

XVII CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro



Anais XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229

OS MESTRES-ESCOLAS E AS TIRANIAS DO TEMPO

Maria Alveni Barros Vieira¹⁵¹;

Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho¹⁵²

RESUMO

Em fins do século XIX e início do século XX, a escola oferecida pelo governo, assim como os serviços da escola particular, só conseguiram beneficiar crianças dos centros mais populosos do território brasileiro. Nas pequenas vilas, sítios e povoados, afastados desses centros, o processo de escolarização acontecia sob a responsabilidade direta das famílias que lançavam mão de formas variadas de ensino para que seus filhos fossem iniciados no mundo dos letrados. O presente trabalho tem como objeto de estudo uma das formas alternativas de escolarização da criança institucionalizada pelas famílias piauienses no período em estudo, qual seja, as práticas educativas dos mestres-escolas. Busca-se, portanto, compreender as atividades de ensino dos mestres-escolas Belarmino Bola-de-Ouro, Higino Gregório dos Santos e João Alves, refletindo sobre a formação, a didática de ensino e os materiais escolares por eles utilizados na tarefa de desasnar crianças e jovens no sertão do Piauí. A fonte de pesquisa utilizada neste

¹⁵¹ Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí, campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: alvenibarros@uol.com.br

¹⁵² Professora assistente da Universidade Federal do Piauí, campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Doutoranda em Educação na linha de História e Educação Comparada, na Universidade Federal do Ceará. E-mail: jasmine-14_4@hotmail.com

trabalho é o livro de memórias *Velhas Escolas Grandes Mestres* de Antônio Sampaio Pereira (1996). As análises foram construídas tomando como ponto de ancoragem reflexiva a noção de criatividade dispersa delineada por Michel de Certeau (1996) para explicar a variedade de táticas utilizadas por esses mestres em suas atividades cotidianas de ensinar crianças e jovens a ler, escrever e contar, além de outros conhecimentos práticos e necessários à sobrevivência naquele sertão. E, principalmente, a criatividade perseverante para resistir e insistir em desempenhar o ofício em tempo e circunstâncias que já não lhes reconhecia o valor.

Palavras-chave: Mestres-escolas; Sertão do Piauí; Educação utilitária.

1 INTRODUÇÃO

No tempo que o homem situa como fins do século XIX e início do século XX, acontecimentos delineados em décadas anteriores dos oitocentos começam a ter seus contornos definidos. No campo educacional, a escola se firma como locus privilegiado de formação das novas gerações, os discursos, como observa Vidal (2006), passam a expressar, com mais vigor, a necessidade de renovação do ensino, colocam o novo em detrimento do velho e negam o valor de experiências anteriores. Sobre esse aspecto, Freitas (2005, p. 165), observa que,

São inúmeros os registros de falas republicanas que demonstram que, ao lado do novo formato para a escola, a cultura política republicana também trazia como conteúdo implícito de muitas falas uma tendência a apagar os rastros que pudessem conduzir à descoberta de outras realizações educacionais do passado.

O mestre-escola fazia parte desse passado que se queria superar. Remanescentes da fase primária da nossa colonização, os mestres-escolas tiveram uma participação significativa na educação das crianças brasileiras, sendo, por assim dizer Pereira (1996, p. 78), “[...] os obreiros que trabalharam nos fundamentos de nossa estrutura cultural, alicerçando, com a argamassa das primeiras letras, o majestoso edifício da nossa cultura”. Contudo, as ações empreendidas para organizar o trabalho dos educadores de crianças tinham suas atenções centradas na força simbólica das professoras formadas na Escola Normal.

As professoras normalistas, ao contrário dos mestres-escolas, faziam parte das inovações sócioeducacionais presentes no imaginário republicano e das intenções de

Anais do XVII Congresso de História da Educação do Ceará. V.1, 2018, ISSN 2237-2229
Linha de História e Educação Comparada
Universidade Federal do Ceará

autoridades daquele período em estabelecer marcos distintivos entre o pretendido e o exercício docente realizado em períodos anteriores. Araújo e Moreira (2006, p. 194), relacionam algumas das mudanças efetivadas no período: “[...] o ensino individual cedeu lugar ao ensino simultâneo, o método intuitivo sucedeu o tradicional e a sala de aula unitária cedeu lugar à escola graduada com várias classes e seus respectivos professores”.

