criminis* é atingida, a consumação torna-se uma realidade: Maria Zilma morreu e o clímax do texto foi consolidado. Na estrofe XXX, o narrador traz, mais uma vez, a natureza para interagir com a cena, aumentar a dramaticidade e fortalecer o pacto com o leitor: “Só as pedras não choraram/ ante aquele acontecido”.

5) Velório e sepultamento da heroína: estrofes XXXII a XXXVIII.

XXXII

Foi uma tarde tristonha
À noite houve sentinela
Pai, irmãos, primos, sobrinhos
Enfim toda a parentela
Até pessoas estranhas
Pranteavam a morte dela.

XXXIII

De cada boca saía
Lamento, ais e gemido
Com o temeroso espetáculo
Ficou tudo comovido
Todo o pessoal em massa
Contemplava estarrecido.

XXXIV

Foi uma surpresa horrível
 Para seus familiares
 De lamento e desatino
 Se enchia todos os lares
 Um portador avisando
 Foi para diversos lugares.

XXXV
 Uma multidão crescia
 Enchia aquele aposento
 Se ouvia ternos gemidos
 Gritos de dor e lamento
 Preparando o necessário
 Para o seu sepultamento.

XXXVI
 Era o dia 6 de agosto
 Às quatro da madrugada
 A estrela matutina
 Anunciava a alvorada
 Seguiram com o cadáver
 Da jovem martirizada.

XXXVII
 Em demanda ao cemitério
 Faziam seu funeral
 O sino lá da igreja
 Dobrava dando sinal
 O povo em massa fazia
 Cortejo sentimental.

XXXVIII
 Quando no leito funéreo
 Depositaram o caixão
 A família soluçava
 Sem achar consolação
 Lamentando angustiada
 A dor da separação.

Na estrofe XXXII, a natureza mais uma vez entra em cena para reforçar a dramaticidade do enredo. De uma tarde luminosa e asfíxiante para uma “tarde tristonha”. Era a natureza gemendo de dores pela morte da heroína Maria Zilma.

O velório consolidou o respeito de todos à heroína. Naquele momento, todos sofreram a sua tragédia: “De cada boca saía/ lamento, ais e gemidos” (estrofe XXXIII). Não apenas a família de Zilma sofreu, mas “de lamento e desatino/ se enchia todos os lares” (estrofe XXXIV). O sofrimento aparece nas

estrofes de forma crescente: primeiro o de Maria Zilma (individual), segundo o de sua família (doméstico) e, terceiro o de seus vizinhos (comunidade).

O cortejo fúnebre, rumo ao cemitério, lugar de descanso de Maria Zilma, aconteceu no “dia 6 de agosto/ às quatro da madrugada”. Naquela cena, todos estavam envolvidos. Como narrativa cristã, Miguel Guarani introduziu também a simbologia católica no enredo, a partir do dobre dos sinos da igreja (estrofe XXXVII).

Observa-se que, nessa parte da obra, em nenhum momento o nome de Zé Policarpo é mencionado. O discurso centra-se no velório e no sepultamento, promovendo o isolamento do antagonista. Estratégia que colocou todo o foco do leitor no drama da heroína e daqueles que a amavam, preparando as cenas seguintes de perseguição ao homicida.

6) Caçada a Zé Policarpo e novas tragédias: estrofes XXXIX a LXVI

XXXIX

Enquanto Zilma descansa
No leito da sepultura
Lembro ainda Policarpo
Aquele vil criatura
Autor da tragédia tétrica
Neste drama de amargura

XL

Pois bem, José Policarpo
Depois do assassinato
Talvez sentindo remorsos
Deste pavoroso ato
Deixou a casa e correu
Refugiou-se no mato.

XLI

E a família de Zilma
Extremamente abalada
Ante aquela cena triste
Ficou desorientada
Sem encontrar tirocínio
Tristonha e desconsolada.

XLII

Saíram os irmãos de Zilma
Um dia pela manhã
Passaram lá na fazenda

Da Serra, subiram a chã
Procurando pelo mato
O algoz de sua irmã.

XLIII
Por caminhos e veredas
Muito além da moradia
Andaram em sua procura
Até quase o meio-dia
Mas do seu esconderijo
Pessoa alguma sabia.

XLIV
Andaram no seu encaço
Ali por todos os lados Os
vestígios do carrasco
Estavam quase apagados
E não encontrando indícios
Voltaram desenganados.

XLV
Já decorriam três dias
Que o caso se passou
Policarpo pelo mato
A fome e sede atacou
E nas caladas da noite
Da casa se aproximou.

XLVI
Não encontrando ninguém
A casa à chave fechada
Ele arrombou a porta Nesta
mesma madrugada Armou-
se com outra faca Que
tinha dentro guardada.

XLVII
No dia nove de agosto
Um dia de quinta-feira
Coronel Chico Zinguera
De revólver e cartucheira
Foi percorrer novamente
A fazenda Cabeceira.

XLVIII
Um neto do coronel
Com ele também seguia
E o Simplício, seu genro
Era a outra companhia
Tio pelo lado paterno
Do carrasco de Maria.

XLIX
Se aproximaram os três

Daquele dito local
Onde há três dias se deu
Aquela cena brutal
E ainda germinava
A sementeira do mal.

L
Avistaram Policarpo
Em uma cerca que tinha
Empunhando grande faca
Já puxada da bainha
Dando a conhecer que estava
Numa pretensão mesquinha.

LI
E ficou observando
Lá da ponta do terreiro
Com o semblante espantoso
No mais cruel desespero
Bramia rangindo os dentes
Como um lobo carniceiro.

LII
Zinguera vendo o sobrinho
Como uma fera bravia
Atirou diversas vezes
Pra ver se ele temia
E com isto o assassino
Inda mais se enfurecia.

LIII
Ali coronel Zinguera
Contra Policarpo avança
Com ele o genro e o neto
Este quase uma criança
Ambos rogavam pedindo
Que não quisesse vingança.

LIV
Policarpo como louco
Pau e pedra rebolava
Zinguera com o revólver
De quando em vez atirava
E ele como relâmpago
Das balas se desviava.

LV
Poucos minutos depois
Reuniu-se muita gente
Tudo contra Policarpo
Num protesto veemente
Aí é que o assassino
Lutava assombrosamente.

LVI
Coronel Chico Zinguera
De arma firme na mão
Atirou em Policarpo
E depois da explosão
Ele tombou e caiu
Mas com a faca na mão.

LVII
Todo o pessoal presente
Assistia horrorizado
E o coronel Zinguera
Muito abatido e cansado
Pensando ter morto a fera
Conservou-se ali deitado.

LVIII
Nisto viu-se o indivíduo
Levantar ligeiramente
E investir contra o tio
Com o furor de serpente
Cravou-lhe o ferro a miúdo
Desapiedosamente.

LIX
Alguns dos homens que tinha
Entraram logo em ação
Houve tiros e pancadas
Foi enorme a confusão
Todos contra Policarpo
Sem ter dó nem compaixão.

LX
Daquele salseiro rude
Houve como resultado
Zinguera desfalecido
Com o corpo apunhalado
Policarpo quase morto
Outro homem baleado.

LXI
As pessoas da família
Chegaram com brevidade
Apanharam os feridos
Levaram para a cidade
E Policarpo ficou
Em poder da autoridade.

LXII
Coronel Chico Zinguera
Ficou bastante doente
Se pensava até que ele
Morreria brevemente
Toda a família velava

Ali cuidadosamente.

LXIII

Até que chegou o médico
De perícia conhecida
Medicamento adequado
Botava em cada ferida
Empregando todo meio
A fim de salvar-lhe a vida.

LXIV

Sofre Coronel Zinguera
Uma longa enfermidade
Com ferimentos horríveis
Da mais alta gravidade
Angústia e dores atrozes
Que causava piedade.

LXV

Dias e dias passaram
Ele nesse sofrimento
Custou-lhe grandes cuidados
Promessa e medicamento
Até que cicatrizou
O seu último ferimento.

LXVI

O outro que foi ferido
Também um parente seu
Que naquela ocasião
Um balaço recebeu
Teve cuidadoso trato
Felizmente não morreu.

Essa parte do poema “Romance da morte de Zilma” concentra-se na busca ao homicida Zé Policarpo empreendida pela família de Zilma, assim como as ações decorrentes dessa perseguição.

Policarpo, após o homicídio, fugiu da sua casa e “refugiou-se no mato” (estrofe XL), prática comum entre aqueles que transgridem a lei e querem escapar do flagrante. Os irmãos de Zilma retornaram ao local do crime, na tentativa de encontrarem “o algoz de sua irmã”. Adentraram as localidades inóspitas, “por caminhos e veredas/ muito além da moradia/ andaram em sua procura”, mas nenhum rastro fora encontrado, pois “os vestígios do carrasco/ estavam quase apagados” (estrofe XLIV). O plano de Zé Policarpo até ali estava dando certo.

Miguel Guarani aprofunda a construção do enredo apresentando o comportamento típico dos homicidas, após o crime realizado e a forma como as famílias reagem, para localizar o homicida evadido. Vê-se, em todas as estrofes, a ausência do Estado. Não se fala em presença de policiais na busca de Zé Policarpo, mas da família e populares da localidade. Isso entra em harmonia com a mesma ausência do Estado na oferta de ensino público para as comunidades mais distantes, em que mestre Miguel lecionou. O esforço individual e da comunidade é que fazia as vezes do Estado.

O retorno de Zé Policarpo ao local do crime seria inevitável, por ser a sua residência e Coronel Chico Zinguera sabia disso. Três dias após o crime, “no dia nove de agosto/ um dia de quinta-feira” (estrofe XLVII) Policarpo, faminto e sedento, voltou à casa e “armou-se com outra faca/ que tinha dentro guardada”. Chico Zinguera, um neto e seu genro Simplício avistaram Zé Policarpo e tem início uma cena de faroeste, em pleno sertão piauiense figurado.

O perfil de Zé Policarpo é reforçado pelo narrador, atribuindo-lhe mais características hostis que reforçam o processo de animalização da personagem: “com semblante espantoso/ no mais cruel desespero/ bramiam rangindo os dentes/ como um lobo carniceiro”. A degradação humana provocada pelo ódio torna-se temática central na narrativa e tem em Zé Policarpo o seu representante, inevitavelmente o discurso do narrador se constrói a partir do binômio bem x mal, marca textual das narrativas do ocidente cristão.

Nas estrofes LII a LIV, o narrador descreve como se deu o encontro entre o Coronel Chico Zinguera e Zé Policarpo. Entre tiros e lançamento de pedras e paus, os dois assumiam posição no conflito: Zinguera atirava para intimidar e prender “atirou diversas vezes/ pra ver se ele temia” (estrofe LII), ao passo que Policarpo “como relâmpago/ das balas se desviava” (estrofe LIV) para executar a sua “pretensão mesquinha” (estrofe L), a saber, conseguir matar o tio, alvo de todo o seu ódio.

A tensão no texto se amplia quando Coronel Chico Zinguera conseguiu atingir Policarpo e feri-lo, que “tombou e caiu/mas com a faca na mão”. Essa afirmação leva o leitor a perceber que Policarpo de alguma forma reagiria

àquele disparo, o que de fato aconteceu, uma vez que “com o furor de serpente/ cravou-lhe o ferro a miúdo/ desapiedosamente” (estrofe LVIII).

Essa cena revela a face das duas personagens de forma definitiva a partir das armas usadas: Chico Zinguera usa arma de fogo que pressupõe certo distanciamento da outra parte, em caso de confronto; ao passo que Zé Policarpo usa arma branca, faca, tanto no homicídio de Zilma quanto na tentativa de homicídio ao seu tio, revelando frieza, uma vez que para usar uma faca ou canivete, requer proximidade da vítima, ou seja, agir como serpente, última das metáforas zoomórficas aplicadas à personagem, representando o nível de maldade atingido.

A consequência do confronto entre os adversários foi Coronel Chico Zinguera sair muito ferido, quase “desfalecido/com o corpo apunhalado” e Zé Policarpo “quase morto/ e outro homem baleado” (estrofe LX). Chico Zinguera, conforme o relato do narrador, esteve entre a vida e a morte, “com ferimentos horríveis/ da mais alta gravidade” (estrofe LXIV), sendo socorrido por tratamento médico e promessa, revelando a fé dos que o cercavam. A outra personagem ferida, um parente de Zinguera, também não morreu.

7) Prisão e morte de Zé Policarpo: estrofes LXVII a LXXVI

LXVII
 Policarpo passou dias
 Em poder do inspetor
 Sem se fazer tratamento
 Num estado de clamor E
 em se falar no caso
 Todo mundo tinha horror.

LXVIII
 Pessoas que se moviam
 Por força da caridade
 iam visitá-lo ali
 No cárcere da crueldade
 Já outros queriam vê-lo
 Só por curiosidade.

LXIX
 Em sangue e desfalecido
 Mas ainda conversava
 Respondia qualquer coisa
 Quando alguém lhe perguntava
 Porém falando no tio

Colérico se exasperava.

LXX

Alguns dias decorreram
Ele ainda em seu sentido
De ter morrido sua prima
Mostrava-se arrependido
Mas contra o tio ficava
Muito mais enfurecido.

LXXI

Um tio de Policarpo
Vendo a triste condição
Levou-o para sua casa
Tratou com mais atenção
Pois seu desprezo era ali
De comover compaixão.

LXXII

E a mãe de Policarpo
Com o caso que se deu
Tornou-se mais abatida
Com o golpe que sofreu
Agravou-se o seu estado
Com poucos dias morreu.

LXXIII

Depois de dezessete dias
Do sinistro acontecido
Exterminou-se o malvado
E no seu último gemido
Mostrava levar do tio
Um rancor descomedido.

LXXIV

Coronel Chico Zinguera
Hoje vive sossegado
Apesar de que se encontra
Muito velho e acabrunhado
Sem lhe fugir do sentido
Seu torturante passado.

LXXV

São os irmãos existentes
De Zilma, a jovem inditosa
Manoel Francisco e Vicente
Francisca Maria e Rosa
Lamentando pensativas
Cada qual mais saudosa.

LXXVI

Os irmãos da falecida
Não esqueceram jamais
De visitar a lousa que

Cobre os seus restos mortais
Com epitáfio gravado
Dizendo “Descanse em paz.”

A escrita em quadros definidos fez de “Romance da morte de Zilma” um poema em que as personagens e suas ações fossem tratadas especificamente em determinados momentos, através de fios que se cruzaram em virtude do ódio de Zé Policarpo. O vilão assumiu, na narrativa, papel importante na construção do seu próprio perfil e no das demais personagens. Através de seus excessos sentimentais, várias tragédias aconteceram e isso inclui a sua própria morte.

Miguel Guarani, ao estruturar o poema em quadros narrativos que, juntos formam o enredo, oportunizou o leitor a percorrer o crescimento da personagem Zé Policarpo e como se estabelece a relação bem x mal, amor x ódio, no contexto das narrativas tradicionais. Fez, a partir do narrador por ele construído, a apresentação de situações-limite geradoras de diversas tragédias, embora em estrofes condensadas. Segundo Fernandes (1996, p. 32),

[...]. O narrador não é um tabelião, seu verbo não tem o poder do documento. Por outro lado, se todo romance procura abarcar uma ou mais vidas não o pode fazer em sua totalidade. O narrador tem que sugerir essa totalidade através de pequenos grupos narrativos, eles mesmos vistos como elementos narrativos isolados, também incompletos. [...]. O muro da narração é o narrador. É ele quem mostra um pouco da cena, é ele quem esconde e torna turvo, deixando-nos apenas vozes no ar. Poder-se-ia dizer que o narrador é o único que *um* narrador, o único que tem acesso ao que acontece do outro lado do muro e nos conta o que está vendo. De uma ou outra forma, na narração existe um muro que esconde e revela.

Em “Romance da morte de Zilma”, o narrador segue esse roteiro quando trata das personagens, principalmente Maria Zilma e Zé Policarpo. Duas personagens foram eleitas para ser feita a apresentação em torno do discurso da bondade e da maldade, porém a ênfase recaiu sobre as ações de Policarpo, embora de forma fragmentada, por ser impossível abraçar a totalidade da vida de alguém, mesmo sendo esse alguém uma pessoa de tinta e papel.

Através dos pequenos grupos narrativos a que se chamou de capítulos ou partes, as ações das personagens foram se desenrolando aos olhos dos leitores, a partir da voz do narrador, o conhecedor dos fatos, aquele que viu os acontecimentos e, metaforicamente falando, encontra-se do outro lado do muro. Ele informa a dramaticidade das ações, mas é ele também quem esconde e revela, através do jogo discursivo, a chave de leitura do texto.

O destino da personagem Zé Policarpo se insculpe nas estrofes da sétima parte do poema. Após tentar matar Coronel Chico Zinguera e sair ferido no combate, Policarpo é levado para a delegacia, ficando “em poder da autoridade” (estrofe LXI). No espaço da delegacia, ele é abandonado sem tratamento, recebia visitas de “pessoas que se moviam/ por força da caridade” e também por “outros que queriam vê-lo/ só por curiosidade” (estrofe LXVIII).

Na delegacia, Policarpo não demonstra arrependimento do atentado ao tio Chico Zinguera, pois, como visto em todo o poema, sua intenção era matá-lo e viu que não conseguiu realizar o intento. Mas, quanto a Maria Zilma, “de ter morrido sua prima/ mostrava-se arrependido” (estrofe LXX).

A saga criminosa de Zé Policarpo conclui com a sua morte, “depois de dezesseis dias/ do sinistro acontecido”. Sua mãe, em virtude de todos os episódios trágicos e também por estar enferma, não sobreviveu. A família de Maria Zilma prosseguiu a vida, mas sem esquecer da heroína que jaz descansa em paz.

8) Revelação do narrador: estrofes LXXVII a LXXIX

LXXVII
 Queiram desculpar as falhas
 Que o meu trabalho tem
 Pois escrevi comovido
 Por um soluço que vem
 E quem não chorou ainda
 Chore por ela também.

LXXVIII
 Minha canhestra caneta
 Inábil mas sem vaidade
 Garatujou estas linhas
 Um drama de crueldade
 Em traços descoloridos
 Lamentando com saudade.

LXXIX
Guardei na minha memória
Um passado de aflição
Assombroso, detestável
Rancoroso e de traição
Aqueles gestos horrorosos
Nos corações piedosos
Ispiram consternação.

As três últimas estrofes do poema “Romance da morte de Zilma” não se relacionam à diegese propriamente dita. O enredo se encerra na estrofe LXXVI, nela encontra-se o fim tanto da história quanto do discurso que a modelou. Porém, nas três estrofes tem-se a entrada em cena do narrador, que apresenta a sua identidade, mudando o foco narrativo da 3ª para a 1ª pessoa, aproximando-se do leitor.

Essa estratégia traz em si duas marcas importantes: a primeira é a de buscar reforço no pacto com o leitor, para que este aceite a verdade do enredo narrado: “queiram desculpar as falhas/ que o meu trabalho tem” e a segunda é a de fechar o poema com um acróstico, que revela o nome de Guarani, como sendo o narrador das ações (estrofe LXXIX).

A aproximação do narrador com o seu leitor-modelo deu-se inicialmente nas estrofes I a III, quando preparava a apresentação temática e o envolvimento do leitor com o enredo. Miguel Guarani teceu a rede discursiva da narrativa de modo a abrir e encerrar o texto da mesma forma, com o narrador em primeira pessoa, aproximando-o do leitor, em efeitos de *zoom* narrativo, favorecendo, com isso, a aproximação focal do que está sendo narrado.

Na terceira estrofe, ao situar a narrativa no espaço de Monsenhor Hipólito e informar de que se ocupará de relatar “um caso pavoroso de doer a consciência”, o narrador assegura ao leitor que o “caso ainda vive/ na minha reminiscência”. Ao afirmar isso, assume a posição de porta-voz daqueles que presenciaram os fatos criminosos e contra os quais se revoltaram, além de que os leitores poderiam confiar no relato, pois estavam guardados em sua memória, fato que reafirma na última estrofe do poema: “guardei na minha memória/ um passado de aflição”.

Miguel Guarani conseguiu estabelecer, em “Romance da morte de Zilma”, uma ponte entre o real e o imaginário, preservando os dados que

aconteceram em linguagem poética, além de revelar seu conhecimento literário na estruturação do texto e sua experiência de violeiro, na musicalidade do poema.

4.4 “Lourival e Teresinha” e a poética da luta pelo amor proibido: A educação através da intertextualidade literária

Outro poema narrativo que compõe a **Obra poética** de Miguel Guarani é **Lourival e Teresinha**. Escrito em estrofes sextilhas rimadas, obedecendo ao esquema rimático ABCBDB e com versos heptassílabos ou redondilha maior.

O poema é antecedido por uma xilogravura, capa típica dos poemas de cordel, com a representação de um homem e uma mulher apaixonados. Essa imagem informa, antecipadamente ao leitor, o destino das personagens.

Ilustração 12 - Desenho: Abertura do poema Lourival e Teresinha



Fonte: Miguel Guarani: Mestre e Violeiro, de Francisco Miguel de Moura (2005)

Na imagem, têm-se os traços de um casal apaixonado, em traje festivo. O leitor, ao entrar em contato com ela, percebe logo que se trata do final feliz de um enredo.

O tema central do poema “Lourival e Teresinha” é a luta pelo amor proibido, em contexto de impedimento familiar em que o amado enfrentará o pai da amada para com essa se casar. Miguel Guarani traz a temática do amor, em contexto sertanejo, onde as relações familiares eram estabelecidas pelas regras do pai e os filhos prestavam obediência irrestrita. As personagens principais do enredo são Lourival e Teresinha que precisarão enfrentar o pai desta para conseguirem se casar.

Como se trata de poema narrativo, tem-se uma história contada por um narrador que, usando de várias estratégias textuais, apresenta ao leitor as cenas que envolveram o casal e os pais da heroína. Em virtude disso, optou-se por dividir o poema em quatro partes temáticas para, assim, empreender a análise. No livro **Miguel Guarani: Mestre e violeiro** (2005), suporte onde a **Obra poética** de Miguel Guarani se encontra, as estrofes do poema sob análise não aparecem numeradas, mas para facilitar o acompanhamento da análise pelo leitor, decidiu-se enumerá-las.

1) Apresentação do tema do poema: estrofes I a III

I
O amor é abstrato
quero dizer é oculto
se sente mas não se vê
o tamanho, a cor, o vulto
o qual impera forçoso
e se torna absoluto.

II
O amor quando impera
num coração jovial
não teme a obstáculos
e nem a força do mal
desobedece as razões
e enfrenta qualquer rival.

III
Dessa questão de amores
eu vou contar um passado
de uma rapaz sertanejo

que devido a ser amado
brigou, matou muita gente
casou-se e viveu honrado.

Nas duas primeiras estrofes, o narrador conceitua o amor como sendo “abstrato/ quero dizer é oculto” (estrofe I) e apresenta a forma como ele atua no interior dos amantes em geral. A tentativa de conceituar o “amor” é pauta das obras literárias, especialmente as obras líricas e vê-se a relação intertextual entre o poema “Lourival e Teresina” e o soneto “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís Vaz de Camões, a saber:

Amor é um fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Camões construiu seu soneto a partir de um eu lírico que busca definir o amor e não consegue precisar sua definição, uma vez que se trata de sentimento que não permite o enquadramento fixo, em virtude de sua própria contradição. Entendido como “um fogo que arde sem se ver” e como “ferida que dói, e não se sente”, o amor é apresentado como intensidade lírica percebida apenas pelos amantes.

Essa mesma visão é trabalhada por Miguel Guarani em “Lourival e Teresinha”, quando o narrador afirma que o amor “se sente mas não se vê” e “o qual impera forçoso” (estrofe I). Os amantes são, assim, conduzidos pelo amor, sem que possam dele fugir, “é um não querer mais que bem querer”, como afirma o eu camoniano.

O poema “Lourival e Teresinha” entra em um circuito intertextual que revela o apuro de leitura de Miguel Guarani e sua educação literária. Entende-se intertextualidade, conforme trilha teórica de Reis (1999, p. 185), como:

O conceito de intertextualidade estabelece-se a partir de uma concepção dinâmica do texto literário, entidade situada num vasto universo textual (que abarca tanto os textos literários como os não-literários), funcionando como espaço de diálogo, troca e interpenetração constantes de uns textos noutros textos.

Entender o texto literário através de uma concepção dinâmica é aceitar que os textos se relacionam entre si, a partir de marcas temáticas ou estruturais que informam o passado literário em que o autor empírico manteve contato. Através do conhecimento literário, o autor empírico constrói seu texto dialogando com textos de outros autores ou com outras modalidades de linguagem como a fotografia, o filme, a música, a arquitetura.

Na terceira estrofe, o narrador informa que o enredo a ser apresentado, nas estrofes seguintes, tratará de uma história de amor envolvendo “um rapaz sertanejo/ que devido a ser amado/ brigou, matou muita gente/ casou-se e viveu honrado”. O leitor é, assim, preparado para conhecer uma história de amor que, para ser realizada, enfrentou desafios.

2) Apresentação do herói e sua relação com o feminino: estrofes IV a XI.

IV
No sertão da Paraíba
no município Pombal
morava João Cavalcante
com sua esposa leal
tendo um filho somente
cujo nome Lourival.

V
Lourival era um rapaz
com vinte anos de idade
alvo, moço muito forte
gozava tranqüilidade
simpatizado das moças
daquela localidade.

VI
 Então as moças dali
 cada qual interessada
 a namorar Lourival
 já alguma despeitada
 dizia: com Lourival
 sou eu que serei casada.

VII
 Mas Lourival disfarçado
 já não tinha pretendente
 de contínuo viajava
 alegre, calmo e contente
 do brejo para o sertão
 seu negócio era aguardente.

VIII
 Lourival assim tão moço
 não pretendia casar
 por causa dele as moças
 levavam a vida a brigar a
 mais feia delas todas
 tratou de o enrascar.

IX
 Existe aí pelo mundo
 um ditado que não erra
 que a ovelha mais ruim
 é a primeira que berra
 justamente essa moça
 era a pior desta terra.

X
 Era uma moça velha
 de uma família brutal
 a que levantou o falso
 ao moço Lourival
 o pobre ainda se viu
 nas barras do tribunal

XI
 Depois do caso apurado
 foi livre e solto o rapaz
 e ele devido a isto
 deixou a casa dos pais
 seguiu com destino ao Sul
 levando seus animais.

A diegese começa na quarta estrofe, quando o narrador apresenta o núcleo familiar do herói e o município e Estado, em que esse morava: “no sertão da Paraíba/ no município Pombal”. Não se trata de um enredo ambientado no Piauí, logo, não se pode afirmar que Miguel Guarani tenha

presenciado os fatos ou que tenha tido acesso sobre ele através de algum veículo de comunicação. O texto se fecha para a relação com algum dado empírico também pela ausência de datas que pudessem contribuir com a contemporaneidade do autor. Em virtude disso, o poema “Lourival e Teresinha” foi tratado apenas como obra literária, em sua análise.

O narrador apresenta a descrição física da personagem Lourival, o herói da narrativa, na estrofe V, como sendo “um rapaz/ com vinte anos de idade/ alvo, moço muito forte”. Não diz que a personagem era bonita, mas pelo comportamento das moças da cidade, em querer namorá-lo e disputá-lo, infere-se que se tratava de um jovem de boa aparência: “então as moças dali/ cada qual interessada/ a namorar Lourival”.

O objeto de desejo das moças da cidade, porém, não queria compromisso com nenhuma delas. Vivia a viajar, “alegre/ calmo e contente/ do brejo para o sertão/ seu negócio era aguardente” (estrofe VII). Gostar de aguardente implica em afirmar que Lourival consumia bebida alcoólica típica do Nordeste brasileiro e era isso que o agradava. Não se tem afirmações diretas sobre se Lourival se relacionava com as moças locais, apenas os versos “mas Lourival disfarçado/ já não tinha pretendente” (estrofe VII), sugerem que ele usava de disfarce amoroso para seduzir a todos, mesmo sem gostar de nenhuma delas, afora isso, o comportamento de disputa dessas sugere que sim “por causa dele as moças/ levavam a vida a brigar” (estrofe VIII).

3) A busca por emprego e assinatura do destino: estrofes XII a XXV

XII
No Estado de Alagoas
Lourival chegou então
quis permanecer ali
depois teve a informação
de bom carrego de açúcar
no engenho Ribeirão.

XIII
Disse Lourival: me ensina
este engenho, meu amigo;
disse o outro: é muito perto
ao mesmo tempo lhe digo

não vá lá porque o dono
do engenho é um perigo.

XIV

Este homem é tão valente
faz medo até se contar
por nada ele prende um
amarra e manda matar
basta que diga ao senhor
é o terror do lugar.

XV

Coronel Vicente Borba
justamente é o nome dele
aqui se tem até medo
quando se ouve falar nele;
disse Lourival: um destes
gosto de lutar com ele.

XVI

Lourival disse: amanhã
vou parar nesse engenho
preciso ganhar dinheiro
pra isso de longe eu venho
eu nasci foi pra ser homem
medo de homem não tenho.

XVII

Lourival no outro dia
cedinho se levantou
encangalhou os cavalos
botou na frente e marchou
no engenho Ribeirão
com duas horas chegou.

XVIII

Coronel Vicente Borba
estava na bagaceira
quando viu aquele moço
dum soco abrir a porteira
montado a cavalo e sela
com 6 quartais de primeira.

XIX

Bom dia, seu coronel;
disse Lourival destemido
- Quem é você? disse o velho
é maluco ou vem perdido?
donde vem? anda com medo?
é doido ou anda escondido?

XX

Nem sou doido e nem maluco
lhe respondeu o rapaz

e nem ando escondido
medo a mim ninguém faz
venho ver se tem serviço
pra mim e meus animais.

XXI

Disse o velho: tem serviço
a minha volta é madeira
brincou comigo já sabe
mando botar na fogueira:
disse Lourival: comigo
tudo é chão, não há ladeira.

XXII

- Pois se quer ficar comigo
vá pra aquele quarto então
lhe faço logo avisado
não passe o pé pela mão
diz Lourival: senhor, nunca
me abuse sem razão.

XXIII

Lourival foi para o quarto
tratou de se preparar
quando foi no outro dia
começou a carregar
açúcar para a cidade
todo o dia sem parar.

XIV

Com 3 meses de trabalho
pôde o açúcar findar
recebeu todo o dinheiro
querendo se retirar
o coronel lhe pediu
para com ele ficar.

XXV

O coronel conhecendo
de Lourival o valor
pediu pra ele ficar
como administrador
diz Lourival: está certo
posso ficar com o senhor.

Após a confusão com a moça paraibana, Lourival partiu para Alagoas, em busca de trabalho. Lá, soube que na fazenda Ribeirão, de propriedade do Coronel Vicente Borba, estavam precisando locar animais para o transporte de açúcar e, como ele possuía seis à disposição, decidiu oferecer os serviços, apesar de ter sido advertido sobre o perfil do dono da fazenda: “ao mesmo

tempo lhe digo/ não vá lá porque o dono/ do engenho é um perigo” (estrofe XIII).

A descrição da personagem Coronel Vicente Borba é feita pela negação. Mesmo sendo dono do engenho e, presume-se rico ou de muitas posses, nada é falado sobre sua condição financeira ou sobre sua relação familiar. O aspecto negativo em torno de sua pessoa é que se acentua em todo o poema, como se vê na estrofe XIV, considerado como homem valente que “faz medo até se contar/ por nada ele prende um/ amarra e manda matar/ basta que diga ao senhor/ é o terror do lugar”.

Lourival, porém, passa a ser descrito pelo lado positivo. A sua coragem e valentia são os principais pontos de destaque. O significado de seu nome remonta à vitória. Segundo consta no Dicionário Escolar Latino-Português (1962, p. 553), a palavra *laurus* vem do latim e significa loureiro, daí coroa de louro, coroa triunfal; em sentido figurado, entende-se como vitória, glória. Lourival seria aquele que vence, por ser o vale dos loureiros. Miguel Guarani elaborou a personagem anunciando, pelo seu nome e pelas características psicológicas, que superaria todos os desafios. Segundo Brait (1985, p. 53):

Como um bruxo que vai dosando poções que se misturam num mágico caldeirão, o escritor recorre aos artifícios oferecidos por um código a fim de engendrar suas criaturas. Quer elas sejam tiradas de sua vivência real ou imaginária, dos sonhos, dos pesadelos ou das mesquinhas do cotidiano, a materialidade desses seres só pode ser atingida através de um jogo de linguagem que torne tangível a sua presença e sensíveis os seus movimentos.

Se o texto é o produto final dessa espécie de bruxaria, ele é o único dado concreto capaz de fornecer os elementos utilizados pelo escritor para dar consistência à sua criação e estimular as reações do leitor. Nesse sentido, é possível detectar numa narrativa as formas encontradas pelo escritor para dar forma, para caracterizar as personagens, sejam elas encaradas como pura construção linguístico-literária ou espelho do ser humano.

Nada no texto escapa ao autor empírico. Ele tem o controle da elaboração de suas personagens e a desenha a partir do nome. Através da linguagem, matéria-prima do poeta, ele engendra pessoas de papel que transitam pelas páginas do livro, agindo e reagindo nas mais variadas cenas.

As formas poéticas e narrativas usadas pelo autor, são as pistas por ele deixadas para que o leitor decifre o jogo de palavras e, assim, entenda a trama.

Miguel Guarani, ao nomear Lourival, atribuiu-lhe significado imediato e abriu as portas interpretativas para o leitor do poema. O homem destemido descrito pelo narrador seria também o homem vitorioso, que levaria o troféu, no final da narrativa. Quando decidiu procurar Coronel Vicente Borba (estrofes XVI a XIX), sabia que enfrentaria alguém de difícil relação. Não recuou na decisão, nem quando o Coronel o recebeu na fazenda, de forma agressiva: “Quem é você? Disse o velho/ é maluco ou vem perdido?/ Onde vem? Anda com medo?/ é doido ou anda escondido?”.

A recepção não amigável dada a Lourival, poderia tê-lo feito desistir de imediato da sua meta, mas como alguém pensado para vencer, enfrentou os questionamentos inquisitórios de Coronel Vicente Borba e informou o que estava ali fazendo: “não sou doido e nem maluco/ lhe respondeu o rapaz/ e nem ando escondido/ medo a mim ninguém faz/ venho ver se tem serviço/ para mim e meus animais” (estrofe XX). A postura de Lourival assegurou-lhe o emprego, mas em um ambiente cercado por advertências e ameaças. Após o cumprimento do serviço contratado, decidiu ir embora da fazenda e recebeu do Coronel convite para tornar-se administrador do lugar. Convite aceito, destino selado.

4) O encontro dos amantes e as juras de amor eterno: estrofes XXVI a XXXIX

XXVI

O velho tinha uma filha
mas Lourival não sabia
era a moça mais formosa
que naquela terra havia
mas vivia tão oculta
que nem na sala saía.

XXVII

Nesse dia Lourival
com o velho conversava
no escritório na sala
quando viu de frente estava
a moça olhando pra ele
como quem o contemplava.

XXVIII

Lá da sala de visita
a moça olhou e sorriu
Lourival cumprimentou-a
e o velho não pressentiu
de vista baixa escrevendo
o que passou-se não viu.

XXIX

Esta moça de quem falo
chamava-se Teresinha
com 15 anos de idade
formosura era quem tinha
seduzia qualquer um
o seu porte de rainha.

XXX

Então o velho um dia
precisou ir à cidade
Lourival ficou sozinho
no escritório à vontade
nesse dia Teresinha
desfrutou a mocidade.

XXXI

Teresinha disse: mãe
eu estou adoentada
vou para o quarto deitar-me
doente não faço nada;
a velha foi pra cozinha
visto faltar-lhe empregada.

XXXII

Teresinha entra no quarto
trocou de roupa e saiu
fechou a porta por fora
a velha não pressentiu
embora sobressaltada
para o escritório seguiu.

XXXIII

Lourival que escrevia
nesta mesma ocasião
quando avistou a moça
caiu-lhe a pena da mão
a formosura da jovem
atraiu-lhe o coração.

XXXIV

Lourival se levantou
chegou-se juntinho a ela
sorrindo cumprimentou-a
perguntou o nome dela:
- Eu me chamo Teresinha,

lhe respondeu a donzela.

XXXV

Ele disse: Teresinha
eu lhe tenho grande amor;
ela disse: eu também tenho
muita amizade ao senhor
Deus me livre que meu pai
seja disto sabedor.

XXXVI

Lourival disse: é porque
ele me acha incapaz
ela disse: meu pai é
pior do que Ferrabras
ele não quer que eu trate
em nome de um rapaz.

XXXVII

Eu estou com 15 anos
só vivo aqui sucumbida
nunca falei com rapaz
de todos sou esquecida
mas a você entreguei
meu coração, alma e vida.

XXXVIII

Já que me amas assim
Lourival lhe respondeu
dar-te-ei meu coração
em recompensa do teu
agora dai-me um beijinho;
ela não fez dúvida e deu.

XXXIX

Lourival disse: amanhã
vou a seu pai lhe pedir
e se ele não me der
me diga se quer fugir?
disse ela: qualquer hora
estou pronta pra sair.

Apenas na estrofe XXVI é informado que Coronel Vicente Borba tinha uma filha e que Lourival, embora tendo passado três meses na fazenda, ainda não a tinha conhecido nem dela ouvido falar. Miguel Guarani destaca um tema importante nesse momento: o da existência de mulheres criadas presas em suas casas, sem terem acesso à vida pública, restritas ao espaço privado, especificamente na cozinha, cuidando dos afazeres domésticos. É tanto que quando Teresinha, a heroína, decidiu se encontrar com Lourival, a sua mãe

ficou sozinha na cozinha, como se infere dos versos seguintes: “a velha foi pra cozinha/ visto faltar-lhe empregada” (estrofe XXXI).

A primeira vez que Lourival e Teresinha se viram foi de um lance, quando esse estava no escritório da casa e ela passou pela sala de visita: “lá na sala de visita/ a moça olhou e sorriu/ Lourival cumprimentou-a” (estrofe XXVIII). A beleza de Teresinha encantou Lourival que por ela se apaixonou e por ela decidiu lutar. Quando tiveram a primeira oportunidade de ficarem sozinhos, declararam-se um ao outro e apresentaram sua intenção de casamento.

A declaração mútua de amor pelos jovens apaixonados foi atravessada pelo medo de Teresinha de seu pai descobrir o que eles estavam sentindo: “Deus me livre que meu pai/ seja disso sabedor” (estrofe XXXV). O medo da personagem se acentua no caráter descritivo dado sobre Coronel Vicente Borba e quando a filha o chama de Ferrabrás: “ela disse: meu pai é/ pior que Ferrabrás” (estrofe XXXVI). Nesse momento da narrativa, Miguel Guarani demonstra mais uma vez seu conhecimento literário e estabelece um jogo de esconde e revela.

O jogo intertextual é retomado e o leitor é convidado a buscar, na história da literatura, a personagem Ferrabrás, para entender a dimensão da tensão presente na mesma e o que isso implicava no temor de Teresinha. Miguel Guarani foi leitor da obra “Carlos Magno e os doze pares de França”, conforme informou Moura (2005, p. 37):

Meu pai, até onde sei, gostava de livros, escrevia cartas de amor, algumas que deixou cuidadosamente pude lê-las, assim como uma ou outra resposta, tudo às escondidas, embora o pessoal de casa não se interessasse pela escrita dele. Curiosamente dava muitos erros ortográficos, observei-os em anotações que fazia das roças de mandioca, feijão e milho, das vazantes de alho, cebola e batata, além de algumas lembranças e recordações de sua vida, esquecidas nos cadernos, entre páginas dos livros... As mensagens eram excelentes. Li alguns dos livros que possuía: o ‘Manual de Cem Cartas de Amor’, a ‘Bíblia Sagrada’, as histórias de ‘Carlos Magno e os Doze Pares de França’, além dos de poesias de Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Castro Alves, etc. Mas apreciava, sobretudo, a ‘Aritmética’, do Prof. Antônio Trajano, e uma gramática, de cujo autor não me recordo o nome.

O biógrafo do mestre-violeiro apresentou Miguel Guarani como um leitor de livros e escritor de cartas de amor. A experiência de leitor é levada para sua obra poética, como se vê na elaboração descritiva do perfil de Coronel Vicente Borba e sua relação com Ferrabrás, personagem que aparece na obra “Carlos Magno e os Doze Pares de França”, no episódio da batalha do gigante Ferrabrás com Oliveiros. Afora isso, revelou o gosto de Miguel por obras românticas e pela Bíblia Sagrada, dado importante para se entender a forte presença dos temas românticos e da visão cristã de mundo em sua poesia.

Na obra “Carlos Magno e os Doze Pares de França” (1864), Ferrabrás é um gigante sarraceno imbatível que desafia os paladinos de Carlos Magno, enfrentando em duelo Oliveiros, que apesar de enfermo, venceu-o em batalha e conseguiu a sua conversão ao Catolicismo. O duelo entre os dois é uma das cenas mais fortes da obra. Entremeada pelo discurso cristão e pelo código de ética dos cavaleiros, o encontro entre Ferrabrás e Oliveiros é marcado por um diálogo eloqüente, onde Oliveiros o convence a se converter, após ver que o gigante perdera a luta.

Ferrabraz como se vio com tão cruel, e quase mortal ferida, illuminado da graça do Espírito Santo, conheceo o erro dos Turcos; e posta a mão esquerda sobre a ferida, disse a Oliveiros: - Ó nobre Cavalleiro, por honra do Téo Deos, o qual confesso ser verdadeiro, e Ominipotente, te rogo que não me deixes morrer, sem que primeiro recaba o Santo Baptismo, e depois faze de mim quanto quizeres, pois que me venceste em muito leal batalha; e porque mostrava grande desejo de ver-me Christão, cuida muito na minha vida, e cura-me esta ferida, que bem vês que me estou esgotando em sangue, e se não, morrerei diante de teus olhos, e será minha alma perdida. (1864, p. 49)

A relação intertextual entre as duas obras é evidente tanto na relação comportamental entre Coronel Vicente Borba e Ferrabrás, quanto na luta que ocorreu na casa do Coronel e a travada entre Ferrabrás e Oliveiros. Miguel Guarani trouxe essa imagem para seu poema como pista sobre o desenrolar do enredo e o que aconteceria com o Coronel.

A educação literária promovida por Miguel Guarani, através de sua Obra Poética, é parte das práticas educativas do mestre, que não ficaram

restritas à sala de aula, no ensinar a ler, escrever e contar, mas que alcançaram a sociedade da época, através de poemas e improvisos que preservaram não apenas a memória cultural do repente, mas também enredos poéticos construídos através de profundo conhecimento da história da literatura.

5) Os amantes são descobertos e a luta pelo amor se torna inevitável: estrofes XL a LIX.

XL

Estavam nessa conversa
quando a velha se lembrou
da filha e chegou no quarto
bateu na porta e chamou
a moça não respondeu
a velha desconfiou.

XLI

A velha no mesmo instante
seguiu bem devagarinho
por cima de uma janela
avistou os dois juntinho
pegando na mão um do outro
e conversando baixinho.

XLII

A velha entrou no quarto
e lá do seu aposento
chamou a filha e disse:
eu vi seu procedimento
e vou contar a seu pai
o seu grande atrevimento.

XLIII

A moça disse: mamãe
não queria isto fazer
não digas nada a papai
pra Lourival não sofrer
se eu não casar com ele
não presto mais pra viver.

XLIV

À noite a velha chamou
o velho para a cozinha
e disse a ele: eu peguei
sua filha Terezinha
prosando com Lourival
no escritório sozinha.

XLV

Sentada bem junto a ele
sem nenhum acanhamento
ouvi que eles tratavam
assunto de casamento;
o velho disse: eu resolvo
deles o atrevimento.

XLVI

O velho passou a noite
bufando desesperado
Teresinha do seu quarto
só ouvia o resmungado
ela dizia consigo:
é triste o meu resultado.

XLVII

Teresinha lá do quarto
ouvia bem o pai dizer:
vou matá-lo duma surra
todo mundo tem de ver
isto é logo amanhã
nem Deus o pode valer.

XLVIII

O velho no outro dia
usou de uma traição
preveni 26 cabras
de chiquerador na mão
para pegar Lourival
na hora da refeição.

XLIX

Às 11 horas do dia
o velho mandou chamar
Lourival para o almoço
e ficou a esperar
sentado numa cadeira
junto à mesa de jantar.

L

Lourival que só vivia
armado e bem prevenido
chegou na sala e sentou-se
como um rapaz destemido
se aproximou ao velho
e falou nesse sentido.

LI

Coronel, o senhor desculpe
a minha expressão singela
de eu fazer um pedido
a ocasião é bela

peço ao senhor sua filha
para me casar com ela.

LII
O coronel levantou-se
calado sem ter demora
foi ao quarto abriu a porta
tirou os cabras pra fora
e disse: vou lhe ensinar
como é que se namora.

LIII
Lourival pulou pra trás
e falou de frente erguida
qualquer que bater em mim
diga que perdeu a vida;
disse o velho: pegue o cabra
não quero estória comprida.

LIV
Partiram pra Lourival
nessa mesma ocasião
Lourival meteu os pés
deu com 6 cabras no chão
largou o punhal em outro
em cima do coração.

LV
Nisso o coronel gritou:
peguem o cabra, negrada!
Lourival fez-se no ferro
na rasteira e cabeçada
só via cabra cair
e a sala ensangüentada.

LVI
Quando o velho conheceu
que Lourival acabava
com os cabras no punhal
depois também o matava
correu trancou-se no quarto
a fim de ver se escapava.

LVII
Lourival correu atrás
bateu a porta escangalhou
o velho estava tremendo
Lourival o agarrou
dizendo: velho covarde
a tua hora chegou.

LVIII
Se apronte para morrer
faça o pelo-sinal;

o velho disse tremendo:
não me mate, Lourival
tenha pena do seu sogro
não empurre este punhal.

LIX

A velha disse chorando:
oh! meu Deus eu não resisto
Lourival não mate o velho
lhe peço por Jesus Cristo
quem lhe pede é sua sogra
meu genro não faça isto.

LX

Lourival disse: e a moça
dá ou não a casamento?
O velho disse: eu lhe dou
sem nenhum impedimento;
disse a velha: eu dou
com todo contentamento.

LXI

Lourival disse: pois bem
não lhe faço crueldade
porém se o senhor usar
comigo de falsidade?
disse o velho: se eu for falso
me mate sem piedade.

LXII

Aí todos se abraçaram
com toda satisfação
Lourival deu o braço à moça
e seguiram para o salão
o velho disse pra velha
já vi rapaz valentão!

LXIII

Morreram muitos na luta
alguns feridos ficaram
no chão, caídos gemendo,
outros com medo arribaram
esses não voltaram mais
levaram fim, se acabaram.

LXIV

Casaram com poucos dias
a festa foi sem rival
Meu genro, dizia o velho
ainda não vi outro igual
ligeiro valente e bom
oh! que rapaz colossal!

Lourival assumiu compromisso com Teresinha de pedir a sua mão em casamento a Coronel Vicente Borba e, caso esse não aceitasse o pedido, ajustaram fuga para viverem sua história de amor (estrofe XXXIX). A fuga de amantes para a realização de sua história de amor era muito comum na primeira metade do século XX, motivada por impedimentos familiares e Miguel Borges de Moura trata desse dado em sua poesia.

A mãe de Teresinha ouviu o acordo dos jovens enamorados e denunciou o intento deles para o pai da jovem que, sentindo-se desrespeitado, planejou vingança contra Lourival: “o velho disse: eu resolvo/ deles o atrevimento” (estrofe LXV). Nessa afirmação, prevê-se que o Coronel Vicente iria intentar contra a vida de Lourival. Não se deve esquecer de fala sua, logo na estrofe XXII, a saber: “lhe faço logo avisado/ não passe o pé pela mão”. Essa ameaça implicaria em ter que Lourival andar sempre segundo as ordens do Coronel. Quando desobedeceu ao Coronel, Lourival estava assinando sua sentença de morte e o narrador permite que o próprio Vicente diga o seu plano: “vou matá-lo duma surra/ todo mundo tem de ver/ isto é logo amanhã/ nem Deus o pode valer” (estrofe LXVII).

A fala do Coronel Vicente Borba está no mesmo nível da fala de Ferrabrás, quando desafiou Carlos Magno com toda a petulância, confiando em sua força, grandeza e valentia. Vicente confiava nos seus capangas e no seu histórico de violência, subestimou Lourival que, ao ser surpreendido pela emboscada armada pelo Coronel, mostrou-se um valente lutador, capaz de derrubar um a um aqueles homens, matando, ferindo e amedrontando a todos: “Lourival meteu os pés/ deu com 6 cabras no chão/ largou o punhal em outro/ em cima do coração” (estrofe LIV).

O encontro final de Coronel Vicente Borba e Lourival, no quarto, tendo vencido todos os capangas e intentando matar o pai de Teresinha, reforça o duelo entre Ferrabrás e Oliveiros, quando o valente cristão venceu o gigante sarraceno, promovendo a sua conversão. Coronel Vicente Borba reconheceu a valentia e a coragem de Lourival, rogou-lhe pela vida e concedeu-lhe a mão de Teresinha em casamento, o mesmo fez Ferrabrás, quando reconheceu a valentia de Oliveiros:

[...]. Ferrabraz lhe disse: - és o mais obstinado homem do mundo! Pois que nenhum perigo, te há feito mudar o propósito, e assim te podes gabar que nunca homem algum durou tanto tempo diante de mim, nem em alguma batalha fui tão combatido, e cançado, como nesta tenho sido; e pelo teu grande valor uso desta cortezia contigo. Toma a tua espada, e com ella torna a batalha, que eu deixarei o escudo, para que fiquemos ambos iguaes nas armas. (1864, p. 46-47)

Coronel Vicente Borba e Ferrabrás são personagens que sofrem mudança no enredo. São, pela força da situação de tensão, impelidos a uma nova tomada de posição na vida. Coronel Vicente aceita Lourival como genro, tem sua visão de mundo mudada em virtude da coragem de Vicente, o predestinado à vitória que, com a paz selada com o sogro, pode se casar com Teresinha, a coroa de louros conquistada: “casaram-se com poucos dias/ a festa foi sem rival”, pois o Coronel Vicente de inimigo tornou-se amigo do noivo; quanto a Ferrabrás, de inimigo dos cristãos, gigante arrogante e debochado, a cristão convertido.

4.5 “Peleja de Antônio Lacerda e Miguel Guarani” e a poética do improvisado: A educação no dedilhar da viola

A **Obra Poética** de Miguel Guarani se fecha com **Peleja de Antônio Lacerda com Miguel Guarani**, texto em que se sente toda a força do repente e onde se vê com precisão a prática musical do mestre-violeiro e as estratégias por ele usadas, na hora do desafio. As estrofes não estão numeradas em **Miguel Guarani: Mestre e violeiro**, optou-se, porém, enumerá-las, para facilitar a leitura e análise das mesmas.

A “Peleja de Antônio Lacerda e Miguel Guarani” é antecedida por uma ilustração de dois violeiros, em forma de caricatura, representando Miguel Guarani e Antônio Lacerda. A imagem contribuiu na preparação do leitor para o tipo de texto que entraria em contato e com a criação da atmosfera do repente.

Ilustração 13 - Desenho: Abertura do poema Peleja de Antônio Lacerda e Miguel Guarani



Fonte: Miguel Guarani: Mestre e Violeiro, de Francisco Miguel de Moura (2005)

Na imagem encontra-se a ilustração de dois violeiros, com violas nas mãos. O leitor é preparado para se deparar com um texto que remete a uma cantoria. Logo, com poema elaborado para apresentar o desafio entre dois repentistas, com linguagem própria e dinâmica diferente dos poemas anteriores. Por se tratar de uma peleja, o leitor-modelo saberá que um dos dois repentistas vencerá a disputa.

O texto “Peleja de Antônio Lacerda com Miguel Guarani” apresenta uma divisão interna de quatro partes, composta por 68 estrofes, organizada em torno de sextilhas e décimas, sendo que as sextilhas obedecem esquema rimático padrão de ABCBDB e as décimas com rimas em ABBAACCDDC. A forma poética adotada por Miguel Guarani foi a peleja, onde dois cantadores disputam um tema até chegar-se ao vencedor. Dissertando sobre cantoria ou repente, Sautchuk (2009, p.22) afirma que:

A cantoria ou repente nordestino tem uma forma clássica ou tradicional de apresentação que é denominada pé-de-parede ou simplesmente cantoria, situação em que dois cantadores cantam versos em diálogo um com o outro e atendem aos pedidos da platéia. Os versos são chamados de baiões. Na cantoria o termo baião não se confunde com o gênero musical popularizado por Luiz Gonzaga. Aqui, ele indica uma sequência de estrofes compostas e anunciadas alternadamente pelos dois

cantadores dentro da mesma modalidade poética (por exemplo, Sextilhas, décimas com versos de sete ou de dez sílabas etc), do mesmo assunto e cantadas na mesma melodia. Uma cantoria costuma durar em torno de quatro horas e tem início obrigatoriamente com Sextilhas. Quem inicia um baião tem a prerrogativa de escolher o assunto, a toada e às vezes a modalidade de estrofe que se vai cantar. Ao parceiro cabe acompanhar essas escolhas. Para haver equilíbrio, os cantadores iniciam os baiões alternadamente. [...].

A cantoria se estabelece em forma de diálogo entre os dois cantadores. Os pedidos temáticos da platéia também fazem parte do conjunto de elementos estéticos que envolvem a linguagem da peleja, assim como o uso da viola para o acompanhamento musical e o recolhimento de dinheiro para ajudar os cantadores.

Quanto à forma, os versos da peleja são chamados de baião e são elaborados no improviso do momento, no ritmo e no compasso do fechamento de cada estrofe pelo desafiante. Uma das principais marcas do repente são as prerrogativas de escolha residentes sobre o violeiro que começar o baião, pois ele define o tema e, assim, posiciona-se diante do outro cantador.

Em “A peleja de Antônio Lacerda com Miguel Guarani”, o autor seguiu todos os passos da cantoria e deu ao seu leitor/ouvinte oportunidade de conhecer o repente e sua estruturação, promovendo educação musical e literária, no sertão piauiense.

Para melhor compreensão da estrutura da peleja guaraniana sob comento, optou-se por analisá-la em partes.

1) Apresentação dos repentistas e da platéia: estrofes I a XVIII.

I
 Vou contar uma peleja
 Neste folhetinho aqui
 Sendo de Antônio Lacerda
 Com o Miguel Guarani
 Um professor e poeta
 Do sertão do Piauí

II
 O cantador Guarani
 Um cidadão de alta linha
 Leciona a criançada
 Das zonas circunvizinhas

Desde Monsenhor Hipólito
Até em Alagoinha.

III
E pelos demais setores
Tem mostrado o seu valor
Pela sua inteligência
Como grande cantador
É bastante admirado
O poeta e professor.

IV
Antônio Lacerda é um
Cantor de voz altaneira
Com palmas dos caipiras
Quer ser cantor de primeira
Mas é cavalo de prado
Que nunca ganhou carreira.

V
Pela sua voz bonita
O povo do Piauí
Que não conhece do erro
Vivia a dizer ali
Que o Lacerda açoitava
O cantador Guarani.

VI
Então nesta confusão
Muita gente ali vivia
Até que se dispeitaram
Porque o Lacerda um dia
Embolsou mais da metade
Do ganho da cantoria.

VII
E assim continuou
Guarani pessoa sonsa
Não confiando em Lacerda
Pela sua geringonça
Ficaram fora um do outro
Como o bode com a onça.

VIII
Lá em Monsenhor Hipólito
Germino, um ótimo senhor
Convidou os repentistas
Para um festim de valor
O sobredito Lacerda
E o Guarani – professor.

IX
Nessa noite o Guarani
Tirou a roupa engomada

Que trajou durante o dia
Vestiu outra arremendada
Calçou umas currulepes
E foi topar a parada.

X
Chegando foi convidado
Para a mesa de jantar
Encontrou delicadeza
No povo daquele lar
Tanto que sua despeita
Teve o plano de mudar.

XI
Às sete e meia da noite
Era grande a multidão
Os dois vates repentistas
Se colocam no salão
Ficando o povo ansioso
Para ouvir a discussão.

XII
O senhor Martins de Bispo
Foi um dos que assistiu
Eurípedes, dona Enói,
Risleide e Zé de Tiu,
Marcos, o vice-prefeito
Aquele debate ouviu.

XIII
Do sítio Lagoa Dantas
Tinha João Pedro e José,
Zé Bureca, Antônio Licino,
Vicente Pedro e Deré,
Elói, Quinzinha e Engrácio,
Todos ouviram de pé.

XIV
Adão Gonçalves e Majó,
Pedro Zeca mais Pretinha,
Miguel de Tiu e Osvaldo,
Sua esposa Raimundinha
Deocleciano e Anastácio,
João José e Teresinha.

XV
Manoel Pedro (e sua esposa),
Também atento assistia,
Francisquinha, Dona Glória,
Nenzinha e Ana Maria,
Parece que decoravam
Tudo quanto seduzia.

XVI

Né Grande e José Virgina,
 Pororoca tomava cana,
 Cícero Bezerra e seu Deca,
 Carmo e Vicente Santana,
 Afinal pra contar tudo
 Não se diz numa semana.

XVII
 Lacerda afinou o pinho
 Um tanto desconfiado
 Guarani de currulepe
 E o vestuário remendado
 Sentou-se juntinho a ele
 Fedendo a chifre queimado.

XVIII
 A casa estava enfeitada
 Que parecia um jardim
 Reinava um prazer imenso
 No pessoal do festim
 Então o Guarani velho
 Começou dizendo assim:

A primeira estrofe centra a obra na sua classificação, trata-se de uma peleja realizada entre os violeiros Antônio Lacerda e Miguel Guarani. Observa-se que o apresentador da peleja apresenta mestre Miguel como sendo “um professor e poeta/ do sertão do Piauí”, condensando nos versos as principais referências do cantador.

Miguel Guarani é descrito nas estrofes 2 e 3 a partir de dados de sua vida, associados às suas variadas atividades e sua inteligência: “O cantador Guarani/ um cidadão de alta linha/ leciona a criançada/ das zonas circunvizinhas”. Seu perfil se torna múltiplo frente ao perfil de Antônio Lacerda, que concentra sua competência apenas na atividade de cantador, “Antônio Lacerda é um/ cantor de voz altaneira/ com palmas dos caipiras” (estrofe IV).

O tom de provocação é estabelecido a partir da estrofe IV e se estende em toda a peleja. É colocada no texto a razão da disputa entre os dois violeiros: “porque o Lacerda um dia/ embolsou mais da metade/ do ganho da cantoria”. Esse episódio gerou o afastamento entre os violeiros e apenas com a cantoria agendada na casa do senhor Germino, em Monsenhor Hipólito-PI, antigo povoado Riachão, na época pertencente a Picos-PI, os dois cantadores se encontraram novamente (estrofe VIII).

O narrador prepara toda a cena da peleja, envolvendo o leitor na trama dos acontecimentos, levando-o, como se estivesse com uma câmera nas mãos, para o lugar do desafio, o salão da casa estava cheio de pessoas para prestigiarem o enfrentamento dos poetas: “Às sete e meia da noite/ era grande a multidão/ os dois vates repentistas/ se colocam no salão/ ficando o povo ansioso/ para ouvir a discussão” (estrofe XI). As estrofes XII a XVI informam a platéia presente na apresentação e a estrofe XVIII sintetiza o entusiasmo dos convidados: “A casa estava enfeitada/ que parecia um jardim/ reinava um prazer imenso/ no pessoal do festim”.

2) Desafiantes se provocam e anunciam o tema da peleja: estrofes XIX a XL

Desafio:

XIX

M - Ilustre amigo Germino
Quero sua garantia
Que me pertence a metade
Da cota da cantoria
Pra não haver prejuízo
Como já tive outro dia.

XX

L - Deixe de neurastenia
Que aqui é nosso o festim
Pois eu não tenho o costume
De fazer papel ruim
Sabes que tem a metade
E pede garantia assim.

XXI

M – É porque você a mim
Fez uma certa traição
Eu que estou desconfiado
Peço ao dono do salão
Para a metade da cota
Colocar na minha mão.

XXII

L – Com esta sua impressão
Não posso me conformar
Se para a causa tem queixa
Queira me participar
Não fique assim em oculto

Querendo desconfiar.

XXIII

M – Já não posso confiar
Que você não é capaz
Eu confiando em você
Fui dormir meu sono em paz
E você levou do ganho
Dois mil cruzeiros a mais.

XXIV

L - Você que quer ser capaz
Um primeiro sem segundo
Com sua preguiça enorme
Caiu num sono profundo
Eu não vou ganhar dinheiro
Pra sustentar vagabundo.

XXV

M – Você me deixa iracundo
Com o seu papel ruim
Porque cantou um romance
Tira o que pertence a mim
Não digo que você rouba
Mas ladrão faz e assim.

XVI

L – Se lhe peço que a mim
Não procure macular
Que eu aqui sou conhecido
Por bom cantor popular
E você está procurando
Me decepcionar.

XVII

M – Quero apenas lhe explicar
Que é cantor sem mercê
Andando a dizer na rua
Que Guarani pra você
É um menino que estuda
Em uma carta de ABC.

XVIII

L – Por que é que você crê
Em conversas e boatos
De gente que só procura
Botar outro em desacato
Já que dá crença à mentira
É quem vai pagar o pato.

XXIX

M – Sei bem que tudo é exato
Seu mequetrefe infeliz
Pois tenho plena certeza

Me disse assim João Luís
Dizer que é mentira dele
Você se dana não diz.

XXX

L – Qual foi o mal que lhe fiz
Para vir me provocar
Com insulto esta forma
Não posso e conformar
Pois já sei que o colega
Está procurando azar.

XXXI

M – Você gosta de humilhar
O colega em cantoria
Com desdém e com pilhéria
Burridade e anarquia
Se não gostou desta agora
Me chame à delegacia.

XXXII

L – Se é pra cantar arrelia
Vai ser grande o movimento
Quero matar de um acocho
Este velho fedorento
Que eu nunca apanhei de outro
Quanto mais deste nojento.

XXXIII

M – Na falta de entendimento
Você é rei coroadado
Em ignorância e mentira
Se considera formado
Mas isto difere muito
Do cantador preparado.

XXXIV

L – Você está despeitado
Só procurando arrelia
Eu quero hoje mostrar-lhe
Que sou rei da valentia
E vou mostrar o meu peso
Na arte da cantoria.

XXXV

M – O seu lema é covardia
Pessimismo e pabulagem
Daqui a poucos instantes
Quero ver se tem coragem
Sobre ramos de ciência
Saber se leva vantagem.

XXXVI

L – Noto a sua desvantagem

Porque cantiga não tem
 Quero mesmo que me acoche
 Eu vou lhe acochar também
 Vejo você enganado
 Pensando que canta bem.

XXXVII

M – Na sei Lacerda o que tem
 Que não quer se conformar
 É só dizendo tolice
 Pensando saber cantar
 Não se conforma com peia
 Nem que morra de apanhar.

XXXVIII

L – Se acaso quiser cantar
 Ciência e sabedoria
 Meta a cara e venha logo
 Que não enjeito porfia
 Mesmo você está pensando
 Que feiúra é cantoria.

XXXIX

M – Convidou-me em outro dia
 Para as artes liberais
 Canto nelas e também canto
 Em ciências naturais
 Pois hoje aqui tem pessoas
 Que conhece isto demais.

XL

L – Siga adiante eu vou atrás
 Quero ver o seu fracasso
 Em ciências naturais
 Eu vou prepara um laço
 E mostrar-lhe que cantando
 Do jeito que digo faço.

A teatralização do momento se estabelece entre os desafiantes. Miguel Guarani e Antônio Lacerda, conhecedores que eram da arte do improviso e da necessidade de envolver a platéia no momento, provocam-se, enquanto mostram sua educação musical e conhecimento da estrutura do repente: “M-Já não posso confiar/ que você não é capaz/ eu confiando em você/ fui dormir meu sono em paz/ e você levou do ganho/ dois mil cruzeiros a mais” (estrofe XXIII). A estratégia de usar um pretexto, para chegar ao contexto do desafio e, assim, envolver a platéia na peleja, estimulando-a a reagir positivamente ao conteúdo dos baiões foi usada pelos poetas.

Os desafiantes, em jogo de esconde e revela, dão informações um do outro, pelo aspecto negativo. É a preparação para a entrada do tema. Primeiro o desafio qualificador/desqualificador dos cantores (estrofes XXXIII e XXXIV, por exemplo), em seguida, o desenvolvimento do tema, para saber quem tem mais conhecimento.

A provocação se estende até o momento em que apontam os temas em que têm conhecimento e conseguem superar-se. Miguel Guarani, na ciência “quero ver se tem coragem/ sobre ramos da ciência” (estrofe XXXV); Antônio Lacerda, nas artes liberais, “convidou-me em outro dia/ para as artes liberais” (estrofe XXXIX).

3) O desafio acontece e os talentos são revelados: estrofes XLI a LXV.

XLI

M – Segurei de passo a passo
 Não posso mais ter demora
 Nos ossos do corpo humano
 Começar do crânio agora
 Para ver se neste assunto
 Você agüenta uma hora.

XLII

L – Eu vejo o colega agora
 Cheio de orgulho demais
 Ameaçando cantar
 Em ciências naturais
 Então me diga no crânio
 Quais os ossos principais.

XLIII

M – Dois ossos parietais,
 Um esfinóide, um frontal
 Dois temporais e ainda
 Um etimóide afinal
 Para completar os oito
 Tem o osso occipital.

XLIV

L - Está muito especial
 Cantando assim acredito
 De acordo com o livro
 Da forma que está escrito
 Faça lá da sua parte
 Que estou achando bonito

XLV

M – Pois se você é perito
E pode se garantir
Em ciências naturais
Desejando se medir
Descreva os ossos da face
Para o pessoal ouvir.

XLVI

L – Se acaso o povo pedir
Outro assunto eu me sacudo
Porque sou mesmo poeta
Porém neste não lhe ajudo
Mas no esqueleto humano
Quero ver descrever tudo

XLVII

M - Deixe de ser “abiúdo”
Vamos seguir mais além
Preciso justificar-me
Se você conhece bem
São duzentos e oito ossos
Que o corpo humano tem

XLVIII

L – Porque é que ainda vem
Querendo forçar-me agora
Se queres cantar ainda
Diga sem fazer demora
Quais são ossos da face
Se não sabe caia fora

XLIX

M – Para quem não ignora
Conhece os ossos nasais
Os maxilares e o vômer
Os malares ainda mais
Os palatinos e corneto
E os ossos lacrimais

L

L – Quero ver se ainda traz
Cantando ao som da viola
Nomes de ossos que tenha
Guardado em sua cachola
Porque não dizendo tudo
É um poeta gabola

LI

M – Isto aqui não é escola
De lecionar menino
É castigo rigoroso
Aonde eu lhe disciplino

Querendo aprender mais coisas
Pagando caro eu ensino

LII

L – Vamos mudar o destino
Para desenfasiar
Você fiado que é mestre
Só procura me humilhar
Porém não pense que vou
A você me rebaixar

LIII

M – Como é que quer provar
Que é poeta e canta bem
Não descreve a anatomia
Conhecimento não tem
Quem canta assim deste jeito
Não é cantor pra ninguém

LIV

L – Você com este desdém
Bastante tem me humilhado
Cantando sabedoria
Só por eu ser atrasado
Pra cantar no corpo humano
Me considero apanhado

LV

M – Não tivesse se exaltado
Que eu não fazia assim
Dizendo que era o bambo
Sendo cantador ruim
Mas escolha outra linguagem
Se prepare e venha a mim

LVI

L – Pensa que fazendo assim
Eu cantando me atropelo
É certo no corpo humano
Apanhei que quase gelo
Porém vou descontar tudo
Nas pancadas do martelo

LVII

M – Pois para cantar duelo
Toda natureza eu fecho
Faço o mar abrandar a fúria
A lua sair do seu trecho
O sol pára o movimento
A terra salta do eixo

Martelo:

LVIII

L – Eu também quero dar o meu desfecho
 Me vingar desta pisa que levei
 E mostrar-lhe que sou ouro de lei
 Sou poeta cantando em todo trecho
 De apertar-lhe cantando nunca deixo
 Mostrarei minha idéia e meu valor
 Então seja de que maneira for
 Provará do talento do meu braço
 Meu chicote tem três pernas de aço
 Quebra osso de qualquer cantador

LIX

M – Infeliz desgraçado e impostor
 Fuxiqueiro, correio da má notícia
 Desordeiro, desbanque da polícia
 Mequetrefe, nojento, sem valor
 Cachaceiro, safado, sedutor
 Seco litro de pinga brasileira
 Corta-jaca de negra feiticeira
 Vagabundo, malandro da esquina
 Delegado de porta de sentina
 Gato velho comido de gafeira

LX

L – Você veio me atacar desta maneira
 Porque pensa que eu também não ataco
 Seu nojento da cara de macaco
 Deixe o pinho e agarre uma esteira
 Por que sou o leão desta ribeira
 Você deve ter isto conhecido
 Está velho e eu te deixo abatido
 O meu braço é um tanto pesado
 Que pegando este velho fracassado
 Com certeza lhe quebra o pé-do-ouvido

LXI

M – Dou-lhe sopa de chumbo derretido
 De veneno tirei um certo estrato
 Boto sangue de pulga e carrapato
 Pra fazer um almoço bem sortido
 De assado de um gato já banido
 Uma jia já podre e fedorenta
 Temperada com leite de jumenta
 O focinho de um porco maltratado
 Um quitute de um cururu inchado
 Com três litros de molho de pimenta

LXII

L – Vá pra lá com comida tão nojenta
 Me atacando assim eu não aceito
 Não dá certo comida deste jeito
 Desta forma levada não agüento
 Pois cantar deste jeito é um tormento
 Desta forma um colega nunca faz

Procurando acabar com meu cartaz
 Me jogando pra toda bagaceira
 Se ainda for pra cantar desta maneira
 Paro o pinho e por hoje não vou mais

LXIII

M – Então vá levar carta a Satanás
 Vagabundo, safado, vá embora
 Se passar por aqui a qualquer hora
 Passe muito maneiro e bem sagaz
 Se andar com boato eu vou atrás
 De chicote eu tiro este couro seu
 E retalho de faca qual judeu
 De urubu e cachorro matar fome
 Se ainda triscares no meu nome
 Se arrepende da hora em que nasceu

LXIV

L – Tudo o que aqui hoje aconteceu
 foi por causa de enredo e mexerico
 Mas um dia eu também lhe prejudico
 Resumindo a nada o ganho teu
 Lamentando o colega que perdeu
 Você chora, soluça e desatina
 Pois que vou arranjar tua ruína
 Nunca mais você faz a cantoria
 Aqui será minha a freguesia
 Não passeia nem canta nem assina

LXV

M – Desocupe a cadeira concubina
 Pegue a reta ligeiro e vá embora
 Junte os troços sacana, caia fora
 Já não quero ouvir mais tua buzina
 Demorando um minuto se incrimina
 E aonde estiver eu vou atrás
 Vá pedir um asilo a Satanás
 Adorar o cão coxo-deus moderno
 Residir para sempre no inferno
 Que voltando na terra apanha mais.

Miguel Guarani anunciou o tema da peleja, “nos ossos do corpo humano/ começar do crânio agora/ para ver se nesse assunto/ você agüenta uma hora” (estrofe XLI) e o desafiado, Antônio Lacerda, aceita o desafio: “eu vejo o colega agora/ cheio de orgulho demais/ ameaçando cantar/ em ciências naturais/ então me diga no crânio/ quais os ossos principais” (estrofe XLII).

O desafiado, em toda a peleja, tenta sair pela tangente, pois demonstra não dominar o tema: “vamos mudar o destino/ para desenfatiar/ você fiado que é mestre/ só procura me humilhar/ porém não pense que vou/ a você me

rebaixar” (estrofe LII) e isso é percebido por Miguel Guarani, que passa a provocá-lo com questões mais complicadas: “como é que quer provar/ que é poeta e canta bem/ não descreve a anatomia/ conhecimento não tem” (estrofe LIII).

O desafio revelou a competência de Miguel Guarani em torno não apenas das técnicas do repente, mas também do conteúdo escolhido, mostrando que através da prática da cantoria era possível apresentar também uma prática educativa em que todos os que estavam envolvidos, poderiam aprender, educando-se para a cultura. Antônio Lacerda reconheceu ter pouco conhecimento sobre o tema e que perdeu a disputa: “pensa que fazendo assim/ eu cantando me atropelo/ é certo no corpo humano/ apanhei que quase gelo/ porém vou descontar tudo/ nas pancadas do martelo” (estrofe LVI). Para Sautchuk (2009, p. 66),

[...], o cantador se coloca em relação com as regras da cantoria, com o ritmo incorporado da poesia, com valores e idéias englobados por temáticas recorrentes, com modelos musicais, com conhecimentos sobre assuntos diversos, e com a ação dos outros presentes na cantoria. Suas habilidades podem ser entendidas como competências para o jogo interativo do improviso poético em que versos têm que ser criados ‘na hora’, ‘de repente’, e mais que isso, em diálogo com o que ocorre naquela situação. Contudo, seria pouco entender o cantador como uma pessoa que domina saberes e técnicas, pois esta pessoa é também instituída por seus saberes e técnicas. Quero dizer com isso que o cantador fabrica sua subjetividade e sua identidade social por meio de sua habilidades poéticas e da prática da cantoria.

A soma dos saberes em torno da poética e das regras da cantoria, associada ao conhecimento de temas variados oportuniza ao cantador a realização eficiente de sua prática, na hora do improviso, revelando com isso, a sua própria subjetividade.

As estrofes LVIII a LXV são formadas por **martelos**, na modalidade **agalopado**, que são versos de dez sílabas poéticas, com acentuação na 3^a, 6^a e 10^a sílabas, obedecendo o esquema rimático ABBAACDDC, conforme ilustrado abaixo:

LIX	
M – Infeliz desgraçado e impostor	A
Fuxiqueiro, correio da má notícia	B
Desordeiro, desbanque da polícia	B
Mequetrefe, nojento, sem valor	A
Cachaceiro, safado, sedutor	A
Seco litro de pinga brasileira	C
Corta-jaca de negra feiticeira	C
Vagabundo, malandro da esquina	D
Delegado de porta de sentina	D
Gato velho comido de gafeira	C

Os violeiros apresentaram nas décimas seu desfecho sobre a peleja. Cada um com seus argumentos, direcionando um ao outro de forma agressiva, como se estivessem saindo de uma briga. A tática da peleja tornar-se algo parecido com o real agrada a platéia que se posiciona aplaudindo o poema preferido. Na estrofe LXIV, o poeta Antônio Lacerda retoma o motivo da abertura do poema, cantando sobre a causa daquela peleja:

LXIV
 L – Tudo o que aqui hoje aconteceu
 foi por causa de enredo e mexerico
 Mas um dia eu também lhe prejudico
 Resumindo a nada o ganho teu
 Lamentando o colega que perdeu
 Você chora, soluça e desatina
 Pois que vou arranjar tua ruína
 Nunca mais você faz a cantoria
 Aqui será minha a freguesia
 Não passeia nem canta nem assina

O violeiro, de forma estratégica, sintetiza a sua derrota na peleja não à sua falta de manejo com o tema escolhido por Miguel Guarani, mas em virtude do “enredo e mexerico” que envolveram o seu nome e prometeu reverter a situação, prenunciando outra peleja, onde venceria o poema-professor.

4) Desfecho da história e retorno da voz narrativa: estrofes LXVI a LXVIII

LXVI
 Terminou-se a cantoria
 Germino partiu o ganho
 Muitos ouvintes na sala

Diziam de um modo estranho:
Nunca vi na minha terra
Pisa daquele tamanho

LXVII
Lacerda ficou ali
Um tanto desconfiado
Guarani vitorioso
Falava entusiasmado:
Tirei agora o engano
De quem vivia enganado

LXVIII
Então Lacerda emendou-se
Depois desse desacato
E em Monsenhor Hipólito
Deixou de andar com boato
Seu nome ficou mais baixo
Do que poleiro de pato.

As três últimas estrofes trazem o desfecho da cena, onde o dono da casa dividiu o dinheiro arrecadado junto à platéia com os dos violeiros. A cantoria envolveu os ouvintes que concluíram que “nunca vi na minha terra/ pisa daquele tamanho”. A encenação dos violeiros foi lida pelos ouvintes como uma briga real, apropriando-se da verdade do drama e do conteúdo das estrofes.

Através da **Obra poética** de Miguel Guarani pode-se entender como o mestre-violeiro promoveu a educação literária popular nos povoados picoenses por onde passou e alfabetizou tantas crianças e adolescentes. Não dizia que estava educando, mas realizava a educação a mão cheia através dos baiões compostos, dos enredos bem elaborados, da métrica bem pensada, da intertextualidade com obras literárias e das trocas com outros violeiros.

Apresentou-se o ofício de violeiro praticado por Miguel Guarani, resta indagar sobre como eram suas aulas, sua prática docente e a cultura escolar evidenciada no contexto de sua prática educativa, na casa-escola e na escola pública.

5 A CULTURA DA SALA-ESCOLA NA CARTOGRAFIA EDUCACIONAL DE MIGUEL BORGES DE MOURA: O COTIDIANO DA PRÁTICA EDUCATIVA EM CASAS, FAZENDAS E ESCOLAS RURAIS

[...]. Sou só um sertanejo, nessas altas idéias navego mal. Sou muito pobre coitado. Inveja minha pura é de uns conforme o senhor, com toda leitura e suma doutoração. Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei, anos e meio, meante cartilha, memória e palmatória. Tive mestre, Mestre Lucas, no Curralinho, decorei gramática, as operações, regra-de-três, até geografia e estudo pátrio. Em folhas grandes de papel, com capricho tracei bonitos mapas. Ah, não é por falar: mas, desde o começo, me achavam sofismado de ladino. E que eu merecia de ir para cursar latim, em Aula Régia – que também diziam. Tempo saudoso!Inda hoje, apreço um bom livro, despedaçado.
(João Guimarães Rosa)

O fragmento acima faz parte da obra literária **Grande Sertão: Veredas**, de João Guimarães Rosa. Trata de um período específico da vida de Riobaldo – personagem que ocupa as páginas do romance ao lado de Diadorim -, sua vida após abandonar a jagunçagem, no sertão, quando relata de forma monologada sua história para um ouvinte a quem trata por Compadre meu Quelemém.

O ex-jagunço relata seu passado, quando na infância aprendeu a ler, escrever e contar com o Mestre Lucas. “Soletrei anos e meio, meante cartilha, memória e palmatória”. Foram esses os ingredientes de sua alfabetização. Pela cartilha, a aprendizagem da leitura; pela memória, as regras matemáticas e, para os erros, a palmatória corretiva.

Um típico quadro do que foi a relação ensino-aprendizagem estabelecida entre o mestre-escola e o aprendiz. Desenho de uma narrativa que apresenta a cultura própria do cotidiano das aulas leigas ministradas pelo Brasil a dentro, por homens de ofício educacional que obtiveram êxito na redução do analfabetismo no Brasil.

Riobaldo aprendeu o que Mestre Lucas lhe ensinou. Ainda quando aprendiz, o velho mestre lhe pôs a ajudar aos aprendizes menores. Ali começava a ser traçada parte da vida da personagem, pois, mais tarde, Riobaldo se tornou mestre-escola, embora por pouco tempo.

Mas não foi apenas pela presença dos mestres-escolas que se tomou a obra roseana como provocação ao texto que se apresentará, mas por outros elementos que se aproximam com a narrativa em construção. Toda a trama narrativa acontece no sertão, em um fluxo narrativo e de memória que toma as margens de lá e de cá do rio São Francisco como elemento geográfico fixo e capaz de centrar o leitor na geografia apresentada e de não lhe permitir se perder nas veredas sertanejas.

A narrativa em torno de Miguel Borges de Moura teve a mesma estrutura diegética, com o mestre-escola, aprendizes, espaços de um tempo cristalizado na memória dos que viveram a aprendizagem rudimentar nas salas-escolas, abandono governamental, analfabetismo e fome.

Riobaldo caracterizou Mestre Lucas como sendo “[...] homem de tão justa regra, e de tão visível correto parecer, que não poupava ninguém: às vezes teve dia de dar em todos os meninos com a palmatória; e mesmo assim nenhum de nós não tinha raiva dele. [...]” (ROSA, 1986, p.96). A representação em torno de Mestre Lucas se aproxima da que tem os ex-alunos de Miguel Guarani sobre ele: de ter sido não apenas um bom mestre, mas de ter sido reto e justo com todos os seus alunos e não tratar a nenhum com distinção, nem mesmo seus filhos. É a caracterização pedagógica do mestre Miguel Borges de Moura que será realizada na presente sessão.

O uso das fontes orais tornou-se indispensável para a escritura sobre o cotidiano da prática educativa de Miguel Borges de Moura, tanto na **sala-escola** quanto na **sala de aula**, durante sua trajetória como **mestre-escola** e **professor leigo** contratado pelo município de Picos.

Pela memória de seus ex-alunos, foi possível obter informações que não se encontram em registros públicos e que, por isso, entram em cena como índice ímpar de importância para a apresentação de seu labor diário nos muitos povoados de Picos, cruzando um mapa político-geográfico não mais existente,

mas que foi capaz de permitir que se tivesse uma visão panorâmica do que foi a educação picoense rural e como estava a situação do analfabetismo local.

Em estudo sobre a relação da memória e da história, Nora (1993, p. 9) afirma que:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um ele vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias como grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações com as coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.

Memória e História possuem uma relação aparentemente calma, mas percebe-se, pelo informado por Nora (1993) que a relação entre ambas é mais tensa do que pode parecer. A memória traz as marcas inevitáveis da subjetividade, emerge de grupos que são por ela unidos e os fatos e pessoas por ela lembrados podem ter significados diversos para cada membro desse grupo e isso depende do lugar que cada um ocupa, no grupo.

Por ser vida, está em continuidade sempre e isso implica em atualizações constantes. Na maioria das vezes, as lembranças emanam de forma romântica ou realista demais e isso implica necessidade de leituras e releituras do que ela informa. Vale ressaltar, porém, que o lugar da memória será sempre o concreto, o espaço, o gesto, a imagem, o objeto. Ela deriva

desses elementos e se volta para eles quando acionada. Lendo-os e relendo-os, significando-os, por operações mentais.

Ao passo que a História se apresenta como reconstrução incompleta de cunho problemático daquilo que não mais existe, por isso requer esforço crítico por parte do historiador. Tem a História a natureza de estar ligada às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas.

Sendo os lugares da memória restos, foi para eles que se olhou quando se ouviu os relatos memoriais dos ex-alunos de Miguel Borges de Moura. Através deles e com a ajuda das fontes escritas usadas nos capítulos anteriores, pode-se enredar não apenas aspectos biográficos do velho mestre, mas sobretudo a educação piauiense e picoense, a partir das relações que os fatos e pessoas estabeleciam, no processo temporal, percebendo como ocorreram as permanências e evoluções no quadro educacional

5.1 O cotidiano na sala-escola e na escola pública: O fazer educacional escolar

Ter acesso ao cotidiano docente de Miguel Borges de Moura só foi possível por causa dos restos de memória, dos vestígios mentais que foram retomados por aqueles que com ele interagiram e algo aprenderam: seus alunos.

Tomando como referência temporal o início de sua marcha docente, em 1938, pode-se ter acesso, na linearidade temporal, a depoimentos de décadas variadas que conseguiram informar sobre o cotidiano das aulas, nas casas, fazendas e escolas, a cultura escolar, a prática docente, a autonomia do mestre, as formas de punição, o compromisso com as localidades, as competências do ofício, os saberes escolares, os locais de trabalho, as relações mestre x aprendizes, os materiais escolares, assim como as marcas éticas inscritas.

Para entender a cultura escolar, pela matriz conceitual de Julia (2001), deve-se compreender que ela gravita em torno de **normas** (conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar) e **práticas** (para a transmissão dos conhecimentos e incorporação dos comportamentos), conforme finalidades que

se ajustam às épocas de produção, o *close* narrativo foi direcionado tanto para o contexto educacional local, quanto para o cotidiano das aulas de Miguel Guarani.

Precisa-se registrar que não se obteve fontes oriundas da cultura material escolar, como cadernos, provas, livros, cadeiras, mesas ou qualquer outro elemento que pudesse informar sobre o período escolar. Segundo Julia (2001, p. 15):

[...]. A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita. Ora, os exercícios escolares escritos foram pouco conservados: o descrédito que se atribui a este gênero de produção, assim como a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levaram-nos a jogar no lixo 99% das produções escolares [...].

A ausência dos traços materiais do cotidiano das aulas é uma lacuna que, certamente, se não houvesse, poderia trazer mais luzes ao objeto pesquisado, mas, mesmo assim, foi possível reconstruir peças do tempo que não existe mais.

Se, em um prédio escolar próprio, torna-se difícil tudo arquivar e, inevitavelmente, o processo de seleção entre o que vai ser inventariado e se tornar documento de arquivo e aquilo que será lançado fora, passa a ser rotina, em uma sala-escola, lugar apropriado por aprendizes e mestres, não pensado para uma rotina escolar, possuía ainda menos probabilidade e possibilidade de realizar essa empresa.

O ano de 1938 marcou a história de vida de **Maria Francisca Rodrigues**, conhecida como Mocinha, moradora de Rodeador, atual município de Santo Antônio de Lisboa. Durante os meses de março e abril, na localidade Retiro, teve aulas com Miguel Guarani.

Fui aluna em 1938, março e abril de 1938, em Santo Antônio de Lisboa. Só que era no Retiro, numa região chamada de Retiro. [...] Foi meu tio quem pagou o professor. [...] Lá, foi que fiz a escola do professor Miguel, em 1938. Era numa casa de

meu tio. Meu tio era Antônio Pereira dos Santos. Era casado com uma tia minha. Antônio Pereira dos Santos era filho do sr. Cipriano Pereira e casado com a irmã de meu pai, chama-se Maria. A escola era lá. Lá os alunos, sobrinhos dele, iam todos para a escola na casa dele. Nós íamos para escola lá.

A ex-aluna apresentou o **começo da trajetória docente** de Mestre Miguel e, ao mesmo tempo, como se deu a **relação contratual** entre a família contratante e o mestre. As aulas aconteceram na casa do senhor Antônio Pereira dos Santos e recepcionou os seus sobrinhos para receberem as primeiras instruções escolares. Dona Maria Francisca Rodrigues descreveu como era o espaço onde as aulas aconteciam e o perfil etário dos aprendizes.

Um lugar pobre, bom e de respeito. Uma casinha pequena. Ali, ele dava aula pra todo mundo. [...]. Eram mais ou menos umas 10 ou 15 crianças. Todos eram primos da família. A idade era mais ou menos 8 anos, 10 anos. Era tudo assim.

Como todas as casas das localidades rurais mais distantes, a que recepcionou os alunos de mestre Miguel também foi marcada pela simplicidade e pobreza. Mas, também impregnada de bondade e de respeito, como eram as casas das famílias do sertão piauiense. Os pais de família e os professores eram respeitados como autoridades, em virtude do papel social que ocupavam.

O respeito atravessava as relações com os aprendizes e se tornou elemento norteador do processo ensino-aprendizagem empreendido na sala-escola presidida por Miguel Borges de Moura.

O espaço era coletivo, pois a todos da família que ali chegassem a instrução poderia ser dada, “ele dava aula para todo mundo”, todos que se encontrassem naquele contexto familiar, a saber, os sobrinhos do contratante. Cerca de 10 ou 15 crianças, entre 8 a 10 anos receberam instrução na casa de Antônio Pereira dos Santos. Uma média relativamente expressiva para a época, considerando que, no Piauí, segundo o Censo de 1940, havia uma população de 550.271 habitantes, na faixa etária entre 5 a 39 anos e, desses, 35.752 estavam recebendo instrução, 26.782 sabiam ler e escrever. Na faixa etária de 7 a 14 anos, considerada a adequada para o ensino primário, havia 27.549 pessoas recebendo instrução e apenas 20.225 sabiam ler e escrever.

Em Picos, a população entre 5 a 39 anos era de 27.061 habitantes e 1.056 estavam recebendo algum tipo de instrução, sendo que apenas 676 sabiam ler e escrever. Na faixa etária entre 7 a 14 anos havia 865 pessoas e apenas 543 sabiam ler e escrever, conforme dados constantes no Quadro 03, disponível na seção 6.

O cotidiano era marcado por aulas nos turnos da manhã e tarde, diariamente, de segunda a sábado. As crianças tinham todo o tempo ocupado na aprendizagem, em virtude do prazo do contrato de trabalho. Conforme relatou dona Maria Francisca Rodrigues,

Eram todos os dias. De segunda a sábado. Quando se pagava professor, era de segunda a sábado. Aí, no sábado, era o argumento. Domingo era feriado. Era de manhã para o meio dia. Meio dia vinha em casa almoçar e, aí, de tarde, ia de novo. Era de manhã e de tarde. Toda escola particular era assim.

A rotina da aprendizagem estabelecia o controle do tempo, para que o programa de alfabetização pudesse ser atingido e todas as crianças adquirissem habilidade no ler, escrever e contar. O intervalo era apenas para o almoço e o domingo era dia livre. Aos sábados, aconteciam os argumentos, que eram as sabatinas realizadas com todos os alunos, em torno do conteúdo aprendido durante a semana.

A ex-aluna e filha **Helena Josefa de Sousa**, que estudou com o Mestre Miguel em meados de 1953 e 1954, em Santo Antônio de Lisboa, explicou um pouco mais como aconteciam os **contratos de trabalho**:

Os donos só faziam, neste tempo não tinha como se comunicar, ia até onde ele tivesse e aí dizia: 'você quer ir lá para casa, eu pago 2 meses, 3 meses, 1 mês, como seja, né'. [...] Ia pra todo lugar. Quando acabava um, ele já tinha outro preterido para ir. Era só mudando de um lugar para outro. Eles não pagavam, assim, 6 meses. Naquela época, as coisas eram tudo difíceis. Dois meses, no máximo. Só que 2 meses [...] o dia todo, manhã, tarde e noite. Depois, ele voltava de novo. Tem muito aí que ele foi 2, 3, 4, 5 vezes. Não podia pegar só de uma vez, né. Juntavam as crianças da casa toda e dos vizinhos. Na época, era pouca gente. Juntavam os vizinhos, tudinho ali. Ali, eles improvisavam a mesa, banco para sentar, cadeira e tudo.

Os próprios pais procuravam Miguel Borges de Moura para contratar seus serviços educacionais e, como não aconteciam as aulas nas mesmas localidades, migrar constantemente de um lugar para outro se tornou regra na vida do mestre e da sua família. Os contratos não eram longos, em virtude das condições financeiras da maioria dos contratantes, embora a renovação contratual acontecer em alguns casos.

Não havia um mobiliário escolar adequado, na sala-escola. O improvisado era a regra. Cadeiras, bancos, mesas das residências eram levados para a sala-escola onde aconteciam as aulas. O mestre não se responsabilizava pela estrutura, apenas pelas aulas.

O registro que as duas alunas fizeram sobre as aulas serem contratadas por alguém, mas serem abertas à comunidade, por serem sempre poucas pessoas, mostra a idéia de solidariedade que marcava as relações locais.

O ex-aluno **Antônio Ivanil Rodrigues**, professor aposentado, residente em Francisco Santos do Piauí, antigo povoado Jenipapeiro, foi aluno de mestre Miguel Borges de Moura na década de 1950 - mas não conseguiu precisar em que ano exatamente, uma vez que deve ter sido, conforme informou o ex-aluno, entre 1953 e 1955, pois tinha entre 8 a 10 anos -, no Grupo Escolar Franco Rodrigues.

O senhor Antônio Ivanil Rodrigues informou que estudou em uma sala de aula onde havia alunos de várias faixas etárias e em etapas escolares diversas, uma vez que se tratava de ensino multisseriado. Conforme o ex-aluno:

[...]. A sala cheia, uma sala bem grande. Aí quando chegava lá gente de todo nível, [...] toda faixa etária assim de escolaridade. Uns o ABC, outros estudava nas cartilhas, outros nos livros mais elevados e era assim. A gente chegava lá e era lá, na mesa, a gente chegava lá e ele passava a lição, a cartilha: 'você vai lê isso aqui'. Empurrava lendo. Aí, depois, aí passava também aqueles atrasados, as que copiava aquelas frasezinhas, os mais adiantados as cópias e os mais elevados ainda ditar. Era assim. Aí quando era hora de dá perto de meio dia ía lá. Chegava lá e dava a lição. Ler o que ele passou pra você ler que você sabia que era aprendido e foi assim. Era desse jeito aí. Tabuada e tudo.

Mestre Miguel Borges de Moura precisava se desdobrar para atender a alunos com perfis variados, pois havia, na mesma sala de aula, alunos a serem alfabetizados e aqueles que já sabiam ler e escrever. Atender a todos era necessário e, por isso, precisava usar uma metodologia de ensino simples, para ter acesso a todos os alunos e obter êxito. Entre o alfabeto, ditados, cópias e tabuadas, na sala multisseriada a prática educativa ocorria diariamente, reduzindo a taxa de analfabetismo local.

O senhor Antônio Ivanil Rodrigues informou também que, em meados de 1961, quando precisou fazer o **Exame de Admissão**, ele e outros colegas procuraram mestre Miguel Borges de Moura para prepará-los para a prova, que seria realizada em Jaicós-PI. O relato das aulas chama atenção pelo entusiasmo com que o ex-aluno descreve o envolvimento do mestre no curso preparatório:

Que o professor Miguel também, já mais tarde [...], também aqui uma turminha de admissão [...]. Também nós contratamos ele assim pra dá umas aulas [...], umas aulas de reforço a mim e a minha turminha assim, [...], porque a gente ía fazer o Exame de Admissão que era pra entrar no [...] ginásio. Aí eu mermo estudei com ele lá, ensinando mais ou menos um mês. Numa casinha lá [...]. Caba macho, explicava [...]. Bem ali assim, numa casinha ali. Particular, ensinando matemática. É uma turminha que a gente ía prestar o Exame de Admissão lá em Jaicós. E eu estudei com ele, aprendi muito, foi bom demais, lembro até hoje as coisas dele me ensinar de matemática. [...]Lembrei dele me ensinar simplificação de fração naquele tempo. Rapaz ainda hoje eu aprendi. [...]. Rapaz mas ali foi bom demais aquele mesinho que passei ali. Eu aprendi demais com ele. E ô que era só uma turminha e ele muito interessado e muito bom ensinar os alunos, aí foi bom demais. Aí aprendi. [...]. Foi mais ou menos em sessenta e um que eu fui fazer o exame lá em Jaicós. O exame de admissão. Cês já ouviu falar em Admissão pra entrar no ginásio? Fui fazer lá no Jaicós, porque só tinha lá. Estudava aqui, aí ia fazer exame lá. [...]. Era pouquinho, era uma base de uns oito...sete a oito. Agora só que minha turma eu não sei identificar mais nem um qual é. Mas era a turma minha, uma turminha ali que tinha.

As aulas de Matemática ficaram gravadas na memória do ex-aluno que, segundo narrou, ainda as guarda em sua memória. O curso preparatório para o Exame de Admissão foi de apenas um mês, mas o suficiente para preparar os alunos. O senhor Antônio Ivanil conseguiu aprovação e falou disso

com muito orgulho. Mas, o que ficou registrado na fala do ex-aluno foi a descoberta da matemática através das aulas de Miguel Borges de Moura:

[...]bom era matemática mermo. [...]tanto que eu lembro, fala em simplificação de fração. Rapaz, eu lembro dele explicando. Aí até eu escrevi no cantinho do livro pra eu ficar lendo, quando ele disse: 'vamos, escreva aí, que é pra vocês não esquecer'. Oh! Ainda hoje eu... É porque eu joguei o livro no mato, mas ainda hoje eu lembro que a letrinha dele. [...] rapaz, mas aquele letrinha tão boa, tão bonitinha. Sabe como era que simplificava a fração.

O ex-aluno se recordou de detalhes como a caligrafia de mestre Miguel Borges de Moura e os conteúdos das aulas de Matemática. E aqueles conteúdos foram levados para a vida do ex-aluno que se tornou, posteriormente, professor de Matemática.

Também ex-aluna de mestre Miguel Borges de Moura, no Grupo Escolar Franco Rodrigues, em Francisco Santos-PI, a senhora **Maria Ivaniza Rodrigues Santos**, nascida em 7 de agosto de 1947, estudante da primeira série primária, aproximadamente em 1957, quando tinha 10 anos de idade, falou um pouco sobre como era o espaço físico do Grupo Escolar Franco Rodrigues, escola estadual em que mestre Miguel deu aulas:

Eu sei, era um salão assim... Ele era desse jeito aqui, o colégio: ah, bem aqui tinha um salão... um janelão assim pro sul, era tão frio! Ai, aqui tinha um portão... Tinha uma sala de recreio, [...], um salão aberto. Aí aqui tinha uns quarto, até ele morou uma época nos quarto, tinham dois quarto, uma salinha. Aí, lá tinha um banheiro separado do colégio, tinha assim dois banheiro separado, passava um pedacinho e tinha o colégio.

A espacialidade descrita da pequena escola foi lembrada pela ex-aluna de uma forma quase visual. Ao descrever o espaço, era como se estivesse vendo cada divisão e abrindo as portas do passado escolar que guardam a espacialidade não mais existente. Usava as mãos como sinalização da localização de tudo o que descrevia, enquanto fazia, com o dedo, na mesa da cozinha em que dava a entrevista, o desenho da escola em que aprendeu a ler, escrever e contar, por cerca de apenas quatro meses de aulas.

Dona Maria Ivaniza Rodrigues Santos descreveu como acontecia a organização da sala de aula, assim como a forma que Miguel Guarani conseguia atender a todos os alunos, uma vez que era multisseriada e nela estudavam alunos das quatro séries do primário:

Tudo junto, aí aqueles da primeira série, por exemplo: eu mesmo estudava no banquinho da frente. Aí era assim: uns banco de duas pessoas e três, tinha uns banquinhos, aí a gente sentava nos banquinhos, tinha aquela parte assim em cima onde você botava os caderninho. [...] o tablado da mesa. Era no banco, e assim nós estudava. [...]. Ôh! Ele botava... ele botava assim: ele ensinava todas as series, primeira, segunda, terceira. [...]. Ele deixava assim, mais na frente, os menorzim, que aí ele botava... [...].E as series maiores pra trás. [...].Eu não sei, acredita que eu não sei como ele dava conta?! Ele primeiro, ele botava lá pra nós. [...]. O dever quando, você estava nas primeira letra, ele botava só de duas sílabas, os nomim: casa , mala, lata, bola. [...] agora vamo fazer, vamo fazer cópia, eu mermo quando saí de lá, já fazia cópia, aí os mais adiantados ele fazia ditado. [...].É, nas outras séries. 'Agora vamo fazer a cópia', 'agora vamo fazer um ditado desses'. A cópia nós pegava um livrinho e aí ía escrevendo também e os outros fazia o ditado, os mais adiantado, eles fazia o ditado. E, aí ele ensinava, ele passava assim, chegava lá ele dizia assim: 'Ôi, me dê esse livro; ôi sua lição é isto bem aqui'. Ai ele lia, lia isso assim, assim com a gente. Ele lia uma vez, às vezes, duas. [...]. 'Cê vai me dar lição disto aqui', ai nós ficava lendo, ali estudando. Quando era na hora, ele começava a chamar: 'Ei, me dá a lição'. Daí você ía lendo. Se você não soubesse, ele ensinava, se você não soubesse de jeito nenhum ele 'volte e vá estudar mais'.

Como as quatro séries do ensino primário eram condensadas em uma só sala de aula e, nelas, havia aprendizes de faixas etárias diferentes, mestre Miguel dispunha os menores na frente e os maiores, nas fileiras de trás. As crianças sentavam-se em bancos que comportavam dois ou três alunos e que possuíam o assento e um tablado, em frente, para a disposição do material escolar.

Turma organizada por série, no momento da divisão de conteúdos, os menores eram os primeiros a serem atendidos e, assim, até chegar aos que estavam nas séries mais avançadas. A ex-aluna lembrou que o processo de alfabetização se dava em etapas, primeiro aprendiam as letras, depois as palavras com duas sílabas, a partir da reprodução destas, em cópias diárias.

Os alunos maiores faziam ditado, uma vez que possuíam o conhecimento da leitura e escrita.

A aprendizagem das palavras se dava através da leitura dessas, no livro, primeiro feita pelo professor para os alunos, depois o mestre pedia aos alunos para lerem-nas para ele. Caso errassem a leitura das palavras que fizeram treino, ele pedia para ser repetido, caso errassem novamente, deveriam continuar estudando até acertarem.

Outro depoimento significativo sobre a prática educativa de mestre Miguel Guarani foi dado pela ex-aluna **Isabel Maria de Sousa Ramos**, nascida em 5 de maio de 1930, em Jenipapeiro, atual município de Francisco Santos, professora aposentada. Ela foi aluna de mestre Miguel em 1951, por cerca de três meses, e lembra da data por ter sido esse o ano de seu casamento.

Dona Isabel Maria de Sousa Ramos foi **monitora** de mestre Miguel Guarani. Segundo ela, como não tinha dinheiro para pagar as aulas, após aprender a ler e escrever, passou a ajudar as crianças que ainda não tinham aprendido. As aulas aconteceram em Jenipapeiro, na casa do senhor Benjamim de Carvalho que contratou o mestre para alfabetizar seus filhos e abriu as portas da casa para outras crianças. Cerca de 10 a 15 crianças foram alfabetizadas nessa residência. Ao falar sobre como era a sala-escola, a ex-aluna informou que:

Era uma sala assim maior que esta um pouco. Tinha só mermo as mesas, as cadeira. Eu era uma pessoa que quando eu estudei, [...] a primeira coisa que aprendi foi ler. Você sabe, eu tenho um português especial e ainda hoje eu tenho, dificilmente eu digo uma palavra errada, lendo, conversando. Aí ele botava eu pra ler assim uma... abria um livro de português e botava pra eu ler uma leitura pras crianças vê, não sabe? Era uma sala assim meia espaçosa. É até boa. Aí ele ensinava de manhã. De manhã até umas dez e meia, onze. [...]. Cada um tinha sua cadeira de sentar. Cada qual tem sua cadeira, ali na mesa ficava só pra quando ele ía tomar lição ou passar uma lição, uma função qualquer. Mas todos tinham seu lugar de sentar.

Como se tratava de espaço adaptado, a sala-escola, nos relatos colhidos, possuía sempre o mesmo aspecto: uma sala espaçosa com cadeiras

e mesa que recepcionavam os aprendizes, no horário das aulas. E, nesse espaço, os aprendizes recebiam as lições, cada um em sua cadeira.

Por ter sido uma aluna adulta e ter tido aulas anteriormente com outro professor, dona Isabel Maria de Sousa Ramos deu muitos detalhes do cotidiano das aulas do mestre Miguel. Ao falar sobre como eram as aulas, na sala-escola, ela informou que:

As aulas ele ensinava de tudo, passava as lição. Que aquelas lição mais adiantadas era ele que passava. Passava aquelas lição pra ler, escrever, contar. Nesse tempo a gente lia a tabuada pra saber, aprender a contar. Eu aprendi pouca conta, mas que eu já ía estruída dessa outra escola do município, que não escrevia quase conta, só ler e escrever. Mas as lição dele era só mesmo pra ler, escrever, contar. Esses menino homem interessava muito em aprender contar pra trabalhar fora. Não sabe. Ele ensinava demais, contava a matemática. Eu digo que não tem uma pessoa mais matemático. [...].

Na casa do senhor Benjamim de Carvalho, a ex-aluna Isabel Maria ajudava nas aulas de conteúdos mais simples, para os aprendizes iniciantes e mestre Miguel Guarani ministrava para os que estavam mais adiantados na aprendizagem. Na sala-escola, o conteúdo gravitava em torno de lições de ler, escrever e contar.

No relato da ex-aluna percebe-se um dado importante: o interesse dos alunos homens em aprenderem matemática, pois precisavam desse conhecimento para trabalharem e enfatiza a capacidade de mestre Miguel na área, uma vez que “não tem uma pessoa mais matemático”.

Outro item levantado foi sobre os **materiais escolares** usados pelos alunos, na hora das aulas. Dona Maria Francisca Rodrigues informou como eram esses materiais:

Lousa, que antigamente tinha. Tinteiro. Escrevia com aqueles tinteiros, com aquelas penas. Aquelas penas antigas. Botava no tinteiro. Cada aluno tinha o seu tinteiro. [...] o pai mais rico, comprava a lousa e se fosse pobre não comprava porque não podia, mas aprendia do mesmo jeito com o professor Miguel.

Lousa, tinteiro e pena eram os materiais escolares que os aprendizes de melhor condição financeira usavam; aqueles que os pais não dispunham de dinheiro para a compra, eram dispensados da lousa individual.

Não possuir a lousa não implicava em ser rejeitado por Miguel Borges de Moura ou não acompanhar as aulas. O mestre possuía uma metodologia de ensino que agregava a todos e conseguia a todos alfabetizar.

A senhora Maria Ivaniza Rodrigues Santos narrou que estudava usando uma cartilha. Segundo a ex-aluna:

[...] a gente tem umas cartilhas, eu inda era a cartilha. Mas aí quando você ia passando pro segundo ano, já era outro *livrim* mais adiantado, outro *livrim* mais adiantado. Eu era a cartilha, primeira cartilha do ABC. [...] Tinha cartilha, tudim levava a cartilhinha, cartilhinha do ABC e depois tinha o livrinho, tinha uma cartilhinhas com umas leiturinhas maiorzinhas. [...].

Através da cartilha, o aluno tinha contato com a estrutura alfabética e silábica da língua portuguesa. Todos os alunos possuíam a cartilha, no grupo escolar em que dona Maria Ivaniza estudou.

O ex-aluno Antônio Ivanil Rodrigues também relatou sobre o material escolar que os alunos precisavam possuir, para assistir as aulas com mestre Miguel Borges de Moura, em Francisco Santos:

[...] eu estudei muito na 'Cartilhas Para Todos', 'Cartilha Ensino Rápido', essas cartilhas aí. Comprava os lápis, os cadernos e as borrachas. [...] a escola não comprava nada não, governo não mandava nada não pra isso aí. Assim, esses materiais escolar os pais que comprava. [...]. Até com o professor Miguel não tinha farda não. Veio inventar farda com o professor Mundico, quando ele começou pra cá.

As cartilhas eram adotadas como regra, mas quem adquiria o material escolar eram os pais, uma vez que não havia distribuição de material escolar e livro didático pelo poder público. Os alunos não usavam fardamento escolar, no período em que o senhor Antônio Ivanil estudou com mestre Miguel.

O senhor Francisco de Assis Lima e Silva, ex-aluno do mestre Miguel, informou sobre o material escolar, quando aluno em 1951, entre 13 e 14 anos,

na escola pública, em Rodeador, atualmente município de Santo Antônio de Lisboa:

[...]. Os alunos não tinham livros. Mandava a gente copiar. [...] os alunos tinham os cadernos, copiavam o que ele mandava copiar. Ele tinha os livros dele. [...] tinha o quadro de giz, tinha carteiras. As carteiras eram muito parecidas com os bancos de igreja hoje. Eram as carteironas. Era um banco comprido, pegava seis alunos, uma tabuinha em cima. Ele ficava de lá, no pé da mesa dele olhando por cima dos óculos, vendo quem estava fazendo alguma coisa errada.

O mestre usava livros didáticos, mas os alunos não tinham acesso a esse material. O conteúdo era copiado na lousa e os alunos o anotavam em seus cadernos. Quanto ao mobiliário escolar, as carteiras eram bancos que comportavam cerca de seis alunos e possuíam uma bancada de tábua em cima, para que os aprendizes pudessem apoiar os cadernos e realizarem as tarefas.

Durante a aula, o mestre fiscalizava os alunos, “olhando por cima dos olhos, vendo quem estava fazendo alguma coisa errada”. Certamente, observando eventuais atos de indisciplina para serem corrigidos.

Apresentou também a realidade do cotidiano escolar oficial, quando o mestre atuou na rede pública de ensino.

Olha, naquela época ele lecionava de manhã e de tarde. [...] de segunda a sexta-feira. Ele separava as aulas, do dia de matemática, português, história. Ele tinha tudo esquematizado direitinho. [...] agora tinha aluno que ia de manhã e aluno que só ia à tarde. Tinha a turma da manhã e da tarde. E, no sábado, o argumento, [...] a sabatina dos conteúdos da semana.

A rotina escolar estabelecia a divisão de turmas: uma pela manhã e outra à tarde, com aulas de segunda a sexta-feira, mas continuava com a prática dos argumentos sabatinos dos conteúdos estudados durante a semana. O aluno destacou um aspecto da divisão de horários e conteúdos semanais: o mestre Miguel possuía autonomia de definir a distribuição das disciplinas conforme a realidade escolar local. Pode-se tratar essa prática como

aspectos próprios da profissionalidade docente vividos pelo mestre, embora sem ter formação escolar para tanto.

Mas, tencionando o tema da profissionalidade e entendendo que ela se refere, conforme assinala Contreras (2002, p. 74),

[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...]. Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.

Não se fala em apenas ser um bom professor, mas em ter em sua prática a expressão de valores e pretensões a alcançar e desenvolver na profissão e que possam direcionar o seu trabalho. A **obrigação moral**, o **compromisso com a comunidade** e a **competência profissional** formam o tripé constituinte da **profissionalidade docente**.

Miguel Borges de Moura abraçou a docência como um compromisso de caráter moral. Nela, ele construiu seu nome, mas também ajudou as crianças e adolescentes a saírem da situação penosa de analfabetismo e a terem acesso à escolarização ou à aquisição de habilidades para lerem, escreverem e contarem. A isso se chama de obrigação moral que impõe ao docente compromisso com aqueles com quem se relaciona. Para Contreras (2002, p. 77-78), “[...]. Seu compromisso profissional reside em ou modificar a situação em que se encontra, superando as contradições ou dilemas, ou encontrar argumentos ou razões para justificar sua situação”.

Com seu ofício e seus saberes, Miguel Borges de Moura deu a contribuição que lhe era possível em torno da educação. Como mestre-escola ou como professor primário de escola pública, empreendeu esforços para mudar a realidade local e a sua própria. Ao assim fazer, estabeleceu relação de parceria com a comunidade social na qual se encontrava inserido e atuava. Contreras (2002, p. 82) prossegue afirmando que:

A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional coerente com ambos. É evidente que a realização do ensino necessita, como qualquer outro trabalho, de um certo domínio de

habilidades, técnicas e, em geral, recursos para a ação didática, da mesma forma que deve conhecer aqueles aspectos da cultura e do conhecimento que constituem o âmbito ou o objeto do que se ensina.

A competência profissional implica no domínio dos saberes profissionais e das disciplinas, assim como de técnicas metodológicas facilitadoras da aprendizagem e de conhecimento da cultura e dos valores da comunidade em que atua.

5.2 Das relações de disciplina e respeito em sala de aula

Em seu livro de memórias “O menino quase perdido” (2009, p. 83-84), Francisco Miguel de Moura desenha o cotidiano da sua vida escolar e como foi a prática educativa de Miguel Borges de Moura, pelas lentes de uma criança de cinco anos de idade, ainda observador da aprendizagem:

O primeiro contato com uma escola se deu debaixo dum juazeiro. Era no verão, tempo de vazante. O pai plantava alho, cebola e batata, nas vazantes do rio Guaribas, um pouco abaixo da confluência deste com o Riachão. Quase todas as famílias, durante os meses de julho, agosto, setembro e outubro, mudavam-se para a beira do rio, abrigando-se em barracas feitas de madeira tosca, cobertas de palha de carnaubeira, ou debaixo das árvores que cresciam à margem do rio: gameleiras, juazeiros, etc.

Uma mesa rodeada de bancos e tamboretos onde se sentavam os alunos, eis a imagem que lhe ficou. Miguel, seu pai, ensinava a ler, escrever e as quatro operações fundamentais da aritmética. Xico via tudo, mas não participava ainda como aluno. Ora simples observador, ora menino de recado de seus pais – ‘segure aqui’, ‘ponha isto acolá’, ‘traga a lousa’, ‘ponha o peso em cima dos papéis senão o vento carrega’ – de vez em quando largava a ‘peruação’ à escola para atender ao chamado da mamãe: [...].

O trecho acima revela as particularidades da vida às margens dos rios que formam a bacia do Rio Guaribas, no contexto da primeira metade do século XX e como era o cotidiano docente do mestre Miguel Borges de Moura.

O memorialista apresenta um dado a mais sobre os lugares onde mestre Miguel dava suas aulas: **debaixo de um juazeiro**. Vê-se que a questão das espacialidade educativas eram diversas, na atuação do mestre-escola,

embora, no seu caso, tenham prevalecido as salas-escolas. Mesmo nos meses das vazantes de alho e cebola, as atividades docentes não paravam, pois elas custeavam a sobrevivência do mestre e sua família.

Na descrição, tem-se o olhar da criança que observa o cotidiano e funciona como o “garoto de recados” do pai, ajudando-o na organização das aulas, segurando algo, colocando algum objeto em lugar específico. Os olhos infantis atentos ao ritmo do ensino-aprendizagem das aulas de conteúdos elementares.

O memorialista relata o período em que estudou com o mestre Miguel Borges de Moura, no ano de 1940:

Durante o inverno de 1940 foi passar um tempo na casa do avô, com a finalidade de freqüentar as aulas do pai, agora na casa de Izac Pereira, no lugar Diogo (do outro lado do rio). Dois episódios o fazem lembrar dessa escola. O primeiro: - Quase sempre amanhecia mijado; tinha vergonha disto, mas não sabia como não deixar acontecer; dava graças a Deus se o sol nascia forte, pois o caminho entre a casa de seu avô Sinhô do Diogo e a casa de Izac Pereira era longo para sua idade; com mais de meia hora de estrada, lá já chegaria enxuto; é possível que fedesse a urina (naquele tempo as coisas eram difíceis, a roupa da semana era uma só, pra passar o dia e dormir). O outro: - Lá na escola os assentos eram bancos estreitos e insuficientes para acomodar todos os alunos. Ele ficava apertado entre os meninos mais velhos. Alguns o beliscavam. Xico sentia dor, mas não denunciava ao pai. De tanto o aporrinharem, gritou o que viu:
- Ai!... Foi o Fulano que me beliscou, papai!
O velho, talvez para ser simpático, castigou os dois: ele e o outro. De pé, olhando pra parede, durante uma hora. Isso, pra ser feliz, senão pegariam bolos de palmatória. (MOURA, 2009, p. 84).

O memorialista se preocupou em descrever um pouco da sua infância de menino do sertão, onde até mesmo possuir roupas era uma raridade. O ter que usar a mesma roupa o dia todo, por uma semana, mesmo nela tendo feito necessidades fisiológicas, revela as condições de vida e de higiene da população rural.

Na sala-escola, na casa de Izac Pereira, a espacialidade não difere das demais por onde o mestre andou alfabetizando: poucos bancos para recepcionar as crianças que receberiam as noções básicas da língua e da matemática.

Mesmo sendo em uma residência familiar, a sala-escola possuía as suas normas e práticas que precisavam ser assimiladas pelos aprendizes. A disciplina era uma delas e se aplicava a todos, indistintamente. Ficar de castigo, virado para a parede, após uma interrupção da aula, informa como o aluno era visto e tratado: um ser em formação que precisava aprender regras de convívio social.

Para sair da sala-escola, no horário da aula, só com a “pedra da licença” que ficava sobre a mesa do mestre. Moura (2009, p. 84) relata como aconteciam as saídas para realizarem necessidades fisiológicas:

Havia uma pedra em cima da mesa, era quase ‘a pedra no meio do caminho’. Só podia ir à ‘casinha’ um estudante de cada vez, e levando a pedra. Quem demorasse muito, com certeza que iria ser caçado pelo mestre. Vergonha e castigo. Era assim.

O controle dos corpos, para aproveitamento total do tempo de aula, tornou-se regra até mesmo na hora de ir ao banheiro. O mestre tinha a noção do tempo de uso da ‘casinha’ e, caso o aprendiz demorasse a retornar à sala-escola, iria buscá-lo e isso implicava em receber algum tipo de castigo.

Ao relatar sobre a **forma de controle**, nas aulas, na escola pública, Francisco de Assis Lima e Silva informou que o mestre Miguel era um educador rígido, que mantinha a ordem na sala de aula.

A lembrança que tenho dele era que era um pouco rígido. Ele era bom, mas era rígido. E tinha um tal dos argumentos, que era aos sábados [...] lá existia até uma palmatória. Ele fazia uma pergunta a um aluno e se ele não respondesse, então, o outro que respondesse tinha direito de dá um bolo de palmatória na mão de quem não respondesse. Ele não batia, era só o colega.

Rigidez e competência foram dois adjetivos que caracterizaram o mestre Miguel Borges de Moura. A didática na avaliação aos sábados implicava em o aprendiz ter o conhecimento do conteúdo ensinado. Caso fosse perguntado oralmente e o aprendiz não soubesse a resposta correta, era dada autorização para o aprendiz que respondesse corretamente bater na mão do colega que errou a questão, usando a palmatória.

Ressalta-se, porém, que todos os entrevistados afirmaram que não havia indisciplina nas aulas, quer fossem elas nas casas ou nas escolas públicas. Sobre isso, Francisco de Assis Lima e Silva informou que:

Não, não podia existir. [...] os alunos eram obedientes. [...] a ordem que tinha de casa era braba. Tinha que fazer o que o professor mandasse. Nada era para reclamar do professor. Professor era professor e era tudo. Autoridade máxima, naquele momento, sim, autoridade máxima.

A obediência dos aprendizes estava relacionada à forma de educação, para as relações, recebida na família. Os pais ensinavam aos filhos a importância dos professores e o tratamento que eles deveriam receber. O professor era, como afirmou o ex-aluno, “autoridade máxima”.

Autoridade por ser o portador de conhecimentos e aquele que poderia transformar vidas, ao dar a elas a oportunidade de aprenderem a ler, escrever e contar, que pode parecer pouco, mas que para aqueles que estavam fora das estatísticas escolares, era importante.

E o respeito ao mestre Miguel Borges de Moura independia de qual lado partidário as pessoas se posicionassem, pois eram comuns as desavenças por questões políticas, no contexto da pesquisa, mas o mestre não era atingido pelas posições políticas. Os pais o respeitavam por sua competência e isso era o suficiente. Sobre isso, Francisco de Assis Lima e Silva informou que:

[...]. A gente só tinha uma coisa a fazer: obedecer. Mas o professor sabe tudo, né? Então, era obedecer ao professor. Nós não tínhamos, assim, uma visão ampla. Mas as pessoas, de um modo geral, entendiam este professor na escola, com certeza. Eles tinham exatamente nele essa confiança, de um modo geral. [...] Eu fui aluno dele contrariando o estilo daquela época, [...] a política suja. Ele era exatamente professor de outro partido. Mas, como era público, meu pai era semianalfabeto, só sabia escrever alguma coisinha. [...] Ele tinha uma visão boa, a gente sabia o que o professor Miguel era culto, sabia que o professor Miguel era uma pessoa que merecia respeito e confiança, independentemente da posição partidária. [...] este era reconhecido por toda a população

O aluno era orientado pelos pais a obedecerem seus professores, independentemente do seu viés partidário. Mestre Miguel, como informado, estava com sua família vinculados a um grupo político específico e, mesmo assim, as crianças e adolescentes filhos de adultos com outra vinculação partidária eram seus alunos, pois os pais queriam que seus filhos estudassem e confiavam na ética do mestre e na sua competência.

Relembra o aprendiz que seu pai, senhor Antônio Benedito de Lima, foi quem conseguiu a escola pública estadual para o povoado Rodeador, atual município de Santo Antônio de Lisboa-PI e sua mãe, a senhora Antônia Josefa de Sousa Lima, era a professora leiga daquela escola. Com a mudança de governo, sua mãe foi exonerada e mestre Miguel Borges de Moura foi nomeado em seu lugar:

[...]. Meu pai arranhou a escola pública estadual para Rodeador. Só que o governo que arranhou a escola, naquele tempo, era UDN, [...] perdeu a política. Aí, foi tirado a escola de minha mãe. Minha mãe foi demitida e eles, para compensar, por que o salão que dava aula era de meu pai. Ele não aceitava. Construíram bem rápido uma escola, o Grupo Escolar. O Estado construiu e ele foi trabalhar lá. [...] O meu pai era Antônio Benedito de Lima e minha mãe Antônia Josefa de Sousa Lima.

Mesmo diante desse impasse político, o senhor Antônio Benedito de Lima não impediu seu filho de estudar na nova escola, sob a docência de Mestre Miguel.

Prosseguindo a abordagem sobre eventuais casos de **indisciplina**, nas aulas de Miguel Borges de Moura, a ex-aluna **Hercília de Moura Batista de Carvalho**, que foi sua aluna no ano de 1967, no 5º ano, na Unidade Escolar Maria de Carvalho, em Santo Antônio de Lisboa, apresentou outra abordagem sobre as **formas de punição**:

[...]. Naquele tempo, não tinha punição, não. A punição que podia ter era ele comunicar aos pais. Naquele tempo, não tinha esse tipo de coisa, não. No tempo que eu estudei não tinha palmatória, não. Ele tinha um relacionamento bom com os alunos. Ele era amigo. Ele era brincalhão. Ele ensinava bem todas as matérias. Era um professor bem preparado. Ele cobrava muito dos

alunos. Quando o aluno não tirava uma nota boa ou quando o aluno conversava na turma, ele conversava com os pais.

Como se vê, no final dos anos de 1960, a prática docente do mestre Miguel assumiu nova forma, o espaço escolar com suas regras próprias trouxe nova direção ao seu fazer. A palmatória não era mais usada como instrumento de manutenção da ordem e de cobrança por bons resultados. A família passou a ser solicitada diretamente em casos de indisciplina ou quando havia notas baixas.

Na fala da ex-aluna, percebe-se que havia bom relacionamento entre mestre Miguel e seus alunos. Mantém-se, em sua análise, o mesmo elemento representativo em torno do mestre: sua competência.

Maria Francisca Rodrigues, sua aluna em 1938, retoma a temática da indisciplina e eventuais castigos e apresenta a realidade de sua época:

Não. Ali tudo que o professor dissesse, todo mundo obedecia. Eram todos obedientes. Professor Miguel todo mundo gostava dele. Ele era muito severo. Tinha que fazer do jeito que ele dizia.
Tinha palmatória naquele tempo. [...] É difícil se usar. Não batia em menino, não. Mas tinha um artigo de madeira, com cabinho assim e tinha uma bolinha. Se o cabra fizer por onde, batia na mão. [...] Não vi bater em ninguém.

Embora houvesse a palmatória, o mestre Miguel não a usou em seus alunos, pois a atmosfera de obediência era o que predominava, mas a presença da palmatória era intimidatória, uma vez que os alunos que errassem as atividades, sobretudo as de matemática, seriam punidos pelo coleguinha que acertasse, com uma palmada da palmatória. Embora fosse muito severo, os seus alunos não o desobedeciam.

Sobre o tema da indisciplina e eventual uso da palmatória, a ex-aluna Maria Ivaniza Rodrigues Santos, aluna dos anos de 1950, relembrou como se dava a avaliação oral de Matemática e o que acontecia quando o aluno errava a tabuada:

O agrumento era da tabuada, ele passava: 'ói, leve e aprenda esta casa', por exemplo. Chegava lá, ele me perguntava: '2x2? 3x2?' Aí se eu soubesse eu respondia, se eu não soubesse ele perguntava *pusque* que não, se eu não soubesse, se você

souber você vinha, oh, pá...palmatória na minha mão. [...].Quem usava não era ele não, era o outro, o que respondesse. [...].Não, não era ele não, era o que vencesse a resposta, ele me perguntava dizia: '[...], quanto é 3x6?'. Ela não respondia. Se ela respondesse, tudo bem. Aí, se ele perguntasse a mim eu respondia. Aí eu pegava a palmatória. Pegava a palmatória. [...] eu tinha cuidado, eu tinha medo pense. Eu tinha tanto medo, eu tinha que estudar, levar tudo nos, tudo prontinho.

Para evitar apanhar do colega com a palmatória, a ex-aluna disse que precisava estudar muito, pois errar a tabuada implicava em apanhar do colega que soubesse a resposta. A aprendizagem se estabelecia através do binômio medo x respeito. Medo de apanhar dos colegas e na frente de todos e respeito pela autoridade do professor.

A ex-aluna prosseguiu seu relato narrando sobre um episódio de indisciplina que ficou retido em suas memórias e que envolveu um de seus irmãos:

Eu era porque eu tinha medo, dos professor e de papai também, certo? Que os pais, se você chegasse e não fizesse tudo direitim eles coçava. Eu estudava com Nilo, mas Nilo era mais velho, era assim mais adiantado, sabe? Hum! Aí, depois eu estudei com outro irmão meu, José. Mas José era trabalhoso, minha filha, pense. Ele não queria de jeito nenhum e bagunçava dentro desta sala de aula, mas todo dia levava uma pisa lá em casa. [...]. Ôh, brigava com ele, raiava, mas não tinha jeito não. Quando a gente não quer e ele não queria estudar, não estudou, não. [...]. Botava, botava no castigo, botava em pé. [...]. Era só no cantinho em pé. [...]. É só você separar bem ali no cantinho e pronto. [...]. Não, só uns pedacinho, ele não era perverso não. [...]. Não, caroço de *mi*, não. Caroço de *mi* usou outra professora minha. José, irmão meu, vi se ajoear muitas vezes no caroço de *mi*. Mas, Miguel, não me lembro dele botar nos caroço de *mi*, não.

Mesmo diante do respeito que todos possuíam com o professorado, na época, casos de indisciplina inevitavelmente ocorriam. O relato de dona Maria Ivaniza sobre seu irmão Pedro Rodrigues comprova isso. Mesmo mestre Miguel Borges de Moura lutando para preservar o controle, em sala de aula, para que a aprendizagem dos alunos acontecesse, a história que envolve o ato de indisciplina do ex-aluno ilustra que haverá sempre um aluno disposto a quebrar o paradigma, estabelecer uma linguagem de insubmissão.

Como não se tratava de atitude passível de resolver com a palmatória, o aluno foi colocado, conforme afirma a ex-aluna, várias vezes no castigo, no cantinho da sala, em pé, para refletir sobre o ato praticado, embora soubesse que não teria apoio dos pais, quando soubessem do ocorrido.

A figura dos pais, como corresponsáveis pela preservação da disciplina, em sala de aula, é bem posta por dona Maria Ivaniza. Eles atuavam como reguladores do respeito à figura do mestre e da preservação da ordem. Ao saberem que o filho desrespeitava ou desobedecesse o professor, esse certamente seria castigado em casa.

O senhor Antônio Ivanil Rodrigues falou sobre a relação do mestre Miguel Borges de Moura com seus alunos, o trato respeitoso de todos pelo mestre era a regra:

Rapaz, tratava de um jeito bom. Era bem. Ele só fazia mesmo só os alunos ler e estudar. Batia assim na mesa 'lê, lê, lê' e a turma estudando, lendo, era desse jeito. Não era tão rígido, não. Não achava que ele era tão rígido, não. Do jeito normal, uma pessoa normal. Nem era valentão de mais e nem também era mal. [...]. Claro que temia ele.

A relação de respeito favorecia o controle sobre eventual ato de indisciplina. Mestre Miguel Guarani mantinha a ordem na sala de aula, controlando as atividades, o ritmo da aula, ocupando os alunos no período horário. A quebra da rotina estabelecida era retomada através de um "leia, leia" e, assim, o processo de ensino-aprendizagem se estabelecia.

5.3 Dos conteúdos escolares à prática docente: O percurso educativo na sala de aula

É preciso lembrar que a prática educativa aplicada nas escolas primárias do Brasil, dos anos sob comento, mantinha relação dialógica com o Decreto- Lei 8.529/1946, a saber, a **Lei Orgânica do Ensino Primário**, que estabelecia como finalidade, ao ensino primário:

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

As finalidades do ensino primário passavam pela busca da formação do homem para o exercício da cidadania, das virtudes morais e cívicas, formação equilibrada da personalidade, assim como elevar os conhecimentos aplicáveis à vida em família, a busca por uma saúde melhor e por uma mão-de-obra que pudesse inserir o jovem no mercado de trabalho.

A iniciação cultural que o ensino primário deveria assegurar pretendia dar ao educando caminhos formativos que dele fizesse um cidadão de bem, daí a preocupação ser centrada na busca das virtudes morais e cívicas. Entende-se, com isso, a necessidade de manter a disciplina e o respeito em sala de aula, pois o aprendiz, assim formatado, seria também o cidadão que respeitaria as demais relações sociais.

O curso primário elementar se estruturava da seguinte forma, conforme o Decreto-Lei 8529/1946:

- Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá:
- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
 - II. Iniciação matemática.
 - III. Geografia e história do Brasil.
 - IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
 - V. Desenho e trabalhos manuais.
 - VI. Canto orfeônico.
 - VII. Educação física.

Ao longo de quatro anos, o aprendiz de 7 a 12 anos deveria entrar em contato com núcleos temáticos formadores específicos, visando sempre uma formação que elevasse os níveis de conhecimento e assegurasse uma equilibrada formação da personalidade.

A leitura e a linguagem oral e escrita, a iniciação matemática, estudos em torno da geografia e da história do Brasil foram os principais conteúdos

trabalhados por mestre Miguel Borges de Moura. Seus ex-alunos, tanto das salas-escolas quanto das salas de aula rurais regulares fizeram menção disso, ficando os demais itens formadores prejudicados, no labor diário, pela falta de estrutura das próprias escolas e formação adequada do mestre.

Os conteúdos ensinados estavam de acordo com a proposta do ensino primário, especificamente das duas primeiras séries, quando Miguel Borges de Moura ensinava nas casas e fazendas. Nas escolas públicas, seguia o conteúdo curricular do ensino primário completo, embora com as arestas informadas. Mas fazia isso com respaldo na Lei Orgânica do Ensino Primário, uma vez que essa, no artigo 10, ao estabelecer os princípios norteadores do curso primário, na alínea 'c', definia que o curso primário deveria “apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização”, por isso era preciso conhecer bem a realidade local, para suprir as carências e o hiato entre o que dizia o decreto-lei e a realidade.

Ao relatar sobre o um mês de aulas que recebeu na casa de senhor Izac Pereira, em 1940, Moura (2009, p. 85) descreveu um pouco do método e do conteúdo adotados pelo mestre-escola:

Xico não se recorda o que foi que aprendeu no mês de escola da casa de Izac Pereira. Talvez tenha aprendido um pouco das primeiras letras. Balançando as pernas, ouvia e cantava com os colegas a carta de sílabas:

Um b com a = b + a = bá...

Um b com e = b + e = bé...

Um b com i = b + i = bi...

Depois, a carta de nomes: soletre co-zi-nha? Era o maior nome que conseguiam; ca-sa, o menor. E, em seguida, a carta de tabuada:

$2 + 2 = 4,$

$2 + 3 = 5;$

Ou

$2 \times 2 = 4$ (tá é errado, não?)

$2 \times 3 = 6,$

$2 \times 4 = 8.$

Aos sete anos de idade, o ex-aluno apresenta memórias do **método**, assim como dos **conteúdos** básicos ensinados nas aulas na casa do contratante. Pela **soletração** de letras e sílabas, as crianças eram alfabetizadas e pela **memorização**, a tabuada era aprendida.

Maria Francisca Rodrigues apresentou a metodologia usada pelo mestre Miguel em suas aulas, em 1938, para avaliar seus alunos:

As aulas antigamente eram assim, [...] se fosse menino que já tivesse livro, estudava o livro. Quando era hora de dar a lição, ele dava a lição para saber se já sabia daquela lição. Ele perguntava e a gente respondia para saber se já sabia. Se fosse de nome a gente estudava aqueles nomes e quando era na hora de dar a lição, a gente lia aqueles nomes para ele. Ele pegava o livro e a gente lia os nomes para dizer se já sabia. Se fosse de escrita, pelo mesmo jeito. Se fosse de tabuada, pelo mesmo jeito. Lia a tabuada, até cantava a tabuada. Era cantando a tabuada, lia era cantando. [...] Quando eram todos os sábados, tinha os argumentos. Todo mundo estudava aquela parte que já tinham estudado. A gente estudava e aí dava o resumo de tudo para se aperfeiçoar cada vez mais. [...] Era tipo uma prova para o professor saber se a gente já estava sabendo.

Alguns alunos possuíam livros – a ex-aluna não informou quantos -, outros, não. Os alunos liam os nomes para o professor que dizia se acertaram ou não, o mesmo ocorria no momento da escrita das palavras. A avaliação da aprendizagem em torno da tabuada era cantada pelos alunos.

Helena Josefa de Sousa, aluna em 1953, destacou as disciplinas ensinadas por Miguel Borges de Moura, quando foi seu professor:

As aulas dele não eram como hoje. [...] Não tinha a didática que tem hoje. Explicava tudo. Tinha um quadro de giz. [...] ensinava português, matemática, todas as matérias. [...] Ele ensinava multisseriado. Reunia 3, 4 séries numa sala só. Não dava muita coisa para cada um, mas como ele fazia, ensinava a tarde toda, de manhã, à noite.

Destaca-se, da memória da ex-aluna, o aspecto de estudar em uma sala multisseriada, com três ou quatro séries sob a condução do mestre Miguel. Nela ele ensina Português, Matemática e todas as disciplinas do currículo do ensino primário, de forma ajustada à sua realidade e clientela.

A ex-aluna Maria Ivanilza Rodrigues Santos, que estudou apenas no segundo semestre, por quatro meses, em 1957, com mestre Miguel Borges de Moura, ao relatar sobre os ensinamentos dados em sala de aula, informou que:

[...] ele ensinava muita coisa, vou lhe dizer. Ensinava o respeito, a gente tinha educação, a gente tinha mermo, educação mermo pra familiar. Mas só que ele acabava de reforçar, ensinava a gente, como era que você tinha que viver, que aluno tinha que ser assim e assim. Ele ensinava as coisa a gente, ensinava como a gente tinha que viver.

A ex-aluna recordou da prática docente, de aulas de leitura e de matemática, mas falou com profundo respeito das aulas voltadas para a preparação do cidadão, principalmente para o exercício e cultura das virtudes morais: “ensinava o respeito, a gente tinha educação”. Ensinar como o aluno tinha que viver era orientá-los para a vida fora dos muros escolares, era uma prática educativa e não meramente docente, irmanada com os valores familiares.

Ao relembrar sobre as aulas de mestre Miguel Borges de Moura, a ex-aluna e filha Maria Josefa de Sousa, informou sobre um episódio que marcou a sua vida, em virtude do que havia aprendido e que lhe serviu como experiência para trabalhar:

Eu ainda me lembra de quando eu ainda tinha quinze anos. Aí esse Rodeador era ainda pequeno e nem tinha pouco carro. Aí chegava aqueles Jipes cheio de coisa pra vender, não sabe? As budegas, já tinha as budegas no mercado. Aí, agora aí eles chamavam uma pessoa pra fazer as contas e dá o jeitos a *cuma* ele podia vender cada objeto. [...]. Me lembro que um dia eu tava sentado lá na mesa, aí um homem disse, [...] e eu sabia da tabuada e sabia tirar as contas, de que era a conta se era de somar, se era de diminuir, se era de multiplicar, se era de dividir. Aí eles mandavam eu sentar na cadeira. Aí eu sentei na cadeira e o homem chegou e olhou assim, aí disse: ‘E essa coisinha, o que é que tá fazendo aí?’ Aí Zé de Mundinha disse: “Essa coisinha vai fazer tudo que eu preciso, não se preocupe”. Ele botava a caixa tudo. Quantos objetos tem a caixa toda? Aí a gente ía dividir pra saber cada, pra saber o preço de cada um objeto. Tudo no lápi, não tinha negócio de máquina não, era tudo assim as contas

O ensino da matemática era de forma a tornar o aluno capaz de exercer algum ofício prático, no cotidiano. Dona Maria Josefa viveu a experiência de prestar serviço a comerciante local, no sentido de precisar o preço de cada produto contido nas caixas a serem contabilizadas e, assim,

facilitar para o comerciante o estabelecimento do preço a ser aplicado na revenda.

Os cálculos eram feitos mentalmente, pois não havia aparato tecnológico para ajudar e a “coisinha”, como foi chamada a pequena garota, por saber as quatro operações matemáticas, conseguiu ajudar aqueles comerciantes. Aquela situação mostrou que a aprendiz havia sido preparada conforme uma das finalidades do ensino primário, a saber, possuir conhecimento útil à iniciação do trabalho.

Descrevendo quais eram os **conteúdos ensinados** por Miguel Borges de Moura, em 1951, Francisco de Assis Lima e Silva informou que:

Pelo menos da minha turma, era do meu tipo. Já estudavam matemática, já estudavam português, geografia, história. Então, ele foi quem deu para nós o primeiro espelho sobre a história do nosso país, do continente, do mundo inteiro. Ele ensinava lê, escrever e contar. Os conteúdos de estudos sociais e ciências também. Tinha uma matemática lá, raiz quadrada, ele ensinava. Não sei onde ele aprendeu, mas que ensinava, ensinava.

Os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências eram ensinados por Miguel Guarani. O ex-aluno menciona, inclusive, o ensino de raiz quadrada, conteúdo mais elaborado.

Ao relatar sobre as aulas de Miguel Borges de Moura, a ex-aluna Hercília de Sousa Batista de Carvalho descreveu como se dava a divisão dos conteúdos em horários, na escola pública, em Rodeador, atual município de Santo Antônio de Lisboa:

Ele chegava e dava aula da matéria um pouco. Uma hora mais ou menos. Aí, fazia as atividades, passava as atividades para casa e, daí, complementava o restante da aula com outra matéria. Português e matemática tinham quase todos os dias. Ciências, história e português não era todos os dias, era duas vezes por semana.

O mestre Miguel explicava os conteúdos do dia da aula, em seguida, eram realizadas as atividades em classe e, posteriormente, eram anotadas as atividades para casa. Havia aulas de Língua Portuguesa, matemática, Ciências e Estudos Sociais, de forma ordenada pelo mestre.

O ingresso no curso ginásial era precedido pelo Exame de Admissão. Mestre Miguel Borges de Moura preparou turmas de alunos especificamente para essa finalidade. Em 1965, Gilson Chagas foi seu aluno no preparatório para o Exame de Admissão ao ginásio. Em seu relato, ele apresenta não apenas essa informação, mas sobretudo a dificuldade em se ter acesso ao curso ginásial:

Seu grau de responsabilidade com o ensino era algo notável. Por exemplo, no final de 1965, quando acabávamos de cursar o quarto ano primário em Santo Antônio de Lisboa, com a professora Helena Josefa de Sousa, filha do mestre, ele se propôs ministrar um curso preparatório para o Exame de Admissão ao Ginásio, em Picos, a realizar-se em fevereiro do ano seguinte. Até então, excetuando alguns casos isolados que conseguiram cursar o ginásio em Picos e em Jaicós, nenhuma turma havia sido formada em Santo Antônio de Lisboa para fazer curso ginásial.

Nós fomos, pois (eu e mais cinco colegas), os primeiros a enfrentar o bicho-papão do Exame. Era um desafio quilométrico para nós, adolescentes 'pobres, feios e morando longe'. E, para ele, que, a despeito de larga experiência no magistério, era um autodidata, teria naquele Exame (uma espécie de vestibular da época) talvez seu primeiro grande 'teste' no terreno da educação formal. De certa forma, sua decantada capacidade seria posta à prova, já que um eventual fracasso da turma poderia abalar sua credibilidade.

[...].

Ele não se intimidou. Foi a Picos, entendeu-se com o capitão Camelo, diretor do Colégio Estadual Marcos Parente; trouxe o conteúdo programático e, em 10 de dezembro daquele ano, iniciamos as aulas. O regime era intensivo: manhã e tarde, de segunda a sexta. Aos sábados, folgávamos à tarde; e, aos domingos, tínhamos aula à noite.

Estudamos nos meses de dezembro e janeiro e, em fevereiro, fomos a Picos, alguns de nós (inclusive eu) ainda sem registro de nascimento. Éramos uma incógnita. Ninguém sabia ao certo o que nos esperava no exame, pois havia muita mística em torno dele.

Nas vésperas da viagem, o Professor fez uma avaliação simulada, com base na bibliografia indicada para o exame. Quase toda a turma saiu-se bem, mas continuávamos temendo o resultado.

Fizemos afinal o tal exame. Três ou quatro dias de provas e expectativas. Fomos todos aprovados. Conquistamos as primeiras colocações entre todos os concorrentes. Daí em diante, Santo Antônio de Lisboa passou a ser, em Picos, uma referência de bom desempenho escolar, embora o êxito nos tenha custado muitas hostilidades por parte dos outros estudantes. Eles não se conformavam em perder posições para 'aqueles matutos malucos'. (MOURA, 2005, p. 71-72).

Preparar aquela turma foi um desafio novo para mestre Miguel, sobretudo em razão de ter sido professor apenas do ensino primário e não ter tido formação escolar suficiente para dar aulas no curso ginásial.

Toda a reputação do mestre estava sendo posta à prova naquele exame e, pelo depoimento do ex-aluno, todos sabiam disso. Mas mestre Miguel não se curvou às expectativas negativas e foi à luta. Buscou, na escola, o programa da seleção, certamente estudou-o minuciosamente, enfrentou a si mesmo e preparou aqueles adolescentes. O ritmo de aulas foi intenso. Em apenas dois meses apresentou a programação aos alunos e os preparou para o exame, com êxito garantido. Os “matutos malucos” foram aprovados e o mestre ganhou mais notoriedade no município.

O ex-aluno Francisco de Assis Lima e Silva também relatou sobre a atuação de Miguel Borges de Moura na preparação de alunos para o Exame de Admissão.

Eram em torno de uns 30 alunos. Faixa etária naquela época era 12, 13 anos. Era nossa faixa. Meninos e meninas. [...] com mestre Miguel Guarani tinha que escrever cartas e redação. [...] o cara que fizesse o primário com Miguel Guarani, nessa época existia o tal dum exame de admissão para o ginásio, terminou o primário com ele podia vir direto para aqui, Picos. Era só fazer e passar. Era muito difícil ter um aluno do professor Miguel Guarani para fazer o exame de admissão e não passar.

A prática educativa de Miguel Borges de Moura, nos cursos preparatórios para o Exame de Admissão, era confiável e de qualidade e isso assegurava aos seus alunos a possibilidade de serem bem sucedidos nas provas.

5.4 A prática educativa como espaço de formação para a cidadania

No cotidiano das aulas, Miguel Borges de Moura também demonstrou compromisso cívico e religioso com seus alunos.

Hercília de Sousa Batista de Carvalho recordou com carinho os desfiles de Sete de Setembro, organizados por Miguel Borges de Moura e outros professores.

No tempo, cantava o Hino Nacional. No tempo da independência, cantava. Quando estava perto do 7 de setembro, fazia até um desfile. Tinha um desfile na rua. Eu até desfilei. No dia 7 de setembro a gente dava uma voltinha. Era ele que organizava com os professores das outras turmas, ajuntava todas as turmas e fazia um desfilezinho.

Comemorar a Independência do Brasil, como parte do calendário escolar, era comum nas escolas brasileiras e mestre Miguel também educou seus alunos para a formação de uma mentalidade cívica. O desfile com os alunos, pelas ruas da cidade, implicava em gerar neles o amor à pátria e conhecimento da História do Brasil.

Francisco de Assis Lima e Silva também se lembrou das vezes em que os alunos cantavam o Hino Nacional Brasileiro, nos sábados. Segundo ele,

Todo mundo se preparava e cantava o Hino Nacional. Tinha esta noção de civismo. Todo mundo tinha de saber o Hino Nacional. [...] Tinha de cantar o Hino completo. Ele se preocupava com esta formação do cidadão.

Aprender a cantar o Hino Nacional e apresentá-lo durante a semana, ao mestre, foi aprendizagem que se tornou marca no cotidiano da prática docente de Miguel Guarani. Ensinar não implicava apenas em transmitir conhecimento escolar, mas em formar o cidadão para o exercício da vida como um todo. A isso se chama prática educativa para a cidadania.

A senhora Maria Ivaniza Rodrigues Santos também se recordou das atividades cívicas das quais participou, quando aluna de Miguel Borges de Moura:

[...] ele ensinava e nas datas comemorativas ele comemorava, toda ela. [...]. Ele ensinava, era assim, por exemplo, no dia 07 de setembro, o dia da bandeira, essas coisas ele ensinava, ele assim explicava essas coisas pra gente. [...]. Eu era muito pequena. [...]. Cantava o Hino Nacional, a gente aprendeu. [...]. Cantava lá na escola, ele ensinando. [...]. Ele ensinando. [...]. Ele ensinava as datas comemorativas, datas comemorativas eu comecei a aprender, oh!

A aprendizagem das datas comemorativas e o cantar do Hino Nacional fizeram parte das aulas em que a ex-aluna participou. Mestre Miguel Guarani, ao fazer isso, conduzia seus alunos para o conhecimento de símbolos que compõem o acervo da identidade nacional e, ao mesmo tempo, plantava a idéia de civismo nos seus alunos.

Quanto a eventuais práticas religiosas, nas aulas de Miguel Borges de Moura, a ex-aluna Helena Josefa de Sousa informou que o mestre rezava na abertura das aulas. Segundo ela:

Pelo menos, até quando estudei com ele, não tinha esta matéria, não. Ele abria a aula rezando. Fazia o nome do pai. Tinha alguma reza. Não tinha, assim, aquela disciplina direta na semana ou uma vez por semana, não. Mas tinha o ritual. Tinha o ritual de cantar o Hino Nacional, naquele dia da pátria, na semana da pátria. Ou, melhor dizendo, todo dia ele iniciava com o Hino, este tipo de coisa. Havia este ensinamento patriótico, religioso das datas do calendário eram lembradas.

Embora não tivesse a disciplina de Ensino Religioso, Miguel Borges de Moura rezava na abertura das aulas, conforme depoimento da ex-aluna. Isso demonstra a força da religiosidade do homem sertanejo que levava sua fé para todos os espaços em que atuava.

Sobre as práticas educativas religiosas de matriz católica, em sala de aula, a ex-aluna Isabel Maria de Sousa Ramos, que estudou com mestre Miguel Borges de Moura em 1951, destacou que:

Rezava. Sempre a gente fazia o nome do pai e ele mandava rezar o pai nosso. Ele era um homem devoto. [...]. Na abertura da aula rezava.[...]. E as crianças. Rezava e botava as crianças pra rezar. Ele gostava da igreja. [...]. Era. Era religioso. Religioso mermo. [...]. Cantava a missa. Ele era uma pessoa muito empregada, porque ele cantava e dava aula. [...]. Aqui sempre, desde de 1918 fez a primeira igreja aqui. Em 1918 fizeram a igreja aqui, bem pequenininha, carregava os adobo na cabeça. Eles fizeram os adobo lá em baixo, ali perto do cemitério véi. E aí carregaram todos na cabeça e fizeram uma igreja pequena, aí depois foi que derribaram e resta essa outra aí.

O homem devoto e inserido em uma sociedade também devota, abria as suas aulas com orações acompanhado pelo coro infantil que com ele repetia

o Pai Nosso e outra oração católica que fosse necessária. Era prática aceitável, no contexto em que estava inserido e se encaixava no aperfeiçoamento das virtudes morais que se pretendia implantar nas crianças daquele período.

A prática educativa que Miguel Borges de Moura vivenciou, ao longo de sua atuação na docência, oportunizou aos seus aprendizes o contato com saberes escolares, das áreas que formavam o ensino primário, mas também deu a eles a oportunidade de se formarem como homens de seu tempo e de terem, assim, a possibilidade de lutarem por melhores condições de vida, no sertão piauiense.

Tanto na sala-escola quanto na sala de aula de escolas públicas, mestre Miguel Borges de Moura promoveu a transmissão de conhecimentos básicos, para a alfabetização de crianças, adolescentes e até mesmo alguns adultos, ensinou-lhes condutas próprias do homem da época, como o respeito, as virtudes morais, a religiosidade, o compromisso com os acordos assumidos, tudo a partir de uma prática educativa que extrapolou os limites curriculares e constituiu uma cultura educativa que envolveu a todos os educandos, tirando-os do analfabetismo.

Deve-se, agora, questionar como era a realidade escolar piauiense, especificamente a rural picoense, e como foi a educação pensada pelas Constituições Federais de 1937 e 1946, assim como pelas Constituições Estaduais do Piauí dos anos de 1935 e 1947 e o que revelaram os Recenseamentos de 1940 e 1950, em matéria educacional.

6 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS CONSTITUIÇÕES DE 1937 E 1946: DA VISÃO DO CONSTITUINTE À REALIDADE ESCOLAR

Rio Guaribas

Rio Guaribas!
Rio da minha infância!
Rio pouco e lento, mas de águas claras;
Com piabas, traíras, pias e mandis.

Rio das lavadeiras
Que ao cair do sol estavam
Com os dedos engelhados, os corpos cansados
E alguns trocados na capanga.

Rio dos cavaleiros-mirins!
Que galopavam no seu leito em cavalos de
carnaúba;
Tangendo vacas, bezerros, sonhos e ilusões.
Tangendo a vida. Tangendo a sorte. A morte.

Rio dos plantadores de alho!
Que fizeram de Picos o celeiro do Piauí.
Teu leito verde distribuindo sonhos e esperanças;
Amenizando a dor no olhar do povo daqui.

Rio que no inverno arrastava
As populações ribeiras e deixava
Nos olhos das mães dos meninos afoitos:
Lágrimas salgadas e amargas e tristes.
[...]
(ROCHA, Vilebaldo Nogueira)

O poeta picoense Vilebaldo Nogueira Rocha canta, em seus versos, o rio Guaribas. Rio que atravessa o município de Picos e que traz em suas veias o enredo do povo ribeirinho que teve seu passado dele dependente.

No poema, o eu poético expressa sua relação com o rio Guaribas, mas dá ao leitor um pouco do desenho social que escrevia em seu cotidiano suas atividades mais simples. O Guaribas era o espaço onde as lavadeiras de roupa exerciam seu labor, onde as crianças brincavam e onde os trabalhadores rurais, especificamente os plantadores de alho e cebola, realizavam o plantio de um dos mais importantes produtos agrícolas da região, a saber, o alho.

O rio Guaribas era também o invasor periódico de ruas, avenidas, casas e sonhos, através de suas cheias que transbordavam e causavam dores principalmente nas famílias mais carentes do município, por habitarem em posições mais próximas a ele.

Ilustração 14 - Foto: Enchente do Rio Guaribas (1960)



Fonte: Acervo particular de Cristina Varão

O rio Guaribas alimentava e matava a sede da população picoense. Mas era também, através de seu curso, que as pessoas, no período das baixas da água, atravessavam e chegavam aos povoados mais próximos. Esse percurso fez também com que os produtos da região pudessem ser levados, nos lombos dos animais, especificamente cavalos, burros e jumentos, para a feira livre local.

O rio Guaribas desempenhou, sobretudo até meados dos anos de 1960, importante papel econômico e de integração na microrregião de Picos. Analisando o papel sócio-econômico do rio Guaribas, o historiador picoense Renato Duarte (1995), estudando o município de Picos, na passagem dos anos de 1940 para 1950, apresentou sua função e contribuição para o desenvolvimento da macrorregião picoense. Segundo Duarte (1995, p. 19-20),

[...]. Em termos de contribuição econômica para a cidade, havia uma espécie de divisão, de seccionamentos, do leito do rio. Alguns trechos, correspondentes a propriedades particulares, eram dedicados às culturas de vazante realizadas durante o verão, como alface, coentro, cebolinha e, sobretudo, o alho, de que o município chegou a ostentar, por vários anos, o título de maior produtor nacional. [...].

A cultura das vazantes dava o sustento aos agricultores locais e abastecia a feira livre, para ser comercializada. Além disso, a própria água do rio Guaribas era vendida pelos carregadores d'água que, no vai-e-vem do dia, negociavam o produto natural e adquiriam a sobrevivência também disso. Conforme Duarte (1995, p. 54),

O abastecimento de água da cidade era feito através de uma sistemática parecida com a do fornecimento de lenha a domicílio. Cada jumento carregava duas ancoretas (que o povo chamava de **ancas**, simplificação de âncoras) cheias d'água. Ao chegarem à frente da casa do cliente, os vendedores despejavam a água em latas de querosene adaptadas para o transporte do líquido até o interior do domicílio, onde era transferido para potes de barro. O preço da água era cobrado pela **carga d'água** - também chamada de caminho d'água - ou seja, pelo conteúdo de duas ancoretas cheias. O preço da carga d'água era tão barato que se usavam expressões com 'conversar carga d'água' ou 'conversar miolo de pote', quando se queria aludir a conversa de pouca importância. Alguns vendedores de água usavam quatro ancoretas menores, ao invés de duas. Os botadores de água que não possuíam jumento transportavam, eles mesmos, a água em duas latas penduradas nas extremidades de um pau que eles levavam sobre os ombros (Grifos do autor).

Ao descrever o processo de comercialização da água, o historiador também apresentou um dado social muito importante, a saber, o trabalho dos carregadores de água que, embora funcionassem como abastecedores de produto básico de sobrevivência do homem, que é a água, tinham seu trabalho pouco retribuído economicamente.

Destaca-se a necessidade de se informar que o rio Guaribas, no contexto dos anos de 1940 e 1950, apresentava a água pouco recomendável para o consumo humano, especificamente na parte do rio que atravessava a zona urbana. Esse fato fez com que as famílias com uma renda maior adquirissem água de outras fontes, como assinala Duarte (1950, p. 54-55):

[...]. As famílias de maiores posses compravam dois tipos de água: a água retirada do rio Guaribas, menos indicada para o consumo humano, e que era utilizada nas tarefas domésticas de higiene e limpeza; a água proveniente de fontes chamadas de olhos-d'água, mais pura e de melhor sabor, que servia para beber e cozinhar. Havia dois olhos-d'água que abasteciam a cidade de água potável: o dos 'Cabaços', que ficava a meia

légua de distância da cidade, e o da 'Boa Vista', situado no Cristovinho, a menos de meia légua do centro de Picos. [...].

Através desse sistema de abastecimento de água – oriundo das águas do rio Guaribas e das águas dos olhos d'água -, a zona urbana picoense era atendida nessa demanda, mas deve-se ressaltar que a água potável de qualidade indiscutível era um privilégio dos que podiam comprá-la.

Ao falar do rio Guaribas como espaço geográfico de um determinado município, lançou-se mão dele como estratégia para centrar-se o foco narrativo no município de Picos, no Piauí, espacialidade onde aconteceu a prática educativa realizada por Miguel Borges de Moura.

O município de Picos, situado à margem direita do rio Guaribas, é cercado de montes picosos, essa a explicação do seu nome. Originário no povoado de Bocaina, então pertencente a Oeiras, antiga capital do Estado do Piauí, constituía uma fazenda de gado vacum, pertencente à família Borges Leal. Conforme consta em PIAUÍ (1978, p. 15),

Já bastante desenvolvido, foi criado, através da Resolução Provincial nº 308, de 11 de setembro de 1851, o povoado sob o orago de Nossa Senhora dos Remédios, tendo como seu primeiro pároco o Pe José Dias de Freitas. Depois de desmembrado de Oeiras, a cujo termo foi anexado o seu distrito judiciário, foi o povoado, através da Resolução Provincial nº 397, de 20 de dezembro de 1855, elevado à categoria de vila, cuja instalação se verificou a 3 de julho de 1859. Na ordem judiciária ficou pertencendo à Comarca de Jaicós, da qual foi desligado, para formar com o município de Patrocínio (atualmente Pio IX), a Comarca de Picos, criada pelo Decreto de 28 de dezembro de 1889 e instalada pelo seu primeiro Juiz de Direito, Dr João Leopoldino Ferreira. O primeiro Promotor Público foi o Coronel Josino José Ferreira.

Em 12 de dezembro de 1890, através da Resolução nº 33, a vila foi elevada à categoria de cidade.

No século XX, parte do território picoense começou a ser desmembrada para a formação de novos municípios. Destacam-se os seguintes desmembramentos, realizados através de Leis Estaduais: Itainópolis (lei nº 925, de 12 de fevereiro de 1954), Bocaina (Lei nº 2.661, de 19 de dezembro de 1963), Santo Antônio de Lisboa (Lei nº 2.560, de 19 de dezembro de 1963), São José do Piauí (Lei nº 2.562, de 19 de dezembro de 1963),

Monsenhor Hipólito (Lei nº 1.445, de 30 de novembro de 1956) e Francisco Santos (Lei nº 1.963, de 09 de setembro de 1960).

O município de Picos apresentava, entre as décadas de 1930 e 1970, forte apelo religioso, de matriz cristã católica. A Padroeira da cidade é Nossa Senhora dos Remédios, festejada em 15 de agosto, através de novenários, procissões, missas e quermesses. Conforme Duarte (1995, p. 101-102),

Nos meses de junho, julho e agosto aconteciam as mais importantes celebrações religiosas da cidade: as festas do Sagrado Coração de Jesus, de Nossa Senhora do Carmo e de Nossa Senhora dos Remédios. Na verdade, as celebrações extrapolavam os aspectos estritamente religiosos – que constavam de novenas, missas solenes e procissões, realizadas respectivamente nos dias 30 de junho, 16 de julho e 15 de agosto – para adquirirem caráter lúdico e profano

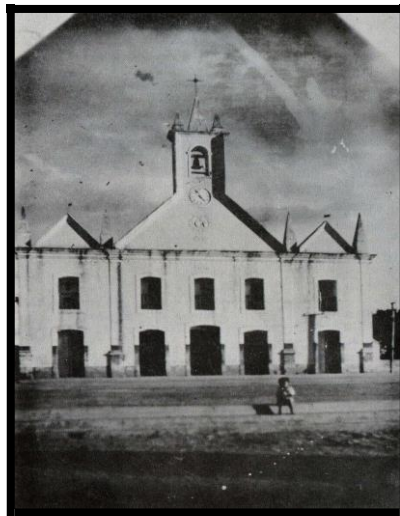
Ilustração 15. Foto: Festa religiosa – Catedral de Nossa Senhora dos Remédios (s/d)



Fonte: Acervo particular de Cristina Varão

As atividades religiosas serviam também para a arrecadação de dinheiro que manteria o funcionamento dos templos e para a construção da Catedral de Nossa Senhora dos Remédios, iniciada em fins de 1940, a partir da demolição, em 1948, da Igreja Matriz de Nossa Senhora dos Remédios, que havia sido construída em 1871.

Ilustração 16. Foto: Igreja Matriz –Demolida para construção da Catedral (s/d)



Fonte: Acervo particular de Cristina Varão

Cidade pacata e simples, Picos possuía uma arquitetura modesta. As casas residenciais eram constituídas de porta e janelas, na parte externa, com raros bangalôs. Segundo Duarte (1995, p. 55),

[...], a maioria das casas era conjugada e, salvo uma ou outra particularidade, a casa típica do que se poderia chamar de uma família picoense de classe média tinha as seguintes características: sala de visitas, seguida de um ou mais quartos de dormir, ladeados por um corredor que conduzia à sala de jantar. A partir daí a construção subdividia-se, seguindo-se cômodos menores, que serviam de copa, de despensa ou de quarto de empregada, e que eram, também ladeados por um corredor que separava esses cômodos de uma espécie de jardim interno – onde se cultivavam plantas ornamentais –, que na verdade era uma parte do quintal que avançava pela área construída da casa. A fim de proporcionar claridade e ventilação aos vários cômodos, o lado do corredor – que era chamado de alpendre – que dava para o jardim interno era formado de uma meia parede denominada de peitoril e por duas colunas de sustentação do telhado. [...].

A simplicidade do casario retratava o estilo do homem picoense de então. Essa estética arquitetônica era também contemplada por utensílios domésticos simples, que atendiam às demandas do cotidiano, como o pilão, o moinho de ferro e o abafador, além do uso de fogões a lenha, potes de barro, redes e camas, rádios, toca-discos e bilheiras. Só no começo da década de 1950 é que novos utensílios começaram a ser introduzidos nas residências,

dentre eles, destacam-se o fogão de ferro, a geladeira a querosene, a bacia sanitária e a pia.

Entre os anos de 1920 e 1940, Picos possuía apenas duas escolas públicas de ensino primário, na zona urbana, a saber, o **Grupo Escolar Coelho Rodrigues**, fundado em 1928 e inaugurado em 1929 e a **Escola Municipal Landri Sales**, fundada em 1935. Como se vê, a educação escolar pública se restringia a duas escolas localizadas na zona urbana e para atender toda a demanda do município.

Ilustração 17. Foto: Unidade Escolar Coelho Rodrigues (s/d)



Fonte: Acervo particular de Cristina Varão

Afora as duas escolas públicas, o município possuía também uma escola confessional e particular, a saber, o Instituto Monsenhor Hipólito, fundado em 1943 e que atendia a parcela da sociedade que podia pagar para que seus filhos tivessem acesso à escolarização formal fora dos muros das escolas públicas. Segundo Sousa (2005, p. 80), porém,

Antes da fundação do Instituto Monsenhor Hipólito, existiram em Picos outras escolas de caráter privado como a de Miguel Lidiano, a de Mário Martins, a de Zezé Eulálio e a de Ulisses Rocha, destinadas ao ensino primário.

O curso ginasial ganhou espaço através da criação, em 1949, do Ginásio Estadual Picoense, que começou a funcionar em 1950, em espaço emprestado no Grupo Escolar Coelho Rodrigues. Dissertando sobre o tema, Duarte (1995, p. 113-114) afirmou que

[...]. A importância que o ginásio teve para Picos pode ser percebida através de vários ângulos. Em primeiro lugar, possibilitou que muitos jovens picoenses dessem continuidade aos seus estudos, o que do contrário não iria ocorrer, visto que a maioria deles não tinha condições financeiras para frequentar centros acadêmicos maiores. Em segundo lugar, o Ginásio trouxe uma espécie de fermento intelectual para a cidade, cujo pólo irradiador foi o Grêmio Literário da Costa e Silva, que teve como presidente-fundador o ginasiano José (Ozildo) Albano de Macedo, e tinha no jornal Flâmula – [...] – um importante instrumento de veiculação de idéias e de divulgação da produção literária local.

O retrato sócio-econômico demonstrado pelo autor revela a situação econômica do picoense. Matricular um filho em uma escola fora do município constituía, para a maioria da população, uma despesa impensável, em virtude da falta de condição financeira para tanto. A chegada de uma escola, onde o ensino ginasial seria oferecido, representou um salto de modernização na rede pública escolar, embora com acesso reduzido a poucos.

Esse cenário educacional favoreceu a ação dos mestres-escolas na zona rural de Picos, dentre eles Miguel Borges de Moura, para atenderem à grande demanda da população analfabeta que podia contratar seus serviços, uma vez que as poucas escolas rurais espalhadas pelo município não conseguiam a todos abraçar.

6.1 A Constituição Federal de 1937 e a educação piauiense: Das garantias educacionais aos dados oficiais

Através de uma narrativa onde se estabeleceu a apresentação da vida e da prática educativa de Miguel Borges de Moura, pela aproximação do *close* narrativo em torno do velho mestre e violeiro, chamou-se a atenção, através da câmera narrativa, para a educação rural picoense, deixando o município, em sua parte urbana, e a situação educacional estadual e nacional como planos de fundo.

Agora, o zoom narrativo foi redefinido e aproximou-se as lentes de análise e observação no quadro educacional piauiense e picoense, dando *closes* na realidade escolar, na situação de analfabetismo e reduzida quantidade de pessoas, em idade escolar, matriculadas. Mestre Miguel Borges

de Moura, que foi o centro da narrativa, ficará como plano de fundo, para que se possa, através dos dados e textos legais, entender com mais precisão as razões da importância de sua prática educativa.

Para atender às finalidades da pesquisa, adotou-se como fontes as Constituições Federais de 1937 e de 1946, por serem as que contemplaram o período de atuação docente do mestre-escola Miguel Borges de Moura, assim como as Constituições do Estado do Piauí dos anos de 1935 e 1947.

A Constituição de 1937 fez surgir um novo Estado, marcado pela estrutura autoritária do Governo do Presidente Getúlio Vargas, tendo sido por ele outorgada em 10 de novembro de 1937 e aberto as páginas da História do Brasil para o período histórico chamado **Estado Novo**, golpe dado na República, fechando o Congresso Nacional e implantando a ditadura, tornando o Presidente centralizador de todo o poder Executivo e Legislativo, uma vez que passou a governar por decretos-leis.

A “Polaca”, como ficou conhecida a Constituição de 1937, por ter sido inspirada na Constituição polonesa fascista de 1935, foi elaborada pelo jurista Francisco Campos e constituiu-se, praticamente, em letra morta, uma vez que parte de seus dispositivos não foram aplicados.

Analisando o cenário político dos anos de 1930, Sarlet (2012, p. 233) afirma que:

A Década de 1930 havia iniciado de modo agitado, já com as Revoluções de 1930 e 1932, que resultaram na Constituição de 1934. Todavia, as turbulências seguiram e, [...], não asseguraram suficiente estabilidade político-institucional para a afirmação da nova ordem constitucional. O fato é que também no Brasil se faziam sentir, de modo intenso, as agitações ideológicas, de perfil extremista, que vicejavam na Europa, notadamente as diversas correntes do fascismo (até mesmo o nacional-socialismo, embora de forma mais tímida, alcançou o Brasil) e do socialismo e comunismo, tudo potencializado pela crise da economia mundial, especialmente em função das conseqüências desastrosas da crise de 1929. Com efeito, foi nesse período que, sob a liderança de Plínio Salgado, surgiu a Ação Integralista Brasileira, de inspiração fascista, assim como foi nessa época que ocorreu a reorganização do Partido Comunista no Brasil, sob o comando de Luís Carlos Prestes, sujeito, de resto, à disciplina estrita do Comitê Central Soviético, culminando com o malogro da chamada ‘Intentona Comunista’, de 1935.

A situação tensa em que se encontrava o país facilitou o golpe de 1937 e a permanência de Getúlio Vargas no poder até 1945, retornando em 1951, com voto popular e saindo da vida pública, em 1954, quando se suicidou.

No Capítulo **Da Educação e da Cultura**, que contempla os artigos 128 a 134, o legislador estabeleceu os parâmetros da educação brasileira. Destacam-se, porém, os artigos 128 e 130, *in verbis*:

Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

[...]

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

[...]

Pelo disposto no Artigo 128, o ensino foi previsto como atividade livre tanto à iniciativa individual quanto às associações ou pessoas, fossem elas públicas ou privadas. Abriu-se a possibilidade de a educação com conteúdo escolar poder acontecer, inclusive, sob a supervisão familiar, favorecendo a legalidade da instrução escolar estar sob a responsabilidade dos pais, através da educação domiciliar realizada pelos mestres-escolas e paga pela família contratante.

O Estado trouxe para si mesmo o dever de contribuir com o ensino através da fundação de instituições de ensino, para que o mesmo pudesse ser estimulado no território nacional. O Artigo 130 disciplinou a **obrigatoriedade** e **gratuidade** do ensino primário em todo o território nacional, porém, abriu espaço para o pagamento de uma contribuição para a caixa escolar a ser feita por aqueles que tivessem melhores condições financeiras. O ensino era público e gratuito, mas o Estado brasileiro estabeleceu pagamento, mesmo módico, de valor pecuniário para alguns.

Porém, do texto constitucional à realidade do cotidiano do Estado do Piauí e do município de Picos, especificamente, percebem-se vários hiatos. A análise dos dados oficiais, contidos no **Recenseamento Geral do Brasil**, Série Regional, Parte V-Piauí, datado de 1º de setembro de 1940, apresenta a real situação em que se encontrava, por exemplo, o ensino primário público piauiense e a quantidade de estudantes por grau de ensino e lugar de instrução, além de trazer informações sobre a instrução realizada no lar, pelas famílias.

É preciso fazer uma rápida apresentação de como o Censo de 1940 enfocou o Estado do Piauí para, em seguida, proceder-se ao modo como a educação escolar piauiense apareceu diagnosticada e quais critérios foram considerados na análise das amostras.

O Estado do Piauí foi mapeado em sua área de 245.582 km², com um total de 47 municípios e 22 comarcas, sendo que o município de Picos possuía um total de 5.180 km². No levantamento censitário de 1940, a categoria **instrução** é analisada a partir de três **grupos populacionais**, a saber: o dos que sabem ler e escrever, o dos que não o sabem e o dos que não responderam ao quesito. Porém, o Censo de 1940 não traz apenas dados, puros e simples, sobre o analfabetismo da população, mas amplia o corte de análise com enfoque na **faixa etária** de dois grupos.

No **grupo de 5 anos e mais**, foram observados a interrupção de estudos, o grau e a espécie de instrução recebida, o local onde a mesma ocorria e, para o **grupo de 10 anos e mais**, se estava recebendo ou não instrução, a interrupção do estudo em determinado grau, a conclusão de curso ou habilitação em alguma arte ou ofício.

Os quadros abaixo apresentam a descrição panorâmica da situação da população piauiense e da instrução pública. No quadro 01, tem-se a apresentação da situação populacional distribuída pelo sexo, grupo etário e instrução.

Quadro 01 – População piauiense de fato, grupo de idades e instrução

ESPECIFICAÇÃO	EM 1º DE SETEMBRO DE 1940
POPULAÇÃO TOTAL	817.601
SEXO:	
Homem	404.989
Mulher	412.612
IDADE:	
Menos de 1 ano	30.519
1 ano	25.780
2 anos	29.179
3 anos	29.683
4 anos	27.852
De 5 a 9 anos	119.345
De 10 a 14 anos	110.836
De 15 a 19 anos	87.783
De 20 a 29 anos	141.207
De 30 a 39 anos	91.100
De 40 a 49 anos	59.744
De 50 a 59 anos	35.686
De 60 a 69 anos	17.553
De 70 a 79 anos	7.684
80 anos e mais	3.271
Idade ignorada	379
INSTRUÇÃO:	
Sabem ler e escrever	128.413
Não sabem nem ler nem escrever	687.995
De instrução não declarada	1.193

Fonte: Recenseamento Geral do Brasil – 1940 - IBGE

Com uma população estimada de 817.601 habitantes, o Estado do Piauí possuía, conforme dados do IBGE (1940), 404.989 homens e 412.612 mulheres, considerando pessoas entre 0 e mais de 80 anos.

Desse quadro populacional geral, na variável **instrução**, seguindo o critério de análise entre aqueles que **sabiam ler e escrever, os que não sabiam ler nem escrever e os que não declararam a instrução**, os dados revelam a precariedade da instrução no Estado, uma vez que apenas 128.413 pessoas sabiam ler e escrever, diante da oficialidade numérica dos 687.995 habitantes, em idade escolar, que eram analfabetos.

Os dados revelam, de forma muito séria, a real situação em que se encontrava o piauiense da década de 1940. Mesmo prevendo a Carta Constitucional de 1937 o direito ao ensino primário de forma obrigatória e gratuita, vê-se, com os números, que a realidade era outra, uma vez que apenas 15,71% da população era alfabetizada, ou seja, sabia ler e escrever, ao

passo que 84,14% da população não sabia nem ler nem escrever. Segundo Lourenço Filho (1965, p. 250),

Quando pretendamos conhecer da situação cultural de um país qualquer, começamos por indagar do número de pessoas que, em determinados grupos, saibam ler e escrever. As taxas percentuais respectivas dão-nos indicadores sobre as quotas da população alfabetizada. Essa característica resulta de aprendizagem, dependente de condições de maturação individual, normalmente existente aos 7 anos. É pois a partir dessa idade que cabe falar em alfabetização, seja rudimentar ou mais completa, obtida nos anos de 7 a 12, faixa normal do ensino primário.

Diante dos dados, percebe-se que a situação cultural do Piauí como um todo, em seus 47 municípios, era de forte presença de pessoas desprovidas do alcance do Estado em termos educacionais. Ao se ter 84,14% da população em situação de analfabetismo, vê-se que a ação dos mestres-escolas, além de ser inevitável tornou-se necessária, por serem eles os agentes educacionais que poderiam atravessar o sertão e levar o saber escolar, especificamente o ensino das primeiras letras, para as crianças, adolescentes e adultos analfabetos que estavam fora das estatísticas da precária rede pública escolar.

O ato de ler e escrever informa sobre a saúde cultural e educacional de um povo, como os seus políticos pensavam a instrução popular e como era pensado o próprio desenvolvimento do país, pois um povo, em sua maioria analfabeto, reflete um contexto de atraso.

A alfabetização, embora em situações precárias, tanto no seu aspecto de oferecimento quanto no do perfil do profissional que a oferece, é fator a ser considerado na análise histórica. Trazer à tona a ação docente dos mestres-escolas, no contexto piauiense e, especificamente, picoense, serviu para revelar não apenas as suas práticas docentes, mas sobretudo apresentar, através do mestre escolhido, a realidade da educação escolar em todo o Vale do Guaribas.

Romanelli (2001), em estudo sobre a educação e o desenvolvimento após 1930, no Brasil, apresentou os principais aspectos da marginalização educacional, no campo escolar, categorizados como deficiências quantitativas

da expansão do ensino e, conseqüentemente, garantidores do analfabetismo, a saber: a oferta insuficiente, o rendimento interno do sistema escolar e a discriminação social.

A autora destaca a expansão escolar entre os anos de 1940 e 1970, deixando claro que houve progressos no país, mas eles não foram suficientes uma vez que não abrangeram ou não atenderam à população em idade escolar. Além disso, problematizou a forma quase estacionada em que ocorria a mudança de um nível de ensino para o outro. Conforme Romanelli (2001, p. 88):

[...]. O alto grau de seletividade do sistema, 'peneirando' a maior parte da população que nele ingresse, no decorrer da vida escolar, faz com que exista enorme descompasso entre os diferentes níveis e, sob alguns aspectos, num mesmo nível, entre as várias séries que o compõem.

A insuficiência de escolas para abraçar crianças e adolescentes em idade escolar gerou o sistema de seletividade e isso, inevitavelmente, causou prejuízo não apenas na educação elementar, mas também nos outros níveis de ensino, a saber, médio e superior. Esse aspecto será tratado no Quadro 06, especificamente.

A pouca oferta de vagas e a seletividade do sistema atingiram especialmente os grupos economicamente mais frágeis e, sobretudo, aqueles residentes na **zona rural**. A seletividade também caracterizou a realidade da educação no Piauí. Ao ler-se a **Constituição do Piauí de 1935**, no Artigo 127, encontra-se:

Art.127. O Plano Estadual de Educação será organizado respeitando as seguintes normas:

[...]

e) limitação de matrícula à capacidade didáctica do estabelecimento, e selecção, por meio de provas, de intelligencia e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados à finalidade do curso;

[...]

A limitação de matrícula à capacidade didáctica do estabelecimento deve ser entendida como o atendimento ao comportável no espaço escolar e

na estrutura do corpo docente existente; além de passar o educando pelo crivo da seleção realizada através de provas, aproveitamentos e inteligência, o que estabelece a espera de um tipo específico de aluno: o que se ajustava ao modelo educacional existente e que fosse capaz de acompanhar aquele nível ou grau de ensino. Não se pensava, como se pode inferir da alínea citada, na massificação do ensino.

Analisando o cenário educacional do Brasil, Teixeira (1956, p.20) apresenta a fragilidade dos sistemas educacionais do país e como a massa populacional era empurrada para fora dos estabelecimentos de ensino.

As escolas brasileiras estão, com efeito, a ser buscadas pelo povo com ansiedade crescente, havendo filas para a matrícula da mesma natureza das filas para a carne. Os turnos se multiplicam, os prédios se congestionam, os candidatos aos concursos de admissão são em número muito superior aos das vagas e as limitações de matrícula constituem graves problemas sociais, às vezes até de ordem pública.

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo — dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível — é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perecermos ao peso do nosso próprio progresso.

A população brasileira buscava vagas nas escolas, mas elas não eram suficientes. Os dados oriundos do Censo de 1940 prenunciavam essa realidade, pois a quantidade da população do Piauí, por exemplo, era grande, ao passo que o acesso à educação escolar formal era reduzido, o alto índice de analfabetismo denunciava isso. A iniciativa governamental era urgente, mas a quantidade de prédios escolares era ainda muito restrita, como o que se observou em Picos e em todo o Piauí. Além de ampliar as vagas, era necessário também o oferecimento de uma escola que fosse capaz de atender ao perfil do educando.

No Quadro 02, trata-se da instrução escolar a partir da variável **faixa etária**. Usou-se apenas os dados que compreendem a faixa etária entre 0 a 9 anos e 10 a 19 anos, uma vez que a atuação do mestre-escola Miguel Borges de Moura incidiu basicamente sobre esse grupo etário, com maior ênfase entre aprendizes de 7 a 19 anos, mas em alguns casos, houve a presença de aprendizes de outras idades.

Quadro 02 – População piauiense de fato e grupos etários entre 0 a 19 anos, na instrução escolar

CARACTERES E MODALIDADES	DE 0 A 9 ANOS	DE 10 A 19 ANOS
	TOTAL	TOTAL
POPULAÇÃO DO ESTADO	262.358	198.619
INSTRUÇÃO:		
Sabem ler e escrever	6.569	41.635
Não sabem ler nem escrever	112.109	156.748
De instrução não declarada	673	236

Fonte: Recenseamento Geral do Brasil – 1940 - IBGE

O Censo de 1940 considerou, para efeito de instrução pública, crianças entre 5 e 9 anos, assim, o Quadro 02, embora apresente crianças de 0 a 9 anos, o Estado brasileiro estabeleceu o critério etário para discutir o analfabetismo, menores a partir de 5 anos de idade.

Com uma população infantil (0 a 9 anos) oficial de 262.358, ou seja, 32,08% da população total, o Estado do Piauí revelou um quadro de crianças alfabetizadas muito baixo, contando apenas com 6.569 crianças declaradas como sabendo ler e escrever. Além disso, os dados sobre a situação de analfabetismo nessa faixa etária eram altíssimos, uma vez que 112.109 crianças, entre 0 e 9 anos foram declaradas como não sabendo ler nem escrever. Isso implica que estavam fora das escolas e que não receberam instrução dada por professores normalistas ou algum mestre-escola.

No Censo de 1940 (p. 80), em nota de rodapé, consta uma observação nos seguintes termos: “Discriminação: de 7 a 14 anos, 92.305 homens e

88.641 mulheres; de 15 a 19 anos, 42.944 homens e 44.839 mulheres”, estabelecendo uma abordagem matemática entre dois grupos etários diferentes e revelando a quantidade de homens e mulheres em idade escolar, mas não apresenta a situação de escolarização de tais grupos de forma separada, aparecendo, apenas, nos decênios etários.

No **grupo etário entre 10 e 19 anos**, formado por menores em idade escolar – ressalta-se que o Código Civil de 1916 (Lei 3091/1916), no seu artigo 9º, disciplinava que a menoridade acabava aos 21 anos completos – o Piauí possuía 198.619 crianças e adolescentes que representavam 24.29% da população total do Estado. Desse *quantum*, 41.635 sabiam ler e escrever, ao passo que 156.748 não sabiam nem ler nem escrever, revelando índice elevado de analfabetismo também nessa faixa etária.

Embora diante desse cenário, encontra-se registro no documento **Organização do Ensino Primário e Normal** (1940, p.7), do Estado do Piauí, uma análise de Lourenço Filho sobre a educação piauiense, a saber:

No período de 1932 a 1936, coube ao Estado do Piauí o segundo lugar, entre todas as demais unidades federadas, quanto ao crescimento relativo da matrícula no ensino primário. Esse crescimento tornou-se especialmente notável depois de 1933, ano em que se reorganizaram os serviços de ensino, no Estado, nas bases de que este boletim oferece documentado resumo. No período de 1932 a 1937, veio ter o Piauí, ainda quanto ao aumento, não apenas segundo, mas o primeiro lugar. O total de alunos passou, então, de pouco mais de quinze mil, para trinta e dois mil, aumento que se exprime com os números índices de 100 e 250. As taxas de matrículas, que eram das mais baixas, em relação à população escolar, revelaram melhoria constante, de exercício para exercício.

Conforme se vê, houve crescimento de matrículas no ensino primário, entre os anos de 1932 a 1936, dando ao Piauí a posição de segundo Estado da federação com impulso nas matrículas e, conseqüentemente, com a agregação de mais alunos nas escolas. O salto quantitativo foi bastante expressivo, uma vez que se saiu de pouco mais de 15 mil matriculados para 32.742 alunos matriculados no grau elementar.

Mas, mesmo assim, a quantidade de crianças e adolescentes, em idade escolar, fora da escola, era muito alta. Os dados não trazem a

distribuição específica na faixa etária entre 7 e 12 anos, para ter-se maior comprovação da realidade, mas diante do Quadro 02, pode-se averiguar que declararam-se como não sabendo ler nem escrever, entre 0 a 9 anos, em um universo de 262.358 pessoas, 112.109 como analfabetas e fora da escola e, entre 10 a 19 anos, 156.748 pessoas, no universo de 198.619.

Documento importante para o entendimento da mentalidade sobre a educação no Piauí, é o Decreto 1.438, de 31 de janeiro de 1933, a saber, o **Regulamento Geral do Ensino de 1933**. No Capítulo IV – Da escola pública -, encontra-se expressa, no *caput* do Artigo 94, a finalidade do ensino primário, a saber:

Art.94- A escola pública primária, em geral, criada e mantida pelo Estado, é o centro de integração da criança na vida social, de modo a facultar-lhe, com a instrução básica e com a educação, o uniforme desenvolvimento mental, moral e físico, necessário a torná-la, após o currículo escolar, elemento ativo na sociedade.

Na escola primária, pois, a criança era preparada para ser integrada à vida social, através da instrução, obtendo, pelo desenvolvimento mental, moral e físico, os requisitos necessários para a vida em sociedade.

Dessa forma, a escola primária foi pensada para dar à sociedade não apenas um indivíduo alfabetizado, mas sobretudo, um cidadão capaz de nela se integrar de forma ativa. Porém, quando se lê os dados oficiais, percebe-se que entre o texto legal e a realidade existia um paradoxo, uma vez que o número de crianças, entre 7 e 12 anos, fora da escola era muito elevado.

E, essa realidade, além de tirar das crianças o direito de serem escolarizadas, sequestrava-lhes, também, o direito de terem um desenvolvimento uniforme e completo mental, moral e fisicamente falando. Como se tornar elemento ativo da sociedade e transformá-la, se de si mesmo fora tirado o direito de ser transformado por ela, através de uma de suas instituições?

Ao pensar a estrutura das escolas públicas primárias, o legislador piauiense, através do **Regulamento Geral de 1933**, estabeleceu os seus tipos, no Artigo 95, a saber:

Art.95- São escolas públicas primárias:

I- Fundamentais:

- a) as escolas singulares;
- b) as escolas agrupadas;
- c) os grupos escolares e a Escola Modelo, nos três primeiros anos do curso.

II- Complementares:

Os grupos escolares e a Escola Modelo, no último ano do curso.

III- Complementares especiais:

A Escola de Adaptação.

IV- Profissionais:

A Escola Prática de Agricultura.

Os quatro tipos de **escolas primárias**, a saber, fundamentais, complementares, complementares especiais e profissionais, possuíam características e funções específicas, mas todas voltadas para a formação e preparação da criança para uma vida em sociedade.

As **escolas fundamentais** eram subdivididas em quatro categorias e aparecem conceituadas nos Artigos 96, 108 e 113 do Regulamento Geral do Ensino de 1933, nos seguintes termos:

a) **escolas singulares** – especiais para cada sexo ou mistas, diurnas ou noturnas, que seriam mantidas ou criadas onde se verificasse haver mais de 30 crianças em idade escolar;

b) **escolas nucleares** – eram as que o governo poderia implantar em povoados com pouca população e seriam escolas de rápida alfabetização, não ultrapassando um ano de ensino e com 25 alunos, no mínimo;

c) **escolas agrupadas** – seriam implantadas nas localidades onde houvesse, no mínimo, três escolas singulares, em uma distância de 2 km e passariam a funcionar conjuntamente, se houvesse prédios que as comportasse e, não existindo, em dois turnos diários, atendendo ao horário mínimo de funcionamento, previsto no Regulamento, e respeitando o estabelecido para a educação física;

d) **grupos escolares** – seriam implantados em localidades onde houvesse, no mínimo, 180 crianças em idade escolar e teriam, no mínimo, quatro classes.

A estrutura de organização da rede pública escolar no Piauí estabelecia, como condição para a implantação de escolas, sejam elas

singulares, nucleares, agrupadas ou grupos escolares, a quantidade de crianças, em idade escolar, na localidade. Esse critério, embora servisse para organizar as políticas educacionais, servia também para excluir muitas crianças do acesso à escola.

No caso de Picos, por exemplo, com uma população de 27.061 habitantes, entre pessoas de 5 a 39 anos, foram constatadas a existência de 676 pessoas declaradas como sabendo ler e escrever. O Quadro 03 apresenta dados sobre o município especificamente.

Quadro 03 – Pessoas de 5 a 39 anos, em Picos, no total e no grupo de 7 a 14 anos, recebendo instrução e que sabiam ler e escrever

MUNICÍPIO	PESSOAS DE 5 A 39 ANOS	PESSOAS QUE ESTÃO RECEBENDO INSTRUÇÃO			
		DE 5 A 39 ANOS		DE 7 A 14 ANOS	
		TOTAL	SABEM LER E ESCREVER	TOTAL	SABEM LER E ESCREVER
ESTADO	550.271	35.752	26.782	27.549	20.225
PICOS	27.061	1.056	676	865	543

Fonte: Recenseamento Geral do Brasil – Série Regional - Parte V - Piauí – 1940 - IBGE

Conforme os dados do Quadro 03, o Estado do Piauí possuía uma população de 550.271 habitantes na faixa etária entre 5 a 39 anos, sendo que desse universo, 35.752 pessoas estavam recebendo algum tipo de instrução e apenas 26.782 pessoas foram declaradas como sabendo ler e escrever. No município de Picos, de uma população total de 40.414 habitantes, estavam na faixa etária entre 5 a 39 anos 27.061 habitantes, desses, 1.056 estavam recebendo algum tipo de instrução e apenas 676 pessoas declararam que sabiam ler e escrever.

Como a faixa etária obrigatória para o ensino primário era entre 7 a 14 anos, os dados por município, do Censo de 1940, ajudaram a entender melhor a realidade da instrução pública em Picos, pelo menos em caráter oficial. Conforme consta no Quadro 03, havia, em Picos, 865 crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos que estavam recebendo instrução, sendo que apenas 543 sabiam ler e escrever. No Piauí, como um todo, havia 27.549 crianças nessa faixa etária, recebendo instrução e 20.225 foram declaradas como sabendo ler e escrever.

O Regulamento de 1933, no Capítulo II – **Da Obrigatoriedade do Ensino Primário** -, concentra seu enfoque no modo como se dava a obrigatoriedade da matrícula e frequência da criança em idade escolar, nos estabelecimentos de ensino primário do Piauí, assim como se pode observar os meios de isentar o Estado de sua responsabilidade de manter escolas funcionando, em todo o território piauiense. Merecem destaque os Artigos 82 e 83 do Regulamento, a saber:

Art. 82- São obrigadas à matrícula escolar e à frequência, as crianças de sete anos completos a quatorze anos incompletos, que residirem num círculo de raio de dois quilômetros de cada escola pública.

Art.83- Ficam isentas da obrigatoriedade estabelecida no artigo anterior:

- a) as crianças física e mentalmente incapazes, bem assim as que sofrerem moléstia contagiosa ou repulsiva;
- b) as que receberem instrução em casa, e em escolas particulares, sujeitas à fiscalização técnica da Diretoria Geral;
- c) as que já tiverem instrução equivalente à ministrada nas escolas públicas primárias.

§ 1º. – São ainda motivos para isenção da obrigatoriedade contida no art. 82:

- a) falta de escola pública num círculo de raio de dois quilômetros, para as crianças do sexo feminino, e de três, para as do masculino;
- b) a indigência, provada por atestado de autoridade competente, enquanto não promover o estado os meios de assistência à infância, com a organização de <<caixas escolares>>.

§ 2º. – Os pais, cujos filhos receberem instrução em sua própria casa, deverão declará-lo para os efeitos de verificação da obrigatoriedade, recenseamento e estatística.

A obrigatoriedade de matrícula e frequência estava associada ao fator existência de escola pública num raio de dois quilômetros da residência da criança. Observa-se que o legislador afirma isso também quando estabelece as causas de isenção da obrigatoriedade, especificamente na alínea “a”, §1º do Art. 83 do Regulamento.

O Estado, ao isentar os pais da responsabilidade, estava dando a si mesmo auto-isenção. A obrigação de edificação de prédios escolares e a contratação de professores ficaram prejudicadas, uma vez que a não cobrança aos pais implicaria também em não ser cobrado para oferecer ensino primário público às crianças piauienses.

As crianças que recebiam instrução em casa ou em escolas particulares, também estavam isentas de serem matriculadas nas escolas públicas de ensino primário, sob a condição apenas de se sujeitarem à inspeção técnica da Diretoria Geral e, no caso específico da educação doméstica, a obrigação familiar de declará-la nos casos de verificação da obrigatoriedade, recenseamento e estatística. Até o ano de 1937, o Estado do Piauí possuía, segundo consta na “Organização do Ensino Primário e Normal do Piauí” de 1940, 464 escolas primárias e 32.382 matrículas gerais no ensino primário.

O Quadro 04 apresenta a realidade oficial das pessoas entre 05 e 39 anos de idade que estavam recebendo instrução, conseqüentemente, aquelas que sabiam ler e escrever.

Quadro 04 – pessoas de 05 a 39 anos que estavam recebendo instrução no Piauí

IDADE	PESSOAS DE 5 A 39 ANOS		
	TOTALS	ESTAVAM RECEBENDO INSTRUÇÃO	
		TOTALS	LEEM E ESCREVEM
TOTALS	550.271	35.752	26.782
5 anos	25.587	393	148
6 anos	23.648	1.075	487
7 anos	24.234	2.393	1.263
8 anos	25.793	3.129	1.877
9 anos	20.083	3.352	2.283
10 anos	26.507	4.185	3.019
11 anos	20.021	3.962	3.069
12 anos	24.925	4.232	3.394
13 anos	18.321	3.381	2.812
14 anos	21.062	2.915	2.508
15 a 19 anos	87.783	5.651	4.969
20 a 29 anos	141.207	969	857
30 a 39 anos	91.100	115	96

Fonte: Recenseamento Geral do Brasil - Série Regional - Parte V - Piauí – 1940 - IBGE

Como se vê, o Censo de 1940 apresentou os números oficiais de forma específica das crianças e adolescentes entre 5 e 14 anos, dos adolescentes entre 15 e 19 anos em bloco, descrevendo, de igual maneira, a situação dos

jovens entre 20 e 29 anos e dos adultos entre 30 e 39 anos. Na tabela do Censo de 1940, há outros blocos etários que não foram observados na pesquisa.

Observando a faixa etária de 7 anos, que dispunha de 24.234 crianças, apenas 2.393 estavam recebendo algum tipo de instrução. Dessas, apenas 1.263 foram declaradas como sabendo ler e escrever. Na faixa etária de 10 anos, que representava o perfil do escolar em conclusão do ensino primário, tem-se 26.507 crianças e, dessas, apenas 4.185 estavam recebendo algum tipo de instrução e 3.019 foram declaradas como sabendo ler e escrever. A situação da precariedade da instrução pública, no Piauí, pelos dados até aqui revelados, denunciam o nível de analfabetismo em todo o Estado.

No Quadro 05, o desenho oficial é daqueles que não estavam recebendo instrução.

Quadro 05 – Pessoas de 05 a 39 anos que não estavam recebendo instrução no Piauí

IDADE	PESSOAS DE 5 A 39 ANOS		
	TOTALS	NÃO ESTAVAM RECEBENDO INSTRUÇÃO	
		TOTALS	LEEM E ESCREVEM
TOTALS	550.271	514.495	74.612
5 anos	25.587	25.193	28
6 anos	23.648	22.571	45
7 anos	24.234	21.841	73
8 anos	25.793	22.663	139
9 anos	20.083	16.731	219
10 anos	26.507	22.321	454
11 anos	20.021	16.059	673
12 anos	24.925	20.689	1.087
13 anos	18.321	14.938	1.361
14 anos	21.062	18.143	2.101
15 a 19 anos	87.783	82.128	16.177
20 a 29 anos	141.207	140.236	31.459
30 a 39 anos	91.100	90.982	20.796

Fonte: Recenseamento Geral do Brasil – Série Regional - Parte V - Piauí - 1940 – IBGE

Na faixa etária de 7 anos, que dispunha de 24.234 crianças, localizou-se 21.841 crianças que não estavam recebendo instrução. Dessas, apenas 73

foram declaradas como sabendo ler e escrever. Na faixa etária de 10 anos, foram identificadas 26.507 crianças e, dentre elas, 22.321 não estavam recebendo instrução e, apenas 454 foram declaradas como sabendo ler e escrever, mesmo estando fora da escola.

O Quadro 06 é mais específico, volta-se para a apresentação da quantidade de pessoas, entre 05 e 39 anos, efetivamente matriculadas em estabelecimentos de ensino, sejam eles públicos ou particulares, no Estado do Piauí, assim como aqueles que recebiam, de alguma forma, instrução no lar.

Quadro 06 – Pessoas de 05 a 39 anos que estavam recebendo instrução e onde a receberam
- Piauí

GRAUS DE INSTRUÇÃO E GRUPOS DE IDADES	PESSOAS, DE 05 A 39 ANOS, QUE ESTAVAM RECEBENDO INSTRUÇÃO				
	TOTAL	EM ESTABELECIMENTO DE ENSINO			NO LAR
		TOTAIS	PÚBLICO	PARTICULAR	
TOTAIS³	35.752	33.189	22.656	10.323	2.159
5 a 9 anos	10.342	9.549	6.958	2.564	715
10 a 14 anos	18.675	17.577	12.568	4.935	933
15 a 19 anos	5.651	5.179	2.782	2.322	392
20 a 29 anos	969	819	316	476	102
30 a 39 anos	115	65	32	26	17
GRAU ELEMENTAR	32.742	30.393	21.506	8.772	2.106
5 a 9 anos	10.253	9.497	6.932	2.540	706
10 a 14 anos	17.680	16.644	12.207	4.385	921
15 a 19 anos	4.152	3.727	2.152	1.554	378
20 a 29 anos	600	491	195	282	90
30 a 39 anos	57	34	20	11	11
GRAU MÉDIO	2.578	2.527	1.019	1.423	32
10 a 14 anos	879	868	328	520	5
15 a 19 anos	1.418	1.396	606	737	14
20 a 29 anos	265	251	79	162	10
30 a 39 anos	16	12	6	4	3
GRAU SUPERIOR	74	71	34	32	2
15 a 19 anos	20	20	8	12	-
20 a 29 anos	48	46	26	17	1
30 a 39 anos	6	5	-	3	1

Fonte: Recenseamento Geral do Brasil - Série Regional - Parte V - Piauí – 1940 – IBGE

³ Na primeira coluna do quadro 06, estavam incluídas pessoas que estavam recebendo instrução de grau não declarado. Na segunda coluna, estavam incluídas pessoas que estavam recebendo instrução em local não declarado e, em virtude disso, as somas informadas aparecem não fechando, matematicamente falando. Na terceira coluna, aparecem incluídas as pessoas que estavam recebendo instrução em estabelecimento de entidade mantenedora não declarada, em virtude disso, as somas informadas no quadro aparecem não fechando, matematicamente falando.

No documento do Censo de 1940, há a informação de que o quesito investigativo “instrução em estabelecimento de ensino e no lar” foi dividido em dois grupos, para poder empreender a inclusão, no primeiro, de pessoas que estavam recebendo instrução de grau e em local não declarados e, no segundo grupo, a especificação dos graus e dos locais de instrução.

No primeiro grupo, com 35.752 pessoas, não aparecem as especificações grau e local, os dados são homogêneos. Observa-se, no caso dos aprendizes de 5 a 9 anos, a presença de 10.342 crianças, sendo que destas, 6.958 estavam estudando em estabelecimento de ensino público, 2.564 crianças estavam estudando em escolas privadas e 715 estudavam no lar, recebendo a instrução fora do controle do Estado.

Quanto aos aprendizes de 10 a 14 anos, 18.675 estavam estudando. Desses, 12.568 estavam matriculados em escola pública, 4.935 estavam matriculados em escola particular e 715 estavam recebendo instrução no lar. Em relação aos alunos na faixa etária entre 15 e 19 anos, apenas 5.651 estavam estudando oficialmente. Desses, 2.782 estavam matriculados em escolas públicas, 2.322 estudavam em escolas privadas e 392 recebiam instrução no lar.

Vê-se, com os dados, que a maior presença etária em sala de aula se deu entre alunos de 10 a 14 anos, demonstrando que o início da escolarização no Piauí acontecia um pouco mais tarde. Destaca-se, nos dados, a incidência da **educação domiciliar** e é nela que reside o foco e as lentes da pesquisa.

No segundo grupo de dados, há três subgrupos de graus, a saber, **grau elementar**, **grau médio** e **grau superior**. Destaca-se, para abordagem, o **grau elementar**, uma vez que era nele especificamente que os mestres-escolas atuavam.

No **Grau elementar** foram identificadas 32.742 pessoas estudando. Dessas, entre 5 a 9 anos, 10.253 crianças, sendo que 6.932 estavam recebendo instrução em estabelecimento de ensino público, 2.540 estavam estudando em escolas privadas e 706 recebendo instrução no lar.

Entre 10 a 14 anos, havia 17.680 alunos declarados em sala de aula. Desses, 12.207 estavam matriculados na rede pública, 4.385 na rede privada e 921 sendo atendidos em suas residências. Entre 15 e 19 anos, foram

catalogados apenas 4.152 alunos. Desses, 2.152 estavam matriculados em estabelecimentos públicos, 1.554 em escolas particulares e 378 recebendo instrução no lar.

No grau elementar regular, a maior incidência de alunos recaiu sobre a faixa etária de 10 a 14 anos. A presença da instrução realizada em casa, sob a condução da família, foi uma constante no grau elementar.

Em pesquisa realizada sobre a educação no Piauí, Ferro (1996, p.91) apresenta sua análise sobre a instrução realizada no lar, sob a responsabilidade da família. Conforme argumenta,

Observa-se nessa época, de forma enfática, a responsabilidade da família sobre a escolarização dos filhos. Em muitos casos, as primeiras letras eram ensinadas no próprio ambiente doméstico por pais, parentes ou professores contratados pela família. Em outros casos, famílias se agrupavam para a contratação de professor para o ensino aos seus filhos. Tratava-se de espécie de educação sob a orientação e responsabilidade familiar direta.

O ensino doméstico, no contexto em análise, era não apenas um direito da família, mas constituiu-se como um dever imposto, não pelo poder público em específico, mas pela necessidade de dar aos filhos instrução, para que não se tornassem mais um dado negativo da realidade educacional escolar, no Piauí.

A prática do ensino doméstico, como se vê no Quadro 06, não se restringia apenas ao grau elementar, mas também atingiu o grau médio, embora com menor incidência, restringindo-se ao dado oficial de 32 pessoas.

Nesse contexto, destaca-se que estava em vigor a **Constituição do Estado do Piauí de 1935** que, no Capítulo IV – **Da Educação e Cultura** -, dos artigos 123 a 132, normatiza sobre a educação. Entendeu o legislador piauiense que:

Art. 128. A educação e instrução serão ministradas a todos, pela família, cumprindo ao Estado e aos Municípios proporcioná-las a brasileiros e a estrangeiros aqui domiciliados. Parágrafo único – Para esse fim, o Estado organizará o seu plano educativo, mantendo estabelecimentos oficiais e subvencionando estabelecimentos particulares de ensino primário, secundário, profissional e superior, dentro das

diretrizes gerais do plano nacional de educação, nos termos do art. 150 da Constituição Federal.

Conforme estabelecido no Artigo 128 da Constituição do Piauí, percebe-se a competência compartilhada, em matéria escolar, entre a família, o Estado e os Municípios. Sendo que aos entes públicos, recaía a obrigação de prestar-lhe a todos, brasileiros e estrangeiros, domiciliados no Estado.

Competia ao Estado tanto a organização do plano educativo quanto a manutenção dos estabelecimentos de ensino oficiais, além de subvencionar os estabelecimentos particulares de ensino, em todos os graus.

No Artigo 127 da Constituição piauiense, encontram-se as normas de organização do **Plano Estadual de Educação**, dentre elas, destaca-se, na alínea “a”, que o ensino primário integral seria gratuito, com frequência obrigatória e extensivo aos adultos. Porém, como se vê, nos Quadros acima, a realidade não se harmonizou com o previsto na Constituição e a obrigatoriedade da frequência, logo, do ensino primário, tornou-se direito de papel, diante da quantidade de crianças e adolescentes fora das salas de aula e da ausência de prédios escolares suficientes, para atenderem à demanda, tanto nas cidades quanto no campo.

6.2 A Constituição Federal de 1946 e os novos desafios da educação piauiense: Do olhar do constituinte ao cenário escolar

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Brasil assumiu posição de estar ao lado do grupo dos Aliados (Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, China, União Soviética) contra o grupo do Eixo (representado por países assumidamente nazi-fascistas como Alemanha e Itália). Embora, inicialmente, o governo Vargas tentasse manter posição neutra, a partir de 1941, passou a fazer acordos internacionais com o grupo dos Aliados, dentre eles, o fornecimento de borracha e minério de ferro e a entrada de militares norte-americanos em território brasileiro, para atuarem em bases militares instaladas no nordeste. Estratégia que rendeu ao Brasil apoio norte-americano, em forma de financiamento, para a construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda, abrindo as portas para o processo de industrialização nacional.

Com o apoio dado ao grupo dos Aliados, o Brasil foi atacado pelo Eixo, através da Alemanha que, entre os meses de fevereiro e agosto do ano de 1942, conseguiu afundar nove navios brasileiros gerando mais de 600 mortes, inflamando o Brasil e obrigando-o a declarar guerra às potências do Eixo, em 31 de agosto de 1942.

Essa posição pró-democrática colidia com a estrutura política interna, uma vez que o país estava sob um regime autoritário, implantado por Getúlio Vargas e constitucionalizado por normas de caráter fascistas. Urgia uma redefinição das bases políticas internas e de promulgação de uma Constituição que fosse capaz de democratizar o Brasil e se harmonizar com a defesa externa anteriormente feita.

Em 28 de fevereiro de 1945, o Presidente da República Getúlio Vargas assinou o Ato Adicional (Lei Constitucional nº 9) convocando eleições presidenciais e sinalizando o fim do Estado Novo. A posição contraditória de Vargas, apoiando a eleição do general Eurico Gaspar Dutra (PSD/PTB) e estimulando um movimento popular que queria a sua permanência no poder, fez com que os setores da oposição, liderados pela UDN, unissem-se para derrubá-lo da presidência. Em 29 de outubro de 1945, tropas do Exército cercaram o Palácio do Catete, obrigando Getúlio Vargas a renunciar

A Assembleia Nacional Constituinte foi instalada em 2 de fevereiro de 1946 e, em 18 de setembro de 1946, foi promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, elaborada tendo como faróis, os postulados das Constituições de 1891 e 1934. Segundo Silva (2009, p. 85),

Voltou-se, assim, às fontes formais do passado, que nem sempre estiveram conformes a história real, o que constituiu o maior erro daquela Carta Magna, que nasceu de costas para o futuro, fitando saudosamente os regimes anteriores, que provaram mal. Talvez isso explique o fato de não ter conseguido realizar-se plenamente. Mas, assim mesmo, não deixou de cumprir sua tarefa de redemocratização, propiciando condições para o desenvolvimento do país durante os vinte anos em que regeu.

Conforme analisado pelo constitucionalista, a Constituição de 1946 teve o mérito de redemocratizar o Brasil, embora tenha sido elaborada com olhos para trás e não cotejando o futuro.

No campo educacional, a **Constituição Federal de 1946** estabeleceu - no Título VI: **Da Família, da Educação e da Cultura**, no Capítulo II “Da Educação e da Cultura” - a visão do Estado brasileiro, nos Artigos 166 a 175. Destaca-se, para os fins desse estudo, o disposto nos Artigos 166 a 168, a saber:

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

[...]

Para o constituinte, a educação é tratada e assegurada como direito de todos. Traz uma visão isonômica do tema e, ao mesmo tempo, elasticidade sobre o lugar de oferta da instrução, que poderia ser “no lar” ou “na escola” e isso alicerçado na visão principiológica da liberdade e da solidariedade humana.

Ao assim estabelecer, o constituinte de 1946 pensou a educação como espaço livre, território de ação não apenas do Estado, mas também da família e da iniciativa privada. Ao não concentrar sobre si o controle da educação, abriu espaço para as práticas de instrução nos lares e é nesse campo do direito familiar de educar que os pais puderam, de forma legal, contratar os serviços de mestres-escolas.

A liberdade da família de socorrer os filhos da ausência de ação do Estado, no campo educacional, como princípio, fez do modelo educacional dado pela Constituição de 1946 um espaço democrático e de respeito às escolhas familiares, não apenas quando ocorresse a ausência da oferta de escolas e vagas oficiais, mas também quando quisessem fazer escolhas de matricularem a prole em escolas particulares ou realizassem a aprendizagem dos saberes escolares, no próprio lar.

Toda a legislação sobre ensino, no Brasil, deveria respaldar o disposto no Artigo 168 da Constituição Federal. Nele, o ensino primário é obrigatório e gratuito para todos. A obrigatoriedade tratada revela a preocupação do Estado brasileiro em ter todas as crianças, em idade escolar, matriculadas e cursando o ensino primário. Para tanto, assegura a sua gratuidade, para que todos, indistintamente, pudessem ter acesso aos bancos escolares. Era o constituinte dizendo que todos eram iguais perante a lei e que o Brasil queria se livrar dos altos índices de analfabetismo.

Em **Mensagem** apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), na abertura da sessão legislativa do ano de 1949, ao analisar o cenário educacional brasileiro de então, o Presidente afirmou que:

O sistema educacional consagrado pelos Constituintes de 1946 repousa, com efeito, na oportunidade, que facilita a qualquer brasileiro - pobre ou rico, da cidade ou dos campos - de escalar, até ao último degrau, a chamada "escada educacional", com a única restrição dos limites de seu talento e de seus dotes pessoais. Desdobrando tais premissas, o Governo procurou planejar uma educação básica que permita a qualquer indivíduo verdadeiramente capaz ascender da escola primária, através da secundária, e educação superior e participar das classes dirigentes do país, escolhido assim sem atenção a privilégios de qualquer natureza. (INEP, 1987, p. 171)

A visão do Executivo Federal era que, a partir das garantias constitucionais trazidas pela Constituição de 1946, em matéria educacional, o brasileiro poderia melhorar sua situação de escolarização, uma vez que fora assegurada a todos o acesso ao ensino primário público e gratuito. O mérito seria o elemento regulador do acesso à educação escolar e não os privilégios que certamente norteavam o eventual sucesso de alguns, em detrimento da maioria. Isso é o que se infere da afirmação presidencial. Pelo pensamento contido na Mensagem, a busca pela igualdade seria a regra e isso, pela lógica presidencial, ajudaria a todos a galgarem os diversos graus da instrução pública.

Quando relata a situação específica do ensino primário, vê-se que o estado de quase abandono em que se encontravam os brasileiros, em matéria

escolar, era uma realidade que atingia todos os Estados da federação. Na Mensagem, ao apresentar os dados estatísticos sobre a educação, o Presidente Dutra informou que, em algumas unidades federativas, o déficit de crianças em idade escolar, fora da escola, chega a atingir o índice de 75% de sua população. E prossegue abordando sobre o movimento de matrícula nos municípios, a saber:

É igualmente desanimador o movimento de matrícula na órbita municipal, o que demonstra ser profundo e extenso o mal, reclamando para sua solução recursos e prazos que estão fora de nosso alcance imediato. Para isso, aliás, muito contribui a fraca densidade demográfica de, pelo menos, 500 municípios brasileiros. Lembre-se mesmo que, em 20 municípios, 90% das crianças em idade escolar não estão matriculadas no curso primário; em 142 municípios, esse déficit varia de 80 a 90%; em 245, oscila entre 70 e 80%; em 220, entre 60 e 70%; em 180, entre 50 e 60%; abaixo de 50%, encontram-se apenas 675. (INEP, 1987, p. 176)

A afirmação dada pelo Presidente Dutra se harmoniza com os dados dos Censos de 1940 e de 1950. E, mesmo havendo reformas – como o Censo de 1950 informa e até dificultaram a catalogação precisa dos níveis -, os dados continuaram negativos.

Deve-se, assim, buscar conhecer os dados oficiais sobre a instrução pública, presentes no **Recenseamento Geral de 1950**, para se perceber a relação entre as garantias constitucionais e a realidade nacional vivenciadas no Piauí e em Picos.

No Censo de 1950, buscou-se numerar a quantidade de pessoas que sabiam ler e escrever, entendendo-se, assim, aquelas que fossem capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer. Não se considerou mais como alfabetizadas as pessoas que sabiam apenas assinar o nome. No entanto, ressalta o documento que, em virtude das constantes reformas na instrução, não foi possível mensurar com precisão os dados, pois as pessoas entrevistadas davam respostas conforme o modelo de instrução recebido.

Segundo consta no Censo de 1950, o Estado do Piauí possuía uma população presente de 1.045.696 habitantes. Desses, 157.650 estavam no grupo entre 5 a 9 anos e 139.089 formavam o grupo etário entre 10 a 14 anos.

Dessa forma, o Piauí possuía uma população infantil, em idade escolar, de 296.739 crianças a serem alcançadas pelo ensino primário.

No quadro 07, encontra-se o desenho da situação da instrução no Piauí, por grupos etários de 5 a 9 anos e 10 a 14 anos.

Quadro 07 - Pessoas presentes, de 5 anos e mais, no Piauí, por instrução, segundo grupos etários

GRUPOS DE IDADES	TOTAL	SABIAM LER E ESCREVER	NÃO SABIAM LER E ESCREVER	SEM DECLARAÇÃO DE INSTRUÇÃO
5 a 9 anos	157.650	5.570	152.020	60
5 anos	33.379	86	33.292	1
6 anos	32.481	338	32.139	4
7 anos	33.770	1.036	32.725	9
8 anos	31.194	1.620	29.554	20
9 anos	26.826	2.490	24.310	26
10 a 14 anos	139.089	24.620	114.304	165
10	33.556	3.628	114.304	165
11	25.556	3.628	29.882	46
12	30.780	5.364	25.308	36
13	24.770	5.612	19.135	23
14	24.701	5.938	18.734	29

Fonte: Censo demográfico e econômico: Estado do Piauí - 1950

Os dados do Quadro 07 mostram a realidade da situação escolar, a partir de quadros etários, entre 5 a 9 anos e 10 a 14 anos, dos que sabiam ler e escrever e dos que não sabiam ler e escrever, assim dos que não declaram nenhuma instrução.

Para efeito de uniformização da meta da pesquisa, deu-se atenção aos menores entre 7 a 14 anos, uma vez que nessa faixa etária se concentrava a maior procura para o ensino primário. Do universo de 296.739 crianças e adolescentes, 30.190 sabiam ler e escrever, ao passo que 266.324 não sabiam ler e escrever. Desses, com idade entre 7 a 14 anos, 29.316 sabiam ler e escrever, enquanto 293.952 não sabiam nem ler nem escrever.

Em **Mensagem** (1949, p. 22) apresentada à Assembléia Legislativa, em sessão ordinária, em 1949, o Governador do Estado do Piauí, José da Rocha Furtado (28-04-1947 a 31-01-1951) informou que:

A escassez de recursos não permitiu ao Govêrno qualquer realização de monta no setor da instrução pública. Todo o

aparelhamento escolar do Estado se ressentia de deficiências que não poderão ser facilmente anuladas. E, elas dizem respeito, principalmente, a prédios, mobiliário e material didático, carecedores de grandes reparos e dispendiosas substituições, que importam em despesas que o Tesouro Estadual, não suporta, no presente, em face dos outros encargos que lhe pesam.

A situação financeira do Estado do Piauí é posta, pelo Governador, como a responsável pelo não investimento material na educação escolar. Faltavam não apenas mobiliário suficiente e material didático, mas prédios para receberem e comportarem a demanda acima informada.

Houve, nos anos de 1946 e 1948, assinatura de Acordos entre o Estado do Piauí e o Governo Federal, para a construção de prédios escolares, para atenderem o ensino primário, conforme informa o Governador José da Rocha Furtado, na Mensagem de 1949, apresentada à Assembleia Legislativa, nos seguintes termos:

Trago, com satisfação, ao conhecimento desta Casa que continuam, com regular celeridade, o serviço de construção das Escolas Rurais nos diversos Municípios do Estado. Neste particular tem tido o Govêrno o maior cuidado na fiscalização das obras.

No ano de 1948, o Estado do Piauí assinou, com o Ministério da Educação e Saúde, três Acôrdos especiais, sendo um para prosseguimento da Campanha de Educação de Adultos, iniciada em 1947; um para a construção de 80 prédios destinados a Escolas Primárias Rurais, e um para construção e equipamento de 3 Escolas Normais Rurais (PIAUI, 1949, p. 23).

Informou, ainda, que estavam sendo construídos 65 prédios escolares, para Escolas Primárias Rurais, da quota financeira de 1947 e da quota suplementar do ano de 1949 e retomadas as construções de vários prédios – não informa a quantidade -, ainda da quota de 1946, que concedeu ao Piauí 28 escolas Rurais, tendo sido recebidos, na data da Mensagem, 11 prédios, 10 estavam sendo construídos, 4 estavam paralisados e 3 por iniciar.

Na **Mensagem** apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República **General Eurico Gaspar Dutra**, em **1950**, na abertura da sessão legislativa, foi apresentada a situação da instrução pública no Brasil e os dados

apresentados relacionam-se diretamente com os dados contidos na Mensagem do Governador José da Rocha Furtado, em 1949, a saber:

Desde o início do atual Governo, reconheci a insuficiência do sistema de educação primária, salientando mesmo, em minha primeira Mensagem anual, o fato alarmante de as unidades escolares, que em 1942 chegavam a 43.975, estarem diminuindo, gradualmente, numa redução alarmante, que atingiu mais de 3.500 unidades num quinquênio, regressão que se acusava também, conforme as estatísticas apuradas, em extraordinário coeficiente de evasão escolar.

Esse fenômeno era sobremaneira grave, pois atingia principalmente as zonas rurais do país: enquanto nas grandes cidades ou centros mais populosos do litoral apenas 16% da população em idade escolar ficavam à margem do sistema educacional, os números relativos a todo o Brasil indicavam que cerca de 60% dessa população não eram atingidos pela rede escolar existente.

Em verdade, até 1945, condições tão precárias provinham, principalmente, do fato de não possuir o Brasil escolas rurais.

Estas, quando existiam, eram pobres e mal instaladas, operadas por professores desprovidos de formação pedagógica. As dificuldades de ordem geográfica, social e econômica, fizeram com que o sistema educacional primário do Brasil, pouco diferenciado qualitativa e tecnicamente, na praia como no sertão, nas pequenas como nas cidades maiores, se tornasse quase inócuo e despertasse muito pouco interesse à população rural.

Em conseqüência, eram expressivos os dados estatísticos referentes ao assunto: em 1889, havia nas escolas primárias 250 mil alunos para cerca de 3 milhões de habitantes em idade escolar ou 18 para cada grupo de mil habitantes, índice onze vezes menor que os apresentados pelos países mais avançados; em 1937, o aludido índice alcançou a 70, com a matrícula de 3 milhões e meio de alunos, mantendo-se nessa marca até fins de 1946. A partir de 1947, todavia, os esforços governamentais tornaram possível observar-se substancial melhoria nos índices de matrícula, que se expressam hoje em cerca de 4 milhões, à base de 80 por grupo de mil habitantes.

Resultados imediatos como os que ora vos apresento só poderiam ser obtidos através de um regime de cooperação com os governos estaduais. Partindo dessa premissa, iniciou o Governo, em 1946, a ampliação da rede escolar de ensino primário e normal, e de aperfeiçoamento do professorado em cursos locais e no Distrito Federal. Apraz-me salientar que, até 1949, já foram assinados acordos para a construção de 6.160 prédios, dos quais 3.000 já estão inteiramente concluídos e em funcionamento regular. Mas 1.500 estão em vias de conclusão, dos quais a maior parte começará a funcionar por ocasião da abertura do corrente ano letivo. (INEP, 1987, p. 186-187)

O Presidente Dutra reconheceu a insuficiência da oferta do ensino primário no Brasil e destacou, inclusive, o processo de redução das unidades escolares e a evasão escolar. Fatos que agravavam a situação do ensino no país e aumentavam ainda mais os índices de analfabetismo.

Essa realidade se tornava mais agravada nas zonas rurais que eram atingidas, nacionalmente, em cerca de 60% de sua população que ficava à margem de todo o sistema escolar e, conseqüentemente, da possibilidade de aprenderem a ler, escrever e contar, o mínimo necessário para conseguir estabelecer uma relação mais independente com um mundo em que se encontravam inseridos.

A preocupação presidencial era o estabelecimento do binômio democracia x educação, ou seja, que era impossível falar de democracia quando se tinha a estrutura escolar que o país possuía e os altos índices de analfabetismo. O enfoque da Mensagem presidencial recaiu sobre o ensino primário-rural, mas os dados do Censo de 1940 e do Censo de 1950 revelam que a realidade era tanto no ensino rural quanto no ensino comum urbano. A necessidade de mais docentes, escolas, mobiliário e material didático atingiu todo o ensino.

Porém, a situação nas comunidades rurais indiscutivelmente era mais acentuada, pois além da falta de prédios próprios, na maioria dos lugares, o quadro de professores que circulava pelas vilas e povoados era composto, em sua maioria, por professores leigos, sem formação pedagógica nas escolas normais ou o caso dos mestres-escolas que, através de seu ofício enveredavam-se pelos lugares mais distantes, para sanarem a carência do Estado, em matéria educacional, em todos os sentidos.

No Quadro 08, são apresentados dados sobre a quantidade de pessoas que estavam freqüentando, logo, estavam matriculadas ou que frequentaram algum curso, no Piauí, tendo como referências os grupos etários e o grau de ensino.

Quadro 08 – Pessoas, de 05 a mais anos, que freqüentaram ou estavam freqüentando algum curso, por grupos de idades, segundo o grau de ensino, no Piauí

GRAU DO ENSINO E ÚLTIMA SÉRIE DE APROVAÇÃO	TOTAL	5 A 9 ANOS	10 A 14 ANOS
TOTAIS	95.537	3.807	17.363
GRAU ELEMENTAR	84.424		
1ª série	23.603	2.672	6.360
2ª série	22.738	798	5.088
3ª série	12.319	170	2.822
4ª série	2.815	4	924
Série final	21.972	3	1.805
Sem declaração de série	977	160	364

Fonte: Censo demográfico e econômico: Estado do Piauí - 1950

No **Grau Elementar** houve a declaração de 84.424 pessoas, em um universo de pesquisa que teve acesso a 95.537 pessoas que sabiam ler e escrever, em todos os graus.

Distribuídos por séries e grupos etários, no Piauí, segundo o Censo de 1950, entre 5 a 9 anos, 3.647 pessoas estavam cursando entre a 1ª e a série final do ensino primário e 160 não declararam a série, embora estivessem cursando alguma delas. Entre 10 a 14 anos, 16.999 pessoas estavam cursando entre a 1ª e a série final do ensino primário e 364, embora estivessem no grau elementar, não declararam em qual série se encontravam.

O Quadro 09 é mais específico em relação aos graus de ensino e espécies de curso, entre a população de 10 a mais anos, no Piauí.

Quadro 09 – Pessoas, de 10 anos e mais, que possuíam curso completo, por grau de ensino, segundo a espécie do curso

ESPÉCIE DO CURSO	TOTAIS	GRAU ELEMENTAR
TOTAIS	33.065	27.463
ENSINO GERAL		
Primário	27.459	27.459
Ginasial	2.898	-
Colegial	364	-

Fonte: Censo demográfico e econômico: Estado do Piauí - 1950

Abraçando um grupo etário maior, o Quadro 09 contempla as pessoas de 10 e mais anos que possuíam curso completo, por grau de ensino, segundo a espécie de curso. Dessa forma, em um universo de 33.065 pessoas com curso completo em algum dos graus de ensino (elementar, médio e superior), o Piauí possuía, conforme o Censo de 1950, no ensino primário, 27.459 alunos com curso completo.

No Quadro 10, encontram-se dados sobre a situação geral da população de Picos, entre 5 a 14 anos, que sabia ler e escrever, na zona fisiográfica do sertão.

O Censo de 1950 inseriu os municípios piauienses em **zonas fisiográficas**. Ao todo, eram sete zonas que abraçavam os 49 municípios, a saber:

- a) **zona do litoral** – Buriti dos Lopes, Cocal, Luís Correia e Parnaíba;
- b) **zona do agreste** – Alto Longá, Barras, Batalha, Campo Maior, Castelo do Piauí, Pedro II, Piracuruca, Piripiri, São Miguel do Tapuio e Valença do Piauí;
- c) **zona do sertão** – Canto do Buriti, Caracol, Fronteiras, Jaicós, Oeiras, Paulistana, Picos, Pio IX, São João do Piauí, São Raimundo Nonato e Simplício Mendes;
- d) **zona do baixo Parnaíba** – Esperantina, José de Freitas, Luzilândia, Miguel Alves, Porto e União;
- e) **zona do médio Parnaíba** – Altos, Amarante, Beneditinos, Floriano, Palmeirais, Regeneração, São Pedro do Piauí e Teresina;
- f) **zona do alto Parnaíba** – Bertolínia, Bom Jesus, Guadalupe, Jerumenha, Ribeiro Gonçalves, Santa Filomena e Uruçuí;
- g) **zona do planalto** – Corrente, Gilbués e Parnaguá.

No quadro 10, será apresentada a zona fisiográfica do sertão, onde o município de Picos estava inserido e como estava o perfil da realidade das pessoas que sabiam ler e escrever, conforme o Censo Demográfico de 1950.

Quadro 10 – Pessoas, de 5 a 14 anos (em idade escolar), com indicação das que sabiam ler e escrever, em Picos

ZONA FISIOGRÁFICA E	TOTAIS
------------------------	--------

MUNICÍPIO	Total	Sabiam ler e escrever
ESTADO	296.739	30.190
ZONA DO SERTÃO	77.660	5.955
Picos	16.218	1.513

Fonte: Censo demográfico e econômico: Estado do Piauí - 1950

O Piauí possuía 296.739 pessoas entre 5 a 14 anos, dessas, 30.190 sabiam ler e escrever. Na zona do sertão havia 77.660 pessoas, entre 5 a 14 anos, sendo que dessas 5.955 pessoas sabiam ler e escrever. Em Picos, os dados oficiais trazem uma população de 16.218 pessoas, entre 5 a 14 anos e, dessas, apenas 1.513 sabiam ler e escrever.

Os dados picoenses abraçavam tanto a cidade quanto a zona rural e vê-se que menos de 10% da população em idade escolar foi declarada como sabendo ler e escrever. Com esse cenário, pode-se entender, com mais obviedade, a ação dos mestres-escolas em todo o Vale do Guaribas e o papel de importância que eles assumiram nesse contexto.

O Quadro 11 trata da situação geral da instrução em Picos, entre as pessoas de 5 anos e mais, nas categorias “sabiam ler e escrever” e “não sabiam ler nem escrever”.

Quadro 11 – População, com indicação da instrução, para as pessoas de 5 anos e mais, em Picos

ZONA FISIAGRÁFICA MUNICÍPIO	POPULAÇÃO PRESENTE			
	TODAS AS IDADES	PESSOAS DE 5 ANOS E MAIS		
		TOTAL	TOTAL	SABIAM LER E ESCRIVER
ESTADO	1.045.696	860.074	185.335	674.739
Cidade	170.584	144.219	71.766	72.453
Quadro rural	875.112	715.855	113.569	602.286
ZONA DO SERTÃO	262.721	212.863	44.278	168.585
Cidade	19.047	15.986	7.676	8.310
Quadro rural	243.674	196.877	36.602	160.275
PICOS	54.713	44.233	9.559	34.674
Cidade	4.568	3.874	1.824	2.050
Quadro rural	50.145	40.359	7.735	32.624

Fonte: Censo demográfico e econômico: Estado do Piauí - 1950

Como dito anteriormente, o Piauí possuía uma população estimada de 1.045.696 pessoas. Dessas, 860.074 estavam entre 5 e mais anos de idade, sendo que 185.335 sabiam ler e escrever e 674.739 não sabiam ler e escrever. Em Picos, conforme o Censo de 1950, a população geral era formada por 54.713 pessoas, sendo que 44.233 era composta por pessoas entre 5 e mais anos e, dessas, 9.559 sabiam ler e escrever e 34.674 não sabiam ler nem escrever.

Os dados estadual e municipal confirmam toda a discussão até aqui feita e se agravam mais quando são distribuídos entre cidade e zona rural. Em Picos, 4.568 pessoas residiam na zona urbana, menos de 10% da população local, ao passo que 50.145 pessoas estavam distribuídas nas espacialidades rurais.

Quando se toma a cidade como referência, 3.874 pessoas estavam entre 5 anos e mais, dessas, porém, 1.824 sabiam ler e escrever e 2.050 não sabiam ler nem escrever. Porém, quando se voltam os olhos para o quadro rural, os dados não conseguem maquiar a situação de abandono em que se encontrava o picoense das mais distantes localidades, como Jenipapeiro, Rodeador, Ema e tantas outras que formavam a Picos de então. 40.359 pessoas moravam na zona rural e, dentre elas, 7.735 sabiam ler e escrever, ao passo que 32.624 não sabiam ler nem escrever.

Foi nesse contexto específico que a tese concentrou seu olhar. Em uma Picos detentora de uma espacialidade rural que formava quase toda a municipalidade e que possuía índices elevados de analfabetismo, na população entre 5 e mais anos. Para essa geografia educacional, a ação dos mestres-escolas tornou-se prática rotineira.

A **educação domiciliar** entra em cena como o espaço necessário para o atendimento das necessidades de aquisição de saberes voltados para o ler, o escrever e o contar. A ausência de escolas suficientes e professores formados fez esse fenômeno se instaurar, especificamente nas residências rurais em que os pais poderiam pagar um mestre-escola para desasnar seus filhos.

Dava-se, basicamente, o processo de alfabetização de crianças e adolescentes, em períodos temporais muito curtos, que poderiam variar entre um a três meses de aula, dependendo do contrato feito entre a família e o

mestre-escola. Em regra, eram repassados os saberes básicos do ensino primário e, em muitos casos, o aprendiz conseguia, posteriormente, ter acesso direto ao curso ginásial, em escola regular.

É de oferta de ensino que se trata, quando se enfoca a natureza da educação domiciliar, que não se estabelecia no contexto de uma relação escolar, em espacialidade própria e com docentes pagos pelo Estado, Município ou empresa. Mas através de uma relação contratual simples e estabelecida diretamente entre a família contratante e o mestre-escola, por pais que não queriam ver seus filhos carregando o estigma do analfabetismo.

A educação domiciliar tornou-se uma alternativa à falência do Estado que, conforme os dados analisados, não conseguiu atender à demanda formativa escolar da população brasileira.

Não se tratava de uma opção da família promover a instrução dos filhos em suas residências, mas de uma forma criativa de enfrentar a crise do sistema escolar e de impedir que a rudeza do analfabetismo se tornasse o algoz do destino da prole. Mesmo recebendo rudimentos de ensino, a criança e o adolescente sob a direção dos ensinamentos dos mestres-escolas encaixavam-se nas estatísticas oficiais dos brasileiros que sabiam ler e escrever.

Esse cenário, porém, não era apenas presente no Estado do Piauí, nem muito menos apenas em Picos. Em **Mensagem** apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra (31/01/1946 a 31/01/1951), na abertura da sessão legislativa, em 1947, o Presidente apresenta análise oficial da educação brasileira, nos seguintes termos:

Os problemas de educação merecem consideração primacial, pois que a eles se acham diretamente ligadas as possibilidades do êxito da democracia em nosso País, sendo certo que a prática de seus postulados só poderá ser plenamente alcançada quando se alicerçar numa opinião pública consciente e esclarecida por sólida e generalizada educação.

Por muito que tenhamos progredido durante os últimos anos, devemos reconhecer que o nosso sistema educativo ainda está longe de ser, como devera, poderoso instrumento assegurado da igualdade de oportunidades.

No aparelhamento e na qualidade do seu sistema educativo é que os povos civilizados encontram o mecanismo seguro para

a valorização do seu potencial humano e a sua integração produtiva na vida da coletividade.

Cotejando os mais recentes dados do nosso crescimento demográfico com os do nosso movimento escolar, verificamos que sobre uma população total estimada, para 1946, em cerca de 46 milhões e 700 mil habitantes, contamos com perto de 23 milhões e 200 mil menores de 18 anos; assim, quase 50% de nossa população está, pela sua idade, a exigir que o Estado atenda ao seu direito a uma educação sadia e construtiva, que os habilite, de futuro, a colaborar eficientemente para a prosperidade e grandeza do País.

Sobre este amplo fundo demográfico, o quadro de nossas realidades culturais e educativas é, ainda, acanhado e diminuto. (INEP, 1987, p. 157).

Ainda sobre a tensão do período anterior, a Mensagem apresenta a preocupação em se voltar para **a defesa da educação nacional** e colocá-la como fator determinante para a própria redemocratização do país, que precisava, naquele momento, pensar a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade.

Apresenta o sistema escolar como excludente, uma vez que não estava assegurando a igualdade de oportunidades a todos e, pelo que se viu, tanto no Censo de 1940 quanto no Censo de 1950, a quantidade de analfabetos e de crianças fora da escola era muito grande, e isso implicava na impossibilidade de integração dessas pessoas, de forma produtiva, na vida em sociedade.

Ao analisar a situação do ensino primário, especificamente, a Mensagem traça a situação do quadro de professores em relação ao contingente de crianças matriculadas e das unidades escolares insuficientes, nos seguintes termos:

Para cerca de 5 milhões e 800 mil crianças entre os 7 e 11 anos, idade mais apropriada para a formação de hábitos e aquisição das técnicas fundamentais da cultura, dispomos de 89.419 professores primários, ministrando ensino em 40.235 unidades escolares e cerca de 3 milhões e 300 mil alunos. Estes dados, que, à primeira vista, não parecem indicar uma situação muito desfavorável, estão longe de corresponder às necessidades reais de nossa população escolar e, o que é ainda mais grave, acusam um progressivo declínio nos últimos cinco anos. Assim, o total de unidades escolares, que em 1942 chegava a 43.975, vem gradualmente diminuindo de ano para ano, com uma redução no último quinquênio de 3.740 unidades, fato estranhável ante o crescimento contínuo da

população em idade escolar primária. (INEP, 1987, p. 157-158).

O crescimento da população em idade escolar não estava sendo acompanhado pela oferta de vagas nas escolas, uma vez que as próprias escolas estavam sendo fechadas, embora não explique as razões desse fato. O que se percebe, pelos dados apresentados, é que havia mais crianças fora da escola do que nela inseridas.

A política educacional defendida pelo Presidente Dutra, em sua Mensagem de 1947, apresentada ao Congresso Nacional, na abertura da sessão legislativa, foi a da construção de novos prédios escolares, especialmente nas zonas rurais e a formação de professores primários.

Ao órgão federal orientador dos problemas pedagógicos foi confiada a missão de selecionar os tipos mais apropriados e econômicos de prédios escolares, para as zonas rurais, e de distribuir, eqüitativamente, os novos recursos disponíveis entre as unidades da Federação, mediante acordos bilaterais.

Com essa primeira etapa do trabalho planejado, já estão previstas perto de 1.200 novas escolas rurais, das quais pouco mais da metade em construção, estando algumas em vias de acabamento. (INEP, 1987, p. 159)

Embora diante dessa informação, o que se vê, nos quadros descritivos do ensino primário é que a realidade pouco mudou.

A **Constituição do Estado do Piauí**, promulgada em 22 de agosto de 1947, fruto do novo paradigma constitucional federal, tratou sobre a educação e a cultura, nos Artigos 139 a 143. Destacou-se, para compreensão, os Artigos 139 e 142, *in verbis*:

Art. 139. Cooperando com a União, o Estado e os Municípios ministrarão o ensino dentro das normas traçadas pela Constituição Federal, aplicando nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na sua manutenção e desenvolvimento.

Art. 142. Nas zonas rurais, o Estado ficará obrigado a criar e manter uma escola primária em qualquer ponto em que se possam reunir trinta crianças, para receberem instrução, fazendo imediatamente, pelo seu órgão competente, a nomeação de pessoa habilitada.

O modelo educacional nacional foi pensado a partir do sistema de colaboração entre os entes federados. Assim, União, Estados e Municípios se tornaram corresponsáveis pela manutenção financeira das instituições escolares, tendo que aplicarem nunca menos que 20% da renda oriunda de impostos, na sua manutenção. Essa dotação orçamentária tinha como meta garantir o bom funcionamento dos sistemas de ensino e assegurar a matrícula e permanência dos alunos nas escolas.

O olhar do constituinte piauiense se voltou para as escolas das zonas rurais, estabelecendo que o Estado assumiria a obrigação de não apenas criar escolas de ensino primário, nesses espaços, mas sobretudo de mantê-las funcionando, onde houvesse um grupo de não menos trinta crianças, competindo ao ente estadual a imediata obrigação de contratar professores para a condução das aulas.

Pelo exposto, entre o que dispunham os textos constitucionais analisados e a realidade escolar havia um hiato. Nesse espaço de ausência do Estado houve a concentração de uma massa humana esquecida no aspecto educacional escolar, revelando o descompasso entre a demanda e a oferta de vagas nas poucas escolas existentes e a falta de atendimento nas localidades mais distantes, como as zonas rurais.

Nesse cenário, entraram em cena os mestres-escolas que, apesar da pouca instrução que possuíam, na maioria das vezes, conseguiam ajudar aqueles que podiam contratar seus serviços a saírem do analfabetismo, como foi o caso do mestre-escola Miguel Borges de Moura, em sua atuação na zona rural picoense.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo existe

Existe um tempo que sequer sentimos,
existe um tempo que sequer pensou-se,
existe um tempo que o tempo não trouxe,
existe um tempo que sequer medimos.

Existe mais: um tempo em que sorrimos,
diferente do tempo em que chorou-se,
e um tempo neutro: nem amaro ou doce.
Tempos alheios, nem sequer são primos!

Existe um tempo pior do que ruim
e um tempo amado e um tempo de canção,
existe um tempo de pensar que é o fim.

Tempo é o que bate em nosso coração:
um tempo acumulado em tempo-sim,
e um tempo esvaziado em tempo-não.
(Francisco Miguel de Moura)

Suspende-se a pena do enredo da prática educativa de Miguel Borges de Moura. O que ele foi e o que fez migraram pelas páginas da História, como migrante foi o mestre e violeiro do sertão.

A câmera narrativa desliga seu foco. O *zoom* que aproximou a narração de Miguel Borges de Moura, descrevendo e analisando suas práticas educativas e que foi o mesmo que trouxe para o primeiro plano a educação piauiense e picoense, para discutir documentos legais e dados oficiais sobre a situação da precariedade do ensino, da falta de escolas e de professores, assim como de índices elevados de analfabetismo, cumpriu seu papel.

A narrativa em *close*, concentrando o zoom memorial em Miguel Borges de Moura, aproximou seus ex-alunos do passado vivido através de suas memórias e capturou-se a história de vida e de profissão de um mestre do sertão que era a metonímia dos demais mestres-escolas e professores rurais e que serviu para, a partir de sua prática educativa ter-se notícias da situação educacional na Picos rural.

Mas o que sabiam de Miguel Borges de Moura aqueles que dele narraram? Não estariam diante de uma ilusão biográfica, onde se buscou no pacto com o ouvinte/leitor de suas memórias a cumplicidade narrativa da verdade? Não se deve esquecer de que aquele que se lembra o faz a partir de três ações básicas: lembrar, criar, narrar.

Esses elementos precisam ser observados, quando se trabalha com memórias, principalmente quando são elas de períodos muito distantes. O que os narradores lembraram não ficou livre do ato criador que oportunizou a narração daquilo que viveram, mas deu ao leitor de hoje a possibilidade de assistir a passagem de fatos marcantes da vida de Miguel Guarani como *mimeses*, logo, como imitação verossímil da vida e não como simulacro.

“Existe um tempo que sequer sentimos”, por não ter-se feito parte dele, mas que foi possível, através das fontes escritas e orais revelar, informar a sua existência. Tempo da infância e da adolescência de centenas de piauienses residentes às margens da grande bacia hidrográfica do Rio Guaribas, de uma Picos que o tempo se encarregou de fragmentar e de se reconfigurar, em dezenas de municípios que tiveram a sua história oriunda dos morros que a cercam.

“Existe um tempo que sequer pensou-se” a sua existência, com homens e cultura diferentes do que se tem hoje e que conseguiram sobreviver às mais diversas adversidades da geografia e da ausência de assistência política, com filhos herdeiros do analfabetismo que estigmatizou vidas e as colocou às margens, não dos rios, mas da vida.

“Existe um tempo que o tempo não trouxe”, mas que foi possível, pelas memórias individuais e coletiva, ser registrado no presente e, assim, entender-se quem foi o mestre Miguel Borges de Moura e o que sua prática educativa foi capaz de realizar, nos povoados e lugarejos mais distantes de Picos, de 1938 a 1971.

“Existe um tempo que sequer medimos” a crueldade dos seus dados, mas que foi preciso conhecê-los, pela oficialidade dos Censos Demográficos de 1940 e de 1950, para termos precisão do tamanho do colapso do Estado brasileiro frente à educação escolar e que gerou o analfabetismo como legado para seu povo.

“Existe mais: um tempo em que sorrimos,” quando era preciso chorar, diante das diversas viagens contratuais, à procura de crianças e adolescentes para ensinar a ler, escrever e contar, enfrentando a pobreza, a fome, a miséria. Levando na bagagem apenas livros que seriam capazes de mudar a vida daqueles que tivessem acesso ao seu conteúdo.

“Diferente do tempo em que chorou-se,” houve também calma e uma relativa estabilidade, quando o mestre Miguel Guarani foi contratado para ser professor de uma pequena escola rural, em Rodeador, atual município de Santo Antônio de Lisboa.

“E um tempo neutro: nem amaro ou doce”, o tempo em que o mestre Miguel era criança e aprendeu com seu pai os primeiros rudimentos da língua e da matemática, freqüentou escola de mestre e aprendeu um pouco mais para, assim, ensinar seus irmãos a também ler, escrever e contar.

“Tempos alheios, nem sequer são primos!”, aqueles em que a vida na cidade era contemplada com uma rede pública escolar e as do campo ficaram esquecidas dos governantes, robustecendo as estatísticas do analfabetismo.

“Existe um tempo pior do que ruim”, quando mestre Miguel Borges de Moura decidiu parar de ensinar, em virtude das precárias condições de vida em que se encontrava e socorreu-se de seu pai para encontrar uma saída.

“E um tempo amado e um tempo de canção”, quando o mestre substituía o giz pela viola, nos horários livres, e cantava suas trovas e enfrentava desafios com violeiros guardiães da cultura popular com raízes no sertão.

“Existe um tempo de pensar que é o fim”, quando Miguel Borges de Moura foi contratado para trabalhar em Aroeiras, lugar distante da família e desconhecido, mas que surpreendeu-lhe pelas possibilidades de vida ali encontradas.

“Tempo é o que bate em nosso coração”, como bateram as memórias individuais de cada ex-aluno de Miguel Borges de Moura, ao falarem de sua prática educativa, com sua inteligência e rigidez, capazes de fazerem todos aprenderem os conhecimentos por ele ensinados.

“Um tempo acumulado em tempo-sim,” quando novos contratos eram adquiridos e tinha que migrar de um ponto a outro do município, levando em

sua bagagem a certeza de que aquelas crianças entrariam na contagem do Censo dos que sabiam ler e escrever.

“E um tempo esvaziado em tempo-não”, de perda de emprego por perseguição política que impediu o mestre Miguel Borges de Moura de se efetivar no emprego público e, assim, garantir estabilidade na profissão e aposentadoria.

O tempo que se analisou trouxe informações da educação, da sociedade e da cultura de Picos, na sua geografia rural, entre os anos de 1938 a 1971. As veias líquidas do Vale do Guaribas serviram como dado topográfico necessário para se preservar o enredo, na municipalidade de então, pois atualmente a maioria dos povoados por onde Miguel Borges de Moura realizou sua prática educativa conseguiu sua emancipação política.

Através dos Censos de 1940 e 1950, teve-se noção da situação em que se encontrava a educação no Piauí e em Picos. Os índices elevados de analfabetismo justificaram o trabalho de mestres-escolas, em todo o sertão piauiense.

Onde o Estado não chegou, a iniciativa particular de homens e mulheres conseguiu, mesmo de forma limitada, atender à demanda de crianças e adolescentes que não sabiam ler, nem escrever, das famílias que podiam pagar os serviços de um mestre-escola. Ou as famílias agiam, ou a situação seria ainda pior.

As Constituições Federais de 1937 e 1946, embora estabelecessem a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, na prática, isso não ocorreu, pois havia precariedade de prédios escolares, quadro docente e materiais escolares.

As mensagens dos presidentes da República, assim como dos governadores piauienses, revelaram que o Estado não conseguiu realizar o prometido em matéria educacional. A educação como direito de todos era garantia de papel.

Miguel Borges de Moura foi apresentado como a metonímia do corpo docente que percorria o Estado do Piauí trabalhando em casas localizadas nos lugares mais improváveis. Sua vida polissêmica construiu uma gramática

educativa que foi capaz de explicar não apenas a precariedade do sistema escolar de então, mas sobretudo o modo como o piauiense via a educação.

Detentor de saberes diversos, conseguiu se destacar como um importante mestre-escola que foi capaz, inclusive, de preparar alunos para o Exame de Admissão e vê-los aprovados.

Homem de muitos ofícios, Miguel Guarani também ganhou respeito na arte e cultura popular, ao se dedicar às cantorias e participar de desafios com violeiros conhecidos na região de Picos. Educou, mesmo sem saber, parte da população por onde passou instruindo os aprendizes. A arte educa, forma e transforma pessoas para o exercício da cidadania, mestre Miguel fez isso e os relatos de seus aprendizes confirmam a afirmação, por isso seu ofício de violeiro foi tratado como espaço de prática educativa.

Ao se analisar os poemas atribuídos a Miguel Borges de Moura, teve-se contato com a cosmovisão do autor em torno de temas comuns à sua época, mas também conheceu-se o seu capital cultural tanto na literatura quanto na estruturação de textos especificamente voltados para o repente, o que lhe garantiu o acesso ao campo. Tal acesso oportunizou-lhe realizar uma prática educativa capaz de envolver os seus ouvintes com os repentes e dar-lhes oportunidade de terem contato com a cultura da viola que marcou a história de vida daqueles que lhe ouviram nas apresentações.

Quanto ao cotidiano da sala-escola, mestre Miguel Borges de Moura construiu, com seus alunos, uma cultura escolar particular que favoreceu a aprendizagem de todos os alunos matriculados. Seu rigor e zelo pelo ofício tornaram-se parte de sua identidade. Viu-se, pelos relatos dos aprendizes, que a sociedade da época respeitava o trabalho dos mestres-escolas, por serem eles condutores de saberes e agentes capazes de mudarem o quadro de analfabetismo local.

Ao apresentar-se a situação do ensino primário público, em Picos, na zona rural, viu-se, através dos dados censitários, que mesmo com a ação educativa dos mestres-escolas, as taxas de analfabetismo eram altas e, apenas com investimento governamental, construindo escolas, contratando professores e investindo em material escolar, seria capaz de dar um salto sobre o analfabetismo e mudar a realidade.

Os dados analisados confirmaram a tese de que a prática educativa dos mestres-escolas - no caso específico, Miguel Guarani - contribuiu com a transformação da realidade educativa no interior piauiense, uma vez que desbravaram o sertão, alfabetizando parte da população rural picoense, na primeira metade do século XX, nas veias líquidas da Bacia Hidrográfica do Rio Guaribas.

Com isso, pode-se afirmar que...

“os cacos da vida, colados, formam uma estranha xícara.
Sem uso,
Ela nos espia do aparador”.
(Carlos Drummond de Andrade)

∞

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo II**. Rio de Janeiro:Record, 1987.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Trad. Paloma Vidal. Rio de Janeiro:EdUERJ, 2010.
- BURKE, Peter. A nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo:UNESP, 1992.
- _____. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Goes de Paula. 2 ed. Rio de Janeiro:Jahar, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro:Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In.: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro:Editora FGV, 2006.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis:Voices, 2007.
- _____. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Trad. Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo:Ática, 1983.
- _____. **Questões de sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa:Fim de Século, 2003.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo:Ática, 1985.
- CALVET, Louis-Jean. Estilo oral. In: QUEIROZ, Sônia (org.). **A tradição oral**. Belo Horizonte:FALE/UFMG, 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/elivros/A%20Tradi%C3%A7%C3%A3o%20Oral.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2014.
- CAMÕES, Luís Vaz de. **Os Lusíadas**. 4 ed. Lisboa:Ministério dos Negócios Estrangeiros/Instituto Camões, 2000.
- _____. **Sonetos**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>>. Acesso em: 21 de Nov. 2016.
- CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Coimbra:Quarteto, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 2000.

_____. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 14 ed. Petrópolis,RJ:Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 1990.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: Literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte:Editora UFMG, 2001.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo:Cortez, 2002.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**: Escrever uma vida. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo:Edusp, 2009.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo:Companhia das Letras, 1994.

FARIA, Ernesto (Org.). **Dicionário escolar latino-português**. 3ª ed. Rio de Janeiro:Ministério da Educação e Cultura/Companhia Nacional de Material de Ensino, 1962. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

FERNANDES, Ronaldo Costa. **O narrador do romance**: E outras considerações sobre o romance. Rio de Janeiro:Sette Letras, 1996.

FERRO, Maria do Amparo. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina, 1996.

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto:Porto editora, 2009.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: Propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: A arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2 ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “A palmatória era a sua vara de condão”: práticas escolares na Paraíba (1890-1910). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **Modos de ler/formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte:Autêntica, 1998.

GINZBURG, Carlo *et all*. **A micro-história e outros ensaios**. Trad. Antônio Narino. Lisboa,Pt:Difel, 1994. Disponível em:

<<https://docs.google.com/file/d/0B46vjiRI8hGucnRNeEVETW5BbWM/view>>. Acesso em: 22 de Nov. 2016.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo:Vértice/ Revista dos Tribunais, 1990.

HAMPÂTÉ BÂ, Hamadou. A educação tradicional na África. In: **Revista THOT**. n 64. São Paulo:Palas Athena, 1997. Disponível em: <http://www.palasathena.org.br/revista_thot.php>. Acesso em: 25 jul. 2014.

_____. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **Metodologia e pré-história da África**. São Paulo:Ática/UNESCO, 1980, pp.181-218. Disponível em < <http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-tradicao-viva.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

HISTÓRIA DO IMPERADOR CARLOS MAGNO E OS DOZE PARES DE FRANÇA. Lisboa:Typ. De Mathias Joze Marques da Silva, 1864. Disponível em: <<http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/biblioteca/0045>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

INEP. **A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Vol VI. Brasília:INEP, 1987.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n.1. jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

LE GOFF, Jacques. A história nova. In: LE GOFF, Jacques.(Org.).**A história nova**. Trad. Eduardo Brandão. 4ª ed. São Paulo:Martins Fontes, 1998.

_____*et all.* **A Nova História**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa:Edições 70, 1991.

_____. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 5 ed. Campinas,SP:Editora da UNICAMP, 2003.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte:Editora UFMG, 2008.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo:Editora UNESP, 1992.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Profissão docente, formação de professores e instituições escolares. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos (orgs.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória:EDUFES, 2011.

MOTTA, Leonardo. **Cantadores:** poesia e linguagem no sertão cearense. Rio de Janeiro:Livraria Castilho, 1921. Disponível em:
<<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cantadores-poesia-e-linguagem.pdf>>.
Acesso em: 10 out. 2016.

MOURA, Francisco Miguel de. Areias. Teresina, 1966.

_____. **Miguel Guarani:** mestre e violeiro. Teresina:Edições Cirandinha/FUNCOR, 2005.

_____. **O menino quase perdido:** Memorial. Teresina, 2009.

NAVA, Pedro. **Baú de Ossos.** São Paulo:Companhia das Letras, 2012.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro:Livraria Acadêmica, 1955. Disponível em:
<<https://ia601700.us.archive.org/25/items/AntenorNascentesDicionarioEtimologicoDaLinguaPortuguesaTomol/DicionarioEtimologicoDaLinguaPortuguesa.pdf>>.
Acesso em: 21 nov. 2016.

NÓVOA, Antonio. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). In: **Análise Psicológica.** 1987, v.3, p. 413-440. Disponível em:
<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2200/1/1987_3_413.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

NORA, Pierre. **Entre memória e história:** A problemática dos lugares. In: Projeto História, São Paulo, (10), dez. 1993. Disponível em:
<<https://pt.scribd.com/doc/51219446/Entre-Memoria-e-Historia-a-Problematica-Dos-Lugares-Pierre-Nora>>. Acesso em: 10 jul.2014.

PÁEZ, José Miguel Escribano. Amigo y querido Legasa: Escribir cartas y mantener redes entre la Corte y la Aldea en el siglo XVIII. In. GÓMEZ, Antonio Castillo e BLAS, Verónica Sierra (Dirs.). **Cartas – Lettres – Lettere:** Discursos, prácticas y representaciones epistolares (siglo XIV-XX). Espanã:Universidad de Alcalá, 2014.

PEREIRA, Antônio Sampaio. **Velhas escolas - grandes mestres.** Teresina:COMEPI, 1996.

PIAUI. **Picos.** Teresina, 1978. Série Um município Piauiense.

PINHEIRO, Welbert Feitosa. **De Tamboril a Isaías Coelho:** a educação dos mestres-escola ao grupo escolar (1935-1970). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2007, 167 fls.

PLUTARCO. **Vidas paralelas:** Alexandre e Júlio César. Trad. Carlos Chaves. São Paulo:Ed. Edameris, s/d. Disponível em:

<<ftp://neppi.ucdb.br/pub/ampulheta/ftp/plutarco/AlexandreCesar.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre história**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte:Autêntica, 2008.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**: Introdução aos Estudos Literários. 2 ed. Coimbra:Almedina, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25 ed. Rio de Janeiro:Petrópolis, 2001.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio et all. **A personagem de ficção**. 10 ed. São Paulo:Editora Perspectiva, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Org.). Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. São Paulo:Cortez, 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. O constitucionalismo brasileiro em perspectiva histórico-evolutiva: Da Constituição Imperial de 1824 à assim chamada “Constituição-Cidadã”. In.: SARLET, Ingo Wolfgang, MARINONI, Luiz Guilherme e MITIDIERO, Daniel. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo:Editora Revista dos Tribunais, 2012.

SAUTCHUK, João Miguel Manzolillo. **A poética do improviso**: Prática e habilidade no repente nordestino. Brasília:2009. 214 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5091/1/Tese%20DAN-BCE.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Trad. Magda Lopes. São Paulo:Editora UNESP, 1992.

SILVA, João Bosco da. **Jenipapeiro**: A terra dos espiritados (Memorial Geopolítico) - História e estórias. Teresina:Gráfica Halley, 2010.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 32 ed. São Paulo:Malheiros, 2008.

SILVA, Wilton Carlos Lima da. Vidas exemplares após o Estado Novo: A biografia na historiografia em Portugal depois de 1974. In: **Fazer história contemporânea**: Estudos do século XX. N 11. Coimbra:Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. Disponível em: <http://www.uc.pt/iii/ceis20/Publicacoes/revistas/revista_11>. Acesso em: 25 jul. 2016.

SILVA NETO, Mariano da. **O município de Francisco Santos: Estudo e memória.** Teresina:COMEPI, 1985.

SOUSA, Jane Bezerra de. **Picos e a consolidação de sua rede escolar: do grupo escolar ao ginásio estadual.** Teresina:UFPI, 2005. Dissertação de Mestrado em Educação. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2005/picos_e_consolidacao_janeb.pdf>. Acesso em: 18 de set. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3 ed. Petrópolis:Vozes, 2002.

TAVARES, Bráulio. **Cantoria: regras e estilos.** Pernambuco:PedrAmérico Livreiro Sebista/Casa das Crianças de Olinda, s/d. Disponível em: <<http://www.reginameirelles.mus.br/MatDid/MPB/Cantoria.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Vol. XXVI. nº 63. jul-set. INEP:Rio de Janeiro, 1956. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001664.pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2016.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Trad. Lélío Lourenço de Oliveira. 3 ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1992.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História: Micro-história.** Rio de Janeiro:Campus, 2002.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana M.T.; FARIAS FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2000.

Documentos:

BRASIL. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil.** Lei 3.071 de 1º de janeiro de 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em: 16 de Out. 2016.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 16 de Out. 2016.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 16 de Out. 2016.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lei%20org%C2nca%20do%20ensino%20prim%C1rio%201946.htm>. Acesso em: 22 de Out. 2016.

INEP. **Organização do Ensino Primário e Normal**: Estado do Piauí. Boletim n 5. Ministério da Educação e Saúde, 1940.

MADRI. **Las siete partidas Del Rey Dom Alfonso el sábio**: Cotejadas con varios codices antiguos por La Real Academia de La Historia. Tomo II. Partida Segunda y Tercera. Madrid:Imprenta Real, 1807. Disponível em: <<http://fama2.us.es/fde/lasSietePartidasEd1807T2.pdf>>. Acesso em 22 de fev. 2016.

PIAUI. **Constituição do Estado do Piauí de 1935**. Teresina:Imprensa Oficial, 1935.

PIAUI. **Constituição do Estado do Piauí de 1947**. Teresina:Imprensa Oficial, 1947.

PIAUI. **Mensagem**: Apresentada à Assembléia Legislativa em sua sessão ordinária de 1949 pelo governador José da Rocha Furtado. Teresina:Imprensa Oficial, 1949.

PIAUI. **Regulamento Geral do Ensino**: Decreto 1438, de 31 de janeiro de 1933. Diretoria Geral da Instrução Pública. Teresina:Imprensa Oficial, 1933.

Entrevistas:

CARVALHO, Hercília de Moura Batista de. **Entrevista oral**: Realizada por Cristiane Feitosa Pinheiro. Santo Antônio de Lisboa (PI), 15 Out. 2015.

CHAGAS, José Gilson das. **Questionário escrito**. Enviado para Cristiane Feitosa Pinheiro por meio eletrônico. Picos, 2016.

MOURA, Francisco Miguel de. **Entrevista oral**: Realizada por Cristiane Feitosa Pinheiro. Teresina (PI), 22 Abr. 2015.

RAMOS, Isabel Maria de Sousa. **Entrevista oral**: Realizada por Cristiane Feitosa Pinheiro. Francisco Santos (PI), 11 Nov. 2016.

RODRIGUES, Antônio Ivanil. **Entrevista oral**: Realizada por Cristiane Feitosa Pinheiro. Francisco Santos (PI), 11 Nov. 2016.

RODRIGUES, Maria Francisca. **Entrevista oral**: Realizada por Cristiane Feitosa Pinheiro. Santo Antônio de Lisboa (PI), 15 Out. 2015.

SANTOS, Maria Ivaniza Rodrigues. **Entrevista oral**: Realizada por Cristiane Feitosa Pinheiro. Francisco Santos (PI), 11 Nov. 2016.

SILVA, Francisco de Assis Lima e. **Entrevista oral**: Realizada por Cristiane Feitosa Pinheiro. 2016.

SOUSA, Helena Josefa de. **Entrevista oral**: Realizada por Cristiane Feitosa Pinheiro. Santo Antônio de Lisboa (PI), 15 Out. 2015.

SOUSA, Maria Josefa de. **Entrevista oral**: Realizada por Cristiane Feitosa Pinheiro. Francisco Santos (PI), 11 Nov. 2016.