



ENTRE A LOUSA E A FOGUEIRA: TENSÕES E DIÁLOGOS ENTRE A CULTURA ESCOLAR E A TRADIÇÃO ORAL NO VALE DO JEQUITINHONHA

Valdir Macedo Neto¹

Resumo: Este artigo analisa as tensões e diálogos entre a cultura escolar letrada e a tradição oral no Povoado do Vau, Vale do Jequitinhonha. A partir da análise de fontes orais, investiga-se como a institucionalização da escola formal, especialmente após sua estadualização, promoveu o que Weber define como "desencantamento do mundo", levando as novas gerações a invalidarem as narrativas locais. O estudo contrasta o modelo de "escola vernácula" das primeiras mestras, como Zenólia e Gabriela Braga, que integravam saberes domésticos à sala de aula, com a escola burocrática posterior. Metodologicamente amparado na História Oral de Alessandro Portelli, o trabalho demonstra como um morador de um pequeno povoado no estado de Minas Gerais utilizou a escrita não para apagar a oralidade, mas como uma estratégia de "tradução" cultural e resistência.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Tradição Oral. Vale do Jequitinhonha. Pedro Braga. Memória Social.

BETWEEN THE BLACKBOARD AND THE BONFIRE: TENSIONS AND DIALOGUES BETWEEN SCHOOL CULTURE AND ORAL TRADITION IN THE JEQUITINHONHA VALLEY

Abstract: This article analyzes the tensions and dialogues between literate school culture and oral tradition in Povoado do Vau, Jequitinhonha Valley. Based on the analysis of oral sources, it investigates how the institutionalization of formal schooling, especially after coming under state control, promoted what Weber defines as the 'disenchantment of the world,' leading new generations to invalidate local narratives. The study contrasts the 'vernacular school' model of the first teachers, such as Zenólia and Gabriela Braga, who integrated domestic knowledge into the classroom, with the subsequent bureaucratic school system. Methodologically grounded in Alessandro Portelli's Oral History, the work demonstrates how a dweller of a small village in the state of Minas Gerais used writing not to erase orality, but as a strategy of cultural 'translation' and resistance.

Keywords: School Culture. Oral Tradition. Jequitinhonha Valley. Pedro Braga. Social Memory.

¹ Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Estadual de Montes Claros. Artigo desenvolvido a partir de pesquisa de mestrado. E-mail: eu@netomacedo.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-7034-313X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7863807367845424>.





1 Introdução

A cena ocorre em uma sala de aula no Povoado do Vau, nas margens do Rio Jequitinhonha, distrito de Diamantina. A professora, numa tentativa de dialogar com a cultura local, menciona uma das tantas histórias de “visagens” que povoam o imaginário da comunidade local. A resposta, contudo, não é o silêncio respeitoso que costumava dominar a escuta aos mais velhos ao redor da fogueira; é o riso e a interdição cética de um aluno: “Isso é mentira, professora!”. Naquele instante, algo mais profundo do que um simples ato de indisciplina acontecia. A frase da criança serviu como o som de uma fissura se abrindo entre dois mundos: o mundo dos antigos, onde a verdade se ouvia, e o mundo moderno, onde a verdade se lê e se comprova.

Este artigo situa-se exatamente nessa trincheira. O Povoado do Vau, historicamente isolado e marcado pelos ciclos do diamante, viveu durante décadas sob a égide da oralidade. Ali, o saber residia na memória dos mais velhos e na prática cotidiana. No entanto, a chegada da eletricidade, da televisão e, fundamentalmente, a institucionalização da escola nas últimas décadas do século XX, desestabilizaram as hierarquias tradicionais de conhecimento. A “ciência” da escola passou a colidir com a “sabedoria” da casa, inaugurando um processo de desencantamento onde lendas se tornaram superstições e avós deixaram de ser bibliotecas para se tornarem, aos olhos dos netos, portadores de crenças ultrapassadas.

À medida que a sala de aula se estabelecia como o único “lugar de saber” legítimo, as histórias de assombrações, os mitos fundadores e os saberes práticos dos mais velhos começaram a ser categorizados pelas novas gerações como superstição ou mentira. O processo de letramento, portanto, não foi neutro. Ele carregou consigo o desencantamento do mundo (WEBER, 1993, p. 453), criando uma fissura entre a pedagogia comunitária, baseada na experiência e na oralidade, e a pedagogia escolar, baseada na técnica e na ciência.