No Piauí, as tentativas de transformação da educação materializam-se através da Resolução nº. 13 de 31 de julho de 1890 que aprova um novo regulamento para o ensino primário e secundário que estabelecia como mudanças principais: a proibição do ensino através do método Lancaster; a adoção de uma didática de ensino que desenvolva as matérias gradualmente, obedecendo uma sequência lógica dos assuntos, iniciando, sempre, do concreto para o abstrato; desaconselha o uso de premiações e proíbe o uso de castigos físicos, salvo os de ordem social. Brito (1996, p.46) observa que, com o advento da República esperava-se uma reestruturação profunda nas formas de ensinar, entretanto não foi o que ocorreu, apesar das reclamações feitas por pessoas consideradas esclarecidas no assunto e que percebiam na qualificação dos professores, dentre outras providências, uma das formas de melhorar a educação no Estado. Quando muito, foram estabelecidas normas ou reformas difíceis de serem executadas “[...] pois não encontravam ressonância no espírito de um professorado leigo e de poucas luzes, sem conhecimento e formação para compreendê-la.”

Sobre a inexecução de algumas normas educacionais aqui no Piauí, é possível considerar que ela tenha outras causas, além de um professorado leigo, incapaz de compreender as reformas. Nesse sentido, concorda-se com Tobias (1986, p. 248), quando ele afirma que esses problemas eram provocados, em parte, pelas autoridades competentes que ao elaborarem as reformas da educação brasileira, privilegiavam as cidades e capitais das regiões consideradas industrializadas, abandonando a população da zona rural do país.

[...] as melhorias educacionais convergem para as cidades e para as capitais, cuja população passa a ser a única que tem vez e que tem educação. A socialização da educação, a renovação educacional do Brasil vai abandonar os brasileiros da zona rural; a gente do campo vai, cada vez mais ficando sem escola e sem educação escolarizada. (...) As reformas educacionais e as teorias de educação quando falam de socialização do educando, só falam do educando e do brasileiro da cidade.

Vale ainda ressaltar que a elaboração de normas e reformas difíceis de serem colocadas em prática tanto nas escolas da capital piauiense como nas escolas do interior, era consequência da proliferação, então existente no Brasil, de ideias importadas de outros países cuja estrutura

educacional era diferente daquela por aqui desenvolvida. Essas ideias chegavam como uma receita pronta para o sucesso escolar e deveriam ser transplantadas para a educação brasileira, sem que fossem feitas maiores reflexões acerca da realidade que gerou tais modelos de educação, como explica Carvalho(1987):

Já ficou registrado que no fim do Império e o início da República foi uma época caracterizada por grande movimentação de ideias, em geral importadas da Europa. Na maioria das vezes, eram ideias mal absorvidas ou absorvidas de modo parcial e seletivo, resultando em grande confusão ideológica. (p.42).

A década de 1920 foi palco de propostas variadas, defendidas por pessoas com inclinações teóricas diferentes que tinham a “escola nova” como inspiradora de suas ações. Mas, como nos lembra Freitas (2005, p.166), a apropriação desses discursos se dava num campo de luta centrado “[...] na renovação das questões metodológicas e pedagógicas com a qual se defendia uma nova escola para que a república pudesse civilizar seus filhos em novas instituições”.

De que maneira esses discursos se fizeram influenciar nas didáticas de ensino dos velhos mestres-escolas? De quais utensílios pedagógicos os mestres-escolas lançaram mão na insistência em permanecerem exercendo a docência num contexto que elegia a mulher, a professora normalista como a educadora, por excelência, das crianças?

2 UMA EDUCAÇÃO UTILITÁRIA: ler, escrever e contar – plantar, capinar e colher

Em fins do século XIX, o mestre-escola que trabalhava em pequenas cidades, sítios, vilas e povoações do Piauí, ainda representava uma figura de respeito. Era um tempo em que os chefes de família, com posses, disputavam seus serviços, principalmente os serviços dos mestres que já tinham seus nomes e suas famas como “desasnador de meninos” espalhadas pelas circunvizinhanças.

Existia no sertão oitocentista, duas maneiras de exercer o ofício de mestre-escola. O mestre de cátedra erradia, mestre ambulante que vagava pelos centros mais populosos do Piauí em busca de sua clientela. O mestre de cátedra cativa que recebia seus alunos, sem ter que se deslocar de sua residência. O mestre Belarmino, fazia parte do grupo de mestres de cátedra erradia. Estando sempre envolvido em incursões pelo interior estabelecendo morada temporária por onde arranjasse alunos. Dado o caráter ambulante de seu trabalho, a primeira ação

pedagógica do mestre era o planejamento. Não aquele que os professores geralmente fazem buscando selecionar conteúdos e técnicas adequadas para ministrarem suas atividades. Planejava o período em que as aulas ocorreriam em função das condições de pagamento acertado entre ele e os pais das crianças. Essa preocupação estava associada às exigências que fazia aos pais como forma de pagamento, em que era incluída um pedaço de roça a ser trabalhada pelos alunos nas tarefas de plantar, capinar e colher. O atendimento, desse tipo de exigência respaldava-se na importância, atribuída naquele período ao mestre-escola:

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. (PEREIRA, 1996, P. 21).

A escola de mestre Belarmino, mesmo temporária, funcionava nas modalidades de externato, para os alunos da localidade onde se instalava, e como internato para os 4 (quatro) alunos procedentes de localidades adjacentes. Por módicas mensalidades recebia esses alunos com direito a comida e dormida, muitas vezes os pagamentos era feito com gêneros alimentícios, além de animais de pequeno porte como galinhas, porcos e ovelhas. Aos alunos externos, o mestre assumia o compromisso de ensinar a ler, escrever e contar.

O treino da leitura era feito por meio de um volumoso pacote de cartas velhas. Enquanto material didático, as cartas eram organizadas em dois blocos classificados pelo grau de dificuldade das leituras: manuscritos de letras legíveis, destinadas aos alunos que apresentavam lentidão na aquisição da leitura; manuscritos “garranchentos”, cuja leitura apresentava um desafio a ser posto para os alunos mais adiantados.

Aos alunos internos, além da leitura, escrita e as quatro espécies de contas, o Mestre deveria ensinar-lhes atividades úteis ao trabalho no campo, tais como:

Fazer peias, cabrestes, abanos, cofos, esteiras, jacás, balaios, urupembas, quibanos e uma infinidade de outras pequenas utilidades domésticas, que um homem prático do interior, precisa saber, para usa-las, quando precisa. Além dessas pequenas coisas, ensinava ainda, mais por indústria e proveito próprio do que pelo gosto de transmitir o que sabia aos outros, a execução de muitos trabalhos pesados, inclusive tecer todo tipo de cerca, especialmente cerca de surrão, na qual passava quinau em muitos mestres cerqueiros. (PEREIRA, 1996, P.22).

Os discípulos mais aplicados eram iniciados, reservadamente, nas “ciências ocultas” da benzedura contra quebranto, mal olhado, erisipela, na arte de atalhar fogo e sangue com reza.

Curar dor de dente e espinha caída. Sabedoria da medicina popular, que naquele período era vista com superstição, como se aqueles que nela fossem iniciados mantivessem vínculos fortes com o sobrenatural. As avaliações realizavam-se na “roda do argumento” e como o costume do período ela era mediada pelos castigos físicos. Mestre Belarmino, considerava formado nas primeiras letras, o aluno que lesse com desembaraço todo o pacote de cartas. Encerrava suas atividades sempre concedendo a um, ou dois alunos, cartas de recomendações para que pudessem exercer o ofício de mestre-escola.

3 UM MESTRE DE CONHECIMENTOS AVANÇADOS

Entre a primeira e a segunda década do século XX, trabalhou mestre Higinio Gregório dos Santos. Era considerado, para os padrões do período, um mestre de conhecimentos avançados. Dedicava-se com afinco a ensinar as regras gramaticais, e suas aulas eram desenvolvidas com base nos conteúdos de um velho compêndio de ensinamentos do vernáculo.

Para espanto dos pais dos alunos, os conhecimentos do mestre em matemática, ultrapassavam as quatro operações. Sabia regra de três, juros simples e operava com partidas dobradas e escrituração mercantil. Esse último campo, não era trabalhado, por não ter, naqueles lugares, onde aplicar tal conhecimento. Era um estudioso da “ciência positivista”, o que no período significava ter conhecimento acerca de alguns dos princípios teóricos de Augusto Comte, cujas ideias exprimem a confiança no conhecimento científico, considerado por ele como o único capaz de desvendar as leis do universo. Cambi (1999) ressalva que, em termos didático e pedagógicos o positivismo interferiu na concepção de educação e na organização do trabalho escolar. Os discursos da época já punham em evidência a necessidade de organização da escola com pessoas formadas para o desempenho do ofício, capazes de garantir a eficiência e a eficácia.

Mestre Gregório, a exemplo do que costumava acontecer no período, formou seus parentes dentro dessa visão positivista de educação e transmitiu a seu filho e, posteriormente, ao neto, seu interesse pelo magistério, pelos cálculos e pela gramática. Essa era uma prática comum no período e vinha desde os tempos imperiais. Schuler (2005), ao estudar o processo de transformação de mestres-escolas em professores públicos na Corte imperial, nos lembra que a docência, não raro, era transmitida como ofício dos pais aos filhos. Através dessa prática

abria-se caminho para que um dia pudessem ocupar os cargos públicos de magistério, bem como lecionar em colégios ou dirigir seus próprios estabelecimentos.

Com essa expectativa, Mestre Higinio Gregório preparou os seus para trabalharem como mestres-escolas utilizando o arsenal didático comum aos discursos do período, colocando-se em destaque aos demais mestres ambulantes a fim de fazerem-se notar. Seu neto terminou por abraçar a cátedra pública, integrando o corpo docente assalariado pela municipalidade.

3. 1 Sem prestígio, sem clientela

Se, em períodos anteriores, a clientela dos mestres-escolas poderia ser definida como crianças filhas das famílias de posse do Piauí, em fins da década de 1930, vai rareando esse tipo de aluno, e os mestres vão abandonando os centros da cidade em direção aos subúrbios. Mestre João fazia parte dessa realidade. Já não possuía o prestígio dos seus antecessores, tão pouco a clientela. Não conseguia reunir, a exemplo de mestre Belarmino, os alunos no mesmo espaço e esse detalhe o obrigava a planejar os dias e horários de suas aulas segundo as disponibilidades dos alunos. No cenário em que conseguia seus poucos clientes, as crianças não tinham o privilégio do ócio mas participavam de todas as atividades desempenhadas pelos adultos, fosse conduzindo os animais no transporte de alimentos, lenha e/ou água. Fosse tangendo os bois para o pasto, o certo é que a utilização da mão-de-obra infantil nos trabalhos da lavoura e da pecuária consistia numa prática comum na sociedade de então no seio das famílias de poucos recursos.

Como os alunos trabalhavam ajudando os pais em atividades domésticas e/ou comerciais, as aulas só poderiam acontecer nas suas horas de descanso evitando, assim, o desperdício de tempo da meninada nas tarefas de casa. Nessa rotina escolar havia um rodízio de alunos, como nos conta Dantas (2002), tanto as crianças como os jovens que participavam das aulas, tinham de fazer o revezamento entre as tarefas escolares e as tarefa cotidianas peculiares à rotina de uma comunidade rural:

Nas aulas, além de nós, vinham pessoas de outras famílias amigas. Aqui a maioria do povo não tinha muito interesse pela escola, mas vinham. O professor ficava hospedado na casa do meu pai, dormia e fazia as refeições lá pois as aulas funcionavam de segunda a sexta –feira, nos dois turnos. A rotina das aulas começava cedo. Nos dias de aula a gente tomava um cafezão, a fartura maior era leite e a isca variava: beiju, bolo de goma, cuscuz (...). Bem a gente tomava o café e ia pra aula geralmente entre

sete e oito horas da manhã e ia até as onze horas, quando depois de tomar banho ia almoçar. A tarde tinha outro expediente de uma as quatro horas da tarde. Papai preferiu um expediente mais curto, porque aí dava tempo de ver as coisas, o conserto das cercas, o destocamento e o encoivramento das terras. A gente não ia trabalhar, pegar no pesado, mas ia observar os homens trabalhando. Eu e o outro irmão, que era os mais velhos, tinha aquela responsabilidade. (p.7-8).

O relato de Moura (2002) confirma a existência do revezamento das atividades das aulas particulares ministradas nas residências dos alunos com os afazeres domésticos também entre as pessoas do sexo feminino:

Enquanto meus irmãos iam pra roça, a gente trabalhava em casa. Mamãe estabelecia assim: uma vai buscar água, outro vai arear os copos, outra vai varrer a casa. Depois das refeições uma tomava conta dos pratos, outra das panelas. Naquele tempo não tinha pia, lavava-se as louças de cócoras, próximo a um algar de barro, uma espécie de gamela cheia de água que ficava no chão da cozinha no pé da parede que tinha um pequeno buraco por onde a água escorria. Todos esses serviços a gente aprendia desde pequena quando começa ajudar em casa, com serviços mais leves. Do mesmo jeito acontecia com os meninos, o serviço pesado da roça era dos mais velhos, os pequenos faziam algumas coisinhas. Mesmo no período de aula, sempre na época da seca, a gente se revezava entre as aulas e os trabalhos em casa. O professor era um homem já de idade. Mamãe pagava uma mixaria e ele passou três meses morando com a gente. Eu aprendi a ler não sei nem como, porque lá em casa era assim: enquanto uns ia estudar, outros ia botar água, limpar a casa e arear os copos. Depois os que estavam trabalhando iam fazer a lição com o professor e os outros iam trabalhar. (p.3)

A necessidade de aulas ministradas por mestres-escolas contratados pelas famílias piauienses para trabalharem em suas residências, bem como do revezamento dos jovens e crianças entre as atividades da escola e do trabalho, ainda iria perdurar no Piauí durante um longo período. Borges Leal (1989) no seu livro “Minha Juventude” onde relata suas reminiscências de menino nascido em Três Morrinhos, município de Picos (PI), no final da década de trinta, descreve, com riqueza de detalhes seu primeiro dia de aula como garoto da roça que tinha que conciliar trabalho e escola:

Levanta, menino! Vem tomar o café e vai levar o gado e as ovelhas na roça da beirado-rio. Vem depressa...Hoje é o seu primeiro dia de aula e não deve se atrasar. O dia estava bonito, o sol brilhava com o seu clarão amarelo formando raios de ouro nas serras que formavam paisagens secas do nosso sertão. Meu coração batia forte. Estava mesmo ansioso, pois queria aprender a ler e escrever. Queria ser uma pessoa que conversava com folha de papel. Vesti uma roupa nova, peguei três folhas de papel almaço, uma pena e um tinteiro e me dirigi para o curral, soltei a bicharada e segui em direção a roça, tangendo pelos becos que separavam o curral da porteira do cercado, onde os animais ficariam pastando. Nesta manhã, eu não conduzia o meu estilingue (baladeira), porém, sim, levava uma caixa contendo o material escolar. Foi com aquele armamento que tomei chegada à casa onde a escola iria funcionar. Para mim naquele dia eu era a caça e não o caçador. Ali já estava a figura principal: O professor Soares, recentemente chegado de Teresina, capital do Piauí, homem sério e dedicado. Inibido, desconfiado e com muita dificuldade para falar, assim foi o meu jeitão no momento que acabava de entrar pela porta que dava acesso à sala, onde já se encontravam o

professor e parte dos alunos. Além do professor e alunos, estavam ali, também, os pais dos respectivos alunos, que por suas vezes faziam as recomendações. Era momento de silêncio e muito respeito e para dar mais significado ao evento, foi exibida uma carrancuda palmatória que parecia dormir sobre a mesa do professor. Alguns dos pais presentes aplaudiram a idéia do castigo, porém, o meu pai discordou e concluiu dizendo: Eu pago para educar quando precisar de castigo, eu mesmo o aplico! Não foi um ano letivo, foi somente um mês de aula e, mesmo assim, eu já havia aprendido muitas palavras, pois procurei aproveitar todo ensinamento do nosso dedicado mestre. Chegamos ao nosso último dia de aula e isso foi motivo de despedida. Uma despedida com muita alegria, pois foi feita ao som do hino nacional. (p.16-17).

Embora, esses sejam relatos de outras experiências, de outros mestres, daqueles que se embrenhavam sertão a dentro à cata de alunos assim, também, ilustram as experiências escolares ministradas pelo Mestre João, um mestre de subúrbio das cidades. Mestre de alunos que precisavam trabalhar e que contratavam seus serviços, para o período que melhor conviesse à rotina de trabalhos das famílias. Mestre, que a exemplo da maioria dos mestres-escolas desse “fim de safra”, exercia as atividades do magistério entre os meses de setembro, outubro e novembro, período considerado de seca pelo sertanejo piauiense, momento em que as tarefas do campo ficavam restritas ao preparo da terra para um novo ciclo de plantio da estação de chuvas. Outro problema, agravava a situação de mestre João que não conseguindo sobreviver às expensas do que lhe rendia a cátedra, tentava conciliar suas andanças em vários pontos da cidade onde tinha alunos, com o ofício de vender bananas.

Todos os dias, o Mestre passava nas residências dos alunos para tomar as lições do dia anterior e para vender bananas. Fora as bananas, a palmatória era o único material didático de que dispunha o mestre João para ministrar suas aulas por ele onde alfabetizava os meninos, através do método de soletramento, além de explicar, com esmero, os significados etimológicos das palavras trabalhadas. Ao ensinar a ler e escrever era acrescentado o ensino de rezas e orações. O aluno era levado a aprender as orações de conhecimento comum dos católicos mas, também, aquelas que o Mestre improvisava em toda aula. O encerramento das atividades escolares era marcado por uma cerimônia ritualística, em que o professor colocava-se no centro da sala em que dava aulas aos meninos e de mãos postas aguardava, com frente erguida e semblante grave, que cada discípulo viesse respeitosamente beijar a palmatória que o mestre sustentava entre as mãos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os governantes provinciais pretendessem uma organização educacional que rompesse com as formas alternativas de ensino, os mestres-escolas continuaram a exercer suas funções de educadores de jovens e crianças durante décadas, ora mantendo suas práticas tradicionais de ensino, ora tentando inovar seus procedimentos didáticos como forma de se aproximarem do modelo de professor ideal divulgado nos discursos oficiais. Discursos esses que pregavam inovações socioeducacionais, que percebiam na diversidade das formas de educação da criança uma ameaça as pretensas homogeneidades religiosas e unidade do Estado, criando mecanismos que negavam a legitimidade da atuação dos mestres-escolas como educadores de meninos.

Os mestres-escolas aqui apresentados através de seus métodos de ensino e recursos didáticos, representam uma geração de professores existentes nas três primeiras décadas do período republicano, quando se mesclavam em suas práticas pedagógicas elementos da pedagogia tradicional, mas também elementos presentes na pedagogia moderna buscando uma identificação com o novo. As experiências de magistério vivenciado por esses mestres-escolas, apontam para os indícios de que, embora alguns trabalhos de alguns pesquisadores abordem essa temática expondo as atividades dos referidos mestres apenas pelo viés das similitudes, existia entre eles muitas diferenças para torná-los díspares entre si no exercício do ofício.

Existiram aqueles que pressionados pelo tempo e pelas circunstâncias procuraram incrementar suas práticas pedagógicas utilizando alguns dos recursos metodológicos da “dita” pedagogia moderna. Nesse sentido, confeccionavam material didático e os distribuía entre os alunos, até aboliam os castigos físicos entendendo que a exasperação e a violência eram características intoleráveis aos mestres do período que se anunciava. Poderíamos afirmar, que nesse sentido esses mestres foram produtores de conhecimentos, de saberes escolares e de metodologias e técnicas pedagógicas, elaboradas e reelaboradas a partir não apenas de suas trajetórias intelectuais (formação, leituras, influências teóricas, etc.), mas também de suas vivências e experiências no cotidiano das práticas pedagógicas, do ensino e da interação com os alunos de suas escolas.

Porém, é preciso concordar, que na sua maioria, os mestres-escolas continuaram, durante toda a sua trajetória, desasnando as crianças do sertão piauiense apegados a sua velha tradição pedagógica, qual seja: muito grito, pouco riso e claro, a velha e boa palmatória. Independente da pedagogia e didática utilizadas, foram eles que bem letraram as gerações

passadas, num verdadeiro esforço de pioneirismo, indo de engenho em engenho, de fazenda à fazenda, de casa em casa, oferecendo os préstimos da grande missão a que se entregavam com o fervor de quem abraça por vocação um verdadeiro sacerdócio (PEREIRA, 1996).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marta Maria de; MOREIRA, Keila Cruz. O Grupo Escholar Modelo – “Augusto Severo” e a educação da criança. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRITO, Itamar de Sousa. **História da educação no Piauí: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização**. Teresina: EDIUFPI, 1996.

CAMBI, Francisco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: Rio de Janeiro e a república que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DANTAS, Antônio Leopoldino. **Entrevista** concedida a pesquisadora Maria Alveni Barros Vieira em fevereiro de 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos**. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. vol. III.

LEAL, Barnabé Borges. **Minha juventude – memórias**. Picos, 1989.

MOURA, Maria Gomes de Matos. **Entrevista** concedida a pesquisadora Maria Alveni Barros Vieira em dezembro de 2001.

PEREIRA, Antônio Sampaio. **Velhas escolas-grandes mestres**. Teresina, COMEPI, 1996.

SCHULER, Alessandra Frota. **De mestres-escolas a professores públicos: história de formação de professores na corte imperial**. In: Educação. Porto Alegre, RS. Ano XXVIII.n.2 (56), mai/agos, 2005.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. São Paulo: IBRASE, 1986.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.