É neste cenário de transição e crise que emerge a figura singular de Pedro Cordeiro Braga (1917-2000)². Garimpeiro, carpinteiro e com educação formal somente até a terceira série primária, Braga percebeu o declínio das práticas que permitiam a transmissão da tradição oral

² Nascido no distrito do Vau, entre Diamantina e Serro (MG), em 28 de março de 1917, era filho de José Elias Braga e Henriqueta de Oliveira. Exerceu os ofícios de carpinteiro e garimpeiro, mas destacou-se primordialmente como guardião da memória cultural de sua comunidade. Casado com Clotildes da Cruz Braga (†1978), com quem teve seis filhos, Braga atuou na dupla vertente da oralidade e da escrita: foi um exímio narrador de histórias e, simultaneamente, um cronista local, registrando em cadernos manuscritos a história do povoado. Faleceu no Vau no ano de 2000.



local. Testemunha ocular desse apagamento frente à força normativa da escrita, ele não rejeitou a modernidade; ao contrário, apropriou-se dela. Com uma caligrafia trêmula, preencheu dezenas de cadernos escolares com as memórias que a própria escola ensinava a esquecer.

O problema que mobiliza este estudo, portanto, transcende a biografia de um homem. Buscamos responder: como a escola, ao trazer o letramento, impactou a credibilidade das narrativas orais no Vale do Jequitinhonha? A educação formal operou apenas como agente de silenciamento ou abriu brechas para novas formas de registro?

Para compreender a transição cultural vivenciada no Povoado do Vau, este artigo adota como metodologia a análise de fontes orais, interpretadas à luz da perspectiva de Alessandro Portelli. Em seu texto seminal *O que faz a história oral diferente*, Portelli (1997, p. 31) argumenta que a força da história oral reside justamente em sua subjetividade: ela nos informa não apenas “o que” aconteceu, mas “como” os sujeitos vivenciaram e significaram o que aconteceu. Ao ouvirmos as vozes de moradores, buscamos as tensões da experiência humana diante do confronto entre a tradição oral e a cultura escolar letrada.

O objetivo deste artigo é analisar o choque entre os saberes locais e a cultura escolar no Vale do Jequitinhonha. A partir de relatos sobre o cotidiano escolar do Vau, incluindo a perspectiva de docentes como Rita de Cássia³, nora de Pedro Braga, investigamos como a comunidade negociou sua identidade. Demonstramos que, paradoxalmente, foi necessário dominar a “lousa” (a escrita) para tentar salvar o calor da “fogueira” (a tradição oral), transformando o ato de escrever em uma sofisticada estratégia de resistência pedagógica e patrimonial.

2 A Pedagogia da Fogueira – O Saber Antes da Escola

Muito antes da estadualização da escola no Povoado do Vau, antes regida por professoras leigas, a educação operava em regime de onipresença. Não havia muros separando o espaço de aprender do espaço de viver, nem horários rígidos demarcando o início e o fim da aula. A sala de aula era o território — a beira do rio, a roça, o quintal — e o currículo era a própria sobrevivência e a manutenção dos laços comunitários. Nas narrativas locais, esse

³ Nascida em 12 de julho de 1954, ao escutar os assuntos que abordamos enquanto entrevistávamos o marido, se ofereceu para nos contar um pouco sobre a história da escola do povoado do Vau. Com 64 anos à época da entrevista, a senhora Rita de Cássia foi professora na escola entre 1974 e 1998, ano em que se aposentou.





modelo educacional, que aqui chamamos de "Pedagogia da Fogueira", alicerçava-se fundamentalmente na oralidade e na observação, tendo nos momentos de sociabilidade noturna (os serões) o seu apogeu didático.

A metáfora da fogueira não é apenas um recurso retórico, mas uma realidade histórica descrita pelos moradores que vivenciaram o Vau antes da chegada da eletricidade. Hércules Santos Pereira, nascido na comunidade, descreve com precisão a atmosfera desses encontros:

Naquela época não tinha energia. Aí tinha um ponto onde a gente fazia um fogueirão à noite. Tinha aquela molecada, aquela meninada, ele [Pedro Braga] contando causo. Nós tinha um medo de voltar pra casa... era muito escuro, né? Os causo dele era lobisomem, assombração... Ele era contador de causo mesmo, dos bons (Pereira, 2018).

Nesse cenário, as histórias de "assombração", junto de outros temas, desempenhavam um papel central, funcionando muito além do entretenimento lúdico. O medo, evocado pela narrativa à beira do fogo, era utilizado como ferramenta pedagógica de controle e proteção. Ao narrarem casos de visagens ou espíritos que habitavam a escuridão, os mais velhos delimitavam geograficamente e moralmente o espaço seguro para os jovens. A "pedagogia do medo" ensinava o respeito aos horários e aos limites do território. A lenda não era mentira; era uma norma de conduta.

Para uma comunidade onde a habilidade da escrita era escassa, a memória era a tecnologia de registro de escolha. O próprio Pedro Braga, que se tornaria o guardião dessas memórias, descreve seu processo de aprendizado como um ato de captura atenta:

Entrevistador: O senhor ouvia essas histórias... Como que era, assim, essas histórias, seu Pedro? Juntava o pessoal em torno? Como que contava essas histórias? Tinha costume de contar esses causos, essas histórias?

Pedro Braga: Tinha, tinha, tinha.

Entrevistador: E quando ia contar, reunia a família? Como é que era?

Pedro Braga: *Quando eu costumava fazer um conjunto de pessoas mais velhas, ali eu transmitia para o outro. E ali eu ficava escutando e guardando* (Braga, 1988)⁴.

A ausência do caderno de papel exigia um rigor absoluto do "ouvido", transformando a escuta em um exercício de disciplina intelectual. Essa dinâmica de transmissão oral ecoa a análise de Marques (1998, pp. 101-102), sobre a própria etimologia da palavra tradição. O autor ensina que a raiz latina do verbo *tradere* — que significa “entregar” — ilumina a prática educativa de narradores como Pedro Braga. A tradição é, portanto, um movimento de passagem

⁴ Entrevista realizada por Reinaldo Martiniano Marques. Grifo nosso.





de conhecimento, onde o ato de contar perpetua a memória de pai para filho. Contudo, Marques alerta que esse repasse não é passivo; trata-se de um esforço constante de assimilação onde o “dito” é atualizado a cada narrativa. Quando Pedro Braga iniciava suas histórias evocando a autoridade dos antepassados — “ouvi de meu pai, que ouviu de minha avó” —, ele não estava apenas citando fontes, mas reafirmando a tradição como uma cadeia de reminiscências que mantém o passado ativo e operante no “hoje”.

Paralelamente à educação moral dos serões, corria a educação técnica do trabalho e da ética comunitária. O saber não estava nos livros, mas na prática da roça e na conduta familiar. Sebastião Vieira⁵, antigo morador e lavrador, sintetiza essa hierarquia de saberes ao lembrar o que se valorizava antigamente: “A turma trabalhava mais e todo mundo ajudava uns aos outros” (Entrevista com Sebastião Vieira em 2018). Para ele, e para a geração de Pedro Braga, a escola formal, quando existia, era apenas um complemento. A verdadeira formação ocorria no âmbito doméstico e comunitário. Sebastião recorda que a própria professora da época, Gabriela Braga (irmã de Pedro e professora no Vau em meados do século XX), reforçava essa primazia ao dizer aos alunos: “Ó os menino, a educação boa não é essa aqui não. É a da sua casa” (Vieira, 2018).

Portanto, antes da chegada da lousa e do diploma, o Vau não era um lugar de ignorância, mas um espaço saturado de saberes. A fogueira iluminava os rostos e aquecia a transmissão de uma cultura onde a “boa educação” era aquela trazida de casa e validada pela prática coletiva. O desafio que se imporia a seguir seria como acomodar esse vasto currículo vivencial dentro das quatro paredes de uma sala de aula que, gradativamente, passaria a competir com a autoridade da tradição.

3 Mestra Zenólia e a Escola como Extensão da Casa

Se a “pedagogia da fogueira” reinava absoluta nos serões, a introdução do letramento formal no Povoado do Vau não ocorreu, inicialmente, como uma ruptura violenta. Ela se deu através de uma transição orgânica, encarnada nas figuras das “mestras leigas” — mulheres da

⁵ Nascido no Vau em 1940, chegou a seguir a rota dos moradores que saíram do povoado para buscar trabalho, quando rodou por vários estados do país. O encontramos depois de muito buscar, andando na estrada com 2 enxadas nas costas, ao fim de um dia de trabalho no campo. Um senhor enérgico, sorridente e receptivo, que contava 77 anos quando entrevistado em 2018.



própria comunidade que, sem formação acadêmica oficial, assumiam a regência da sala de aula. Neste cenário, destacam-se Zenólia Heráclides Coelho e, posteriormente, Gabriela Braga, irmã de Pedro Braga.

A escola regida por essas mulheres funcionava como uma extensão direta do espaço doméstico e da vida comunitária. Rita de Cássia Braga (nora de Pedro Braga), ao rememorar a figura de Zenólia, primeira professora do Vau, entre 1920 e 1940, destaca que ela transcendia a função docente: “Ela não era só professora. Ela era uma líder de tudo. Dava assistência para as famílias, remédios, era parteira” (Baracho, 2018). A autoridade para ensinar as letras, portanto, nascia da mesma mão que aparava as crianças no parto e curava os doentes.

Além da autoridade pedagógica e sanitária, Zenólia exercia um papel crucial de mediação. Em uma comunidade majoritariamente ágrafa, ela atuou como uma espécie de escriba oficial, redigindo cartas e solicitações para os moradores. Quanto ao seu vínculo institucional, as entrevistas não delimitam com precisão se, em seus primórdios, a escola operava sob a tutela municipal. Sabemos, contudo, que a instituição ainda não operava formalmente como uma escola estadual naquele período, já que a estadualização do ensino no povoado ocorreu apenas na segunda metade do século XX. Os relatos tampouco detalham eventuais articulações locais que justificassem sua escolha como primeira mestra. Sabe-se, no entanto, que Zenólia era integrante de uma conhecida família local, os Baracho. Segundo informações fornecidas por Dona Jacinta Baracho Alves, sua aluna entre 1934 e 1938, Zenólia era uma professora contratada pelo Estado. Embora não tenhamos encontrado registros oficiais sobre o período exato de sua atuação no povoado, este provavelmente se estendeu entre as décadas de 1920 e 1940. Sua figura era tão central que inaugurou uma verdadeira dinastia docente: mãe de quatorze filhos, viu todas as suas filhas seguirem o “magistério”. Zenólia, portanto, não era vista como uma agente do governo, mas como uma professora que colocava o saber a serviço da coesão social, orientando pais na criação dos filhos e intervindo em conflitos locais. Ela personificava uma escola que, longe de negar a cultura local, servia como seu suporte logístico e moral.

Figura 1 - Cartaz em Homenagem a Zenólia Heráclides Coelho.





Fonte: próprio autor.

Essa fusão entre o espaço privado e o público não era apenas simbólica, mas arquitetônica. Registros locais preservados no Centro de Recepção ao Turista (Vila Real) do Vau⁶ detalham que Zenólia lecionava para turmas multisseriadas de até 50 alunos — da primeira à terceira série — dentro de sua própria residência. A precariedade dos recursos era suprida pela generosidade doméstica: quando o número de alunos excedia a capacidade, a Mestra improvisava bancos de sua própria casa para acomodá-los. Em um tempo sem merenda escolar ou verbas oficiais, era comum que ela adquirisse folhas de caderno com seus próprios recursos para garantir que as crianças pobres pudessem escrever. O quadro-negro era, na realidade, uma tábua adaptada.

Essa continuidade entre a casa e a escola é explicitada na atuação de Gabriela Braga, irmã de Pedro Braga. Embora as fontes orais não esclareçam se ela sucedeu Dona Zenólia de forma imediata, tampouco forneçam uma justificativa explícita para a sua contratação, intui-se

⁶ Informações coletadas por Marília Alves em entrevista com Dona Jacinta Baracho Alves em 05 de janeiro de 2010. Aluna de Zenólia e, hoje, a moradora mais antiga do Vau, completou 100 anos em 2025.

que Gabriela integrou a geração de “mestras leigas” que assumiram o ensino no Vau para suprir a ausência de profissionais diplomados devido à precariedade da presença do Estado. Relembrando o depoimento de seu ex-aluno, Sebastião Vieira, Gabriela, que lecionou por quase duas décadas, mesmo “sem ter estudo” formal, estabelecia uma hierarquia clara onde a família ocupava o topo.

Mais do que respeitar o saber doméstico, Gabriela o trazia para dentro da sala de aula como conteúdo curricular. Sebastião relata uma prática bastante pitoresca para a época: a professora instruía os alunos a convidar seus pais para irem à escola. O objetivo não era ouvir reclamações sobre o comportamento dos filhos, mas sim ocupar a cátedra para transmitir a tradição: “Eles vinha pra contar os casos”, lembra Sebastião. Ao abrir as portas da escola para que os lavradores e garimpeiros narrassem suas histórias, Gabriela validava a oralidade (a “fogueira”) dentro do templo da escrita (a “lousa”).

A escola também se integrava à ética do trabalho rural. Não raro, as aulas de leitura intercalavam-se com o aprendizado na horta escolar, onde o cultivo de “couve e alface” era tão valorizado quanto o be-a-bá. “Não deixa os menino ficar à toa” (Vieira, 2018). Assim, sob o comando dessas mestras, a escola do Vau nas décadas de 1920 a 1960 não era um vetor de “desencantamento” ou de negação da identidade local. Era, antes, o que se pode definir, à luz de John Bodnar (1992, p. 20), como uma instituição vernácula. Segundo o autor, diferentemente das narrativas oficiais que buscam uma unidade abstrata, as expressões vernaculares são enraizadas na experiência vivida e na intimidade das relações locais, servindo como proteção contra forças externas de esquecimento. Ao operar sob essa lógica de autopreservação cultural, a escola do Vau alfabetizava, mas também permitia que a palavra dos pais e a palavra da professora convivessem em harmonia. Criava-se, assim, o terreno fértil para a escrita de memória que Pedro Braga viria a desenvolver anos mais tarde, a partir dos anos 1980.

4 Isso é Mentira: a Ruptura e o Desencantamento com o Mundo

A simbiose entre a educação doméstica e a escolar, tão viva nos tempos de Zenólia Coelho e Gabriela Braga, começou a sofrer fissuras profundas nas últimas décadas do século XX. A chegada da energia elétrica, a popularização da televisão e a mudança nos currículos escolares transformaram a dinâmica do Vau.

Essa ruptura é diagnosticada com precisão cirúrgica no depoimento da professora Rita de Cássia. Ela descreve um processo gradativo de perda de credibilidade das narrativas locais



dentro da sala de aula. Segundo Rita, nos seus primeiros anos de docência, havia uma confirmação mútua entre os saberes: “Tudo que cê contava os meninos acreditavam e falavam assim: ‘Ah, papai também contava isso. Vovó também contava isso’. Então cada um ia inteirando a parte deles” (Entrevista com Rita de Cássia Braga Baracho em 2018). Havia, portanto, um ciclo de validação onde a escola e a família narravam o mesmo mundo. A luz das telas trouxe uma nova racionalidade que inaugurou o que Max Weber conceituou como o *desencantamento do mundo*:

A intelectualização e a racionalização geral não significam, pois, um maior conhecimento geral das condições da vida, mas algo de muito diverso: o saber ou a crença em que, se alguém simplesmente quisesse, poderia, em qualquer momento, experimentar que, em princípio, não há poderes ocultos e imprevisíveis, que nela interfiram; que, pelo contrário, todas as coisas podem – em princípio – ser dominadas mediante o cálculo. Quer isto dizer: o desencantamento do mundo (WEBER, 1993, p. 452 - 453).

A “intelectualização” descrita pelo sociólogo alemão ilumina a natureza da crise geracional que se instalou nas salas de aula do Vau. O que ocorre quando o aluno confronta a narrativa do avô não é apenas uma divergência de conteúdo, mas um choque de racionalidades. Ao afirmar que “não há poderes ocultos e imprevisíveis”, a educação moderna retira das serras e das águas do Jequitinhonha o seu caráter sagrado. A lógica escolar ensina que tudo é passível de explicação técnica e domínio pelo cálculo. O mundo torna-se explicável, mas, ao mesmo tempo, perde a aura de mistério que sustentava a eficácia moral das lendas.

A recusa da escola formal em dialogar com as narrativas tradicionais representa, fundamentalmente, a negação de uma educação patrimonial crítica. Em vez de utilizar o espaço escolar para mediar e valorizar o patrimônio cultural do território, partindo da realidade vivida pelo aluno, como preconiza Paulo Freire, a institucionalização do ensino promoveu o apagamento epistemológico. Ao classificar os saberes da comunidade como folclore superado ou 'mentira', a escola interrompeu o elo patrimonial, alienando os jovens de sua própria herança histórica em prol de um conhecimento desterritorializado.

Nesse contexto, a afirmação do discente de que uma história transmitida “é mentira” reflete a adesão plena a essa crença na dominação racional descrita por Weber. O estudante não rejeita a história oral porque ela é enfadonha, mas porque ela opera fora da lógica da racionalidade e da verificação empírica que ele aprendeu a valorizar na escola. O desencantamento do mundo, portanto, manifesta-se no cotidiano escolar como uma





desautorização do narrador tradicional: o “velho”, que antes era o mediador desses poderes misteriosos, passa a ser visto como alguém que desconhece as regras do novo jogo racional, restando a figuras como Pedro Braga a tarefa de tentar traduzir, pela escrita, o valor de um mundo que a modernidade insiste em declarar obsoleto. Segundo Paulo Freire, sobre o aproveitamento dos saberes dos alunos, nos questiona:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 1996, p. 30).

A provocação de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) denuncia exatamente a oportunidade pedagógica desperdiçada pela escolarização burocrática no Vau. Ao ignorar a “experiência de viver” dos alunos, que no caso do Jequitinhonha não eram lixões urbanos, mas os ciclos do rio, as lendas da mata e a memória dos antepassados, a escola optou por um currículo estéril, desvinculado do território. Freire nos lembra que o conteúdo programático não deveria ser um fim em si mesmo, mas uma ferramenta para ler o mundo imediato. Essa postura higienista da escola, criticada por Freire, cria um abismo intransponível. Se a instituição se recusa a debater o “riacho” e o “bem-estar” (ou mal-estar) da população que ali reside partindo do saber que eles já trazem de casa, ela tende a se tornar uma entidade alheia ao contexto local. No Vau, a recusa em aproveitar a “pedagogia da fogueira” como ponto de partida resultou não na emancipação dos sujeitos, mas no silenciamento de sua identidade. A escola democrática sonhada por Freire seria aquela que, como fazia Gabriela Braga intuitivamente, traria os pais e os “causos” para dentro da sala, politizando a memória em vez de apagá-la.

Para além da percepção docente e da teoria sociológica, é crucial escutar o próprio sujeito histórico que vivenciou esse silenciamento. Em 1988, o pesquisador Reinaldo Martiniano Marques, então professor do Departamento de Letras da PUC Minas, desenvolvia uma pesquisa sobre literatura oral e popular no Vale do Jequitinhonha, em parceria com a professora Vera Lúcia Felício Pereira, quando entrevistou Pedro Braga. Martiniano foi um dos responsáveis por captar, no “calor do momento”, o sentimento de declínio que pairava sobre os velhos narradores. Naquele encontro, o diálogo a tristeza do contador e a incompatibilidade entre o tempo da narrativa e o tempo da juventude:



Entrevistador: Hoje, como que o senhor vê hoje? Hoje as pessoas mais novas ainda têm o costume de ouvir esses casos? Ainda juntam pessoas pra contar os casos?

Pedro Braga: Alguns contam, mas eles não procuram...

Entrevistador: O sr. acha que tá morrendo isso?

Pedro Braga: Tá sim, eles não procuram entender. Às vezes a gente costuma começar a contar uma história dessa assim, eles entram com uma conversa perdida pelos meios e acaba vacilando tudo, avacalha tudo.

Entrevistador: O sr acha que eles não têm mais o respeito pela pessoa que conta.

Pedro Braga: Não, não, não... A gente costuma começar a contar uma história dessas, eles invertem outras conversa pelos meios. Acaba a gente desaponta e não toca aquela história pra frente. E nem eles aprendem... e nem deixa a gente acabar de contar (Braga, 1988)⁷.

É necessário analisar este excerto com cautela metodológica. Percebe-se que o entrevistador induz certas respostas ao utilizar perguntas carregadas de pressupostos, como “O sr. acha que tá morrendo isso?”. Essa condução pode ter inclinado o entrevistado a concordar com um cenário de total decadência. No entanto, mesmo descontando o peso da indução, a descrição fenomenológica que Braga faz do comportamento juvenil é genuína e reveladora.

Quando Braga diz que os jovens “entram com uma conversa perdida pelos meios” e “avacalham tudo”, ele não está reclamando apenas de desrespeito, mas de uma dissonância de ritmos. A “pedagogia da fogueira” exige paciência, silêncio e um tempo dilatado para que a história se desenrole. O jovem moderno, moldado pela escola e pela velocidade da comunicação de massa, introduz o ruído, a interrupção e a dispersão. O “avacalhar” citado por Braga é a quebra do rito: a lenda não consegue sobreviver num ambiente onde a escuta foi fragmentada. O narrador se “desaponta” não porque a história é ruim, mas porque a ponte de transmissão foi quebrada.

Vera Lúcia Felício Pereira (1996, p. 40) já havia intuído, em seu livro *O Artesão da Memória no Vale do Jequitinhonha*, do discurso do senhor Pedro Braga — e de outros narradores — uma crítica velada ao sistema de ensino e à escola que, segundo eles, mantém as crianças presas por longos períodos nas salas de aula, enchendo sua cabeça de “coisas” demais, desviando o interesse dos jovens da sabedoria transmitida pelos contadores. A crítica de que a escola “enche a cabeça de coisas demais” não se refere apenas à quantidade de conteúdo, mas à natureza desse saber. Para os narradores, como Pedro Braga, o excesso de informações escolares, as geografias distantes, gramáticas abstratas e ciências desvinculadas da terra, atua como um ruído que abafa a transmissão oral. Onde antes havia o silêncio necessário para a

⁷ Entrevista com Pedro Braga em 1988 realizada por Reinaldo Martiniano Marques.





escuta da tradição e a observação da natureza, a escola moderna instaurou a saturação cognitiva. O aluno, ocupado em decorar o “mundo lá fora”, perde a capacidade de ler o “mundo aqui dentro”, criando um paradoxo onde o aumento da escolarização correspondeu, tragicamente, ao esvaziamento da sabedoria local.

Além disso, a queixa sobre as crianças ficarem “presas por longos períodos” revela o choque entre dois modelos de tempo e espaço. Essa “pedagogia da fogueira” exigia um corpo solto no território e um tempo livre para o convívio intergeracional; a escola, por sua vez, sequestrou esse tempo, enclausurando a juventude em salas de aula justamente nos horários em que a vida comunitária acontecia. Ao classificar o currículo escolar como “coisas demais”, os velhos narradores denunciam a irrelevância prática daquele ensino para a vida local. Eles percebem que a escola não estava apenas ensinando a ler, mas estava reeducando a atenção das crianças, desviando o olhar dos avós para o livro, e, nesse processo, a autoridade dos contadores de histórias foi sendo sutilmente erodida não por confronto direto, mas por obsolescência programada.

No entanto, com o passar dos anos, essa ponte que ligava os dois mundos desmoronou. Rita relata o surgimento de um ceticismo inédito entre os discentes: “Foi perdendo o interesse. Eles não acreditavam mais. A gente contava e eles falava assim ‘ah, isso é mentira, não existe isso não’”. A frase “isso é mentira” marca um deslocamento que antes não era presenciado. Para a geração de Pedro Braga, as histórias de almas penadas e de eventos trágicos do passado não eram ficção, eram verdades morais e geográficas. Contudo, para o aluno moderno, munido da racionalidade televisiva e científica, se o fato não é verificável empiricamente, era descartado como algo falso.

O conceito weberiano, já explicado anteriormente, aplica-se aqui à realidade do Jequitinhonha: o mundo deixa de ser um lugar permeado por mistérios e forças sagradas para se tornar um mecanismo causal. Quando o aluno diz “isso não existe”, ele está rejeitando a autoridade da memória em prol da autoridade do fato “científico”. O pai e o avô, antes fontes primárias de saber (como atestava Sebastião Vieira), passam a ser vistos pelas novas gerações como portadores de credences ultrapassadas.

É importante ressaltar que esta análise não se propõe a negar a relevância da ciência ou a importância fundamental da escola na democratização do acesso ao conhecimento universal. O letramento e o domínio dos códigos científicos são ferramentas indispensáveis para a



cidadania contemporânea e para a compreensão dos fenômenos naturais. O ponto crítico reside, contudo, na hierarquização excludente que se estabelece nesse processo: a validação do saber escolar não deveria pressupor a anulação do saber tradicional. Defende-se, aqui, uma perspectiva de coexistência, onde a explicação biológica e geográfica trazida pelo livro didático não precise “assassinar” a cosmologia mítica e a sabedoria prática da comunidade. O objetivo é reivindicar que a escola atue como um espaço de soma, e não de substituição, reconhecendo que a tecnologia da memória transmitida oralmente possui uma validade cultural e identitária que a ciência pura, por si só, não consegue abarcar.

Essa crise de legitimidade atinge o coração da identidade comunitária. Rita de Cássia lamenta que “eles foram perdendo a tradição da família”. A escola, que na época de Gabriela Braga servia para “contar os casos”, involuntariamente tornou-se a banca que invalida esses mesmos casos. É exatamente nesse cenário de descrédito da voz dos mais velhos que Pedro Braga percebe a urgência de sua missão. Se a palavra falada já não bastava para convencer os netos da “verdade” do passado, era preciso recorrer à arma do tempo presente: a escrita.

5 A Escrita como Resistência Pedagógica

Diante do diagnóstico traçado pela professora Rita de Cássia, o de que a oralidade perdera sua força de verdade e que as novas gerações sentenciavam as narrativas antigas como “mentira”, Pedro Braga, que vem sendo apresentado desde o início deste artigo, não se recolheu ao silêncio. Ao contrário, empreendeu uma sofisticada tática de sobrevivência. Se a escola moderna ensinava que a verdade residia no papel, Braga decidiu jogar com as regras do adversário: ele passaria a escrever para garantir a existência do seu mundo.

A transição do senhor Pedro para o papel de “escriba da comunidade” não foi um ato isolado de vaidade literária, mas o cumprimento de um rito institucional já existente no Povoado do Vau. A comunidade nutria o costume antigo de possuir um “caderno de óbitos”, um registro comunitário guardado zelosamente na esfera da igreja e das lideranças locais, onde se anotavam os falecimentos para que a memória dos antepassados não se perdesse. Um dado revelador surge no depoimento de Walquíria Ribeiro⁸: ela conta que essa função oficial, outrora exercida pela professora Gabriela Braga, foi transferida para as mãos de Pedro como uma herança. “Essa

⁸ Nascida em 15 de agosto de 1969, tinha 48 anos à época da entrevista e atua, hoje, recepcionando turistas no Ponto de Apoio ao Viajante, na Vila Real do Vau. Durante anos foi professora da rede municipal de Diamantina.

Biela [Gabriela Braga], era ela que registrava todas pessoas que morria. Aí ela morreu, passou pra seu Pedro Braga". Ao receber o caderno, Pedro assumiu a função pública de guardião da memória dos mortos.

Relembrando o que foi dito por Marques (1998, p. 101-102) sobre a etimologia latina da palavra tradição, o gesto de transferência materializa com precisão a etimologia do conceito. Ao receber o livro de óbitos das mãos de sua antecessora, Pedro Braga encarna o sentido prático do *tradere*: ele aceita a “entrega” do passado para garantir sua continuidade no futuro, tornando-se o novo elo de uma corrente que impede o desaparecimento da história local. Ao herdar o caderno da professora (e irmã), Pedro Braga herda também, simbolicamente, a função docente que a escola formal começava a negligenciar. Enquanto a “nova escola”, cada vez mais institucionalizada, se ocupava dos saberes universais e se distanciava da realidade local, Pedro assumia a tarefa de manter o livro da vida e da morte no Vau.

À luz da reflexão de Ângela de Castro Gomes (2011, p. 21), em seu artigo *A Guardiã da Memória*, é possível compreender esse momento não apenas como uma sucessão funcional, mas como o marco que inaugura uma trajetória de vida orientada pela memória. Ao discutir a figura desse “guardião da memória”, a autora ressalta que essa função frequentemente emerge em contextos familiares e comunitários, sendo assumida por sujeitos que, diante de circunstâncias específicas, passam a se reconhecer como responsáveis pela preservação de um legado coletivo. No caso de Pedro Braga, a transferência do caderno de óbitos não representa apenas a continuidade de uma prática, mas o instante simbólico em que ele é investido de uma missão. A partir desse gesto, sua relação com a memória deixa de ser apenas vivencial e se torna deliberada, estruturando suas ações futuras. Assim Pedro herda um projeto: o de assegurar a permanência das histórias, dos nomes e das experiências de sua comunidade, transformando-se, progressivamente, em um verdadeiro “profissional da memória” no contexto do Vau.

A citação a seguir, embora extensa, justifica-se plenamente pela densidade que oferece ao debate aqui proposto. Ao condensar, em poucos parágrafos, uma reflexão sofisticada sobre memória, Ângela de Castro Gomes fornece um instrumental teórico que ilumina diretamente o fenômeno observado no Povoado do Vau:

A memória é um trabalho. Como atividade, ela refaz o passado segundo os imperativos do presente de quem rememora, resignificando as noções de tempo e espaço e selecionando o que vai e o que não vai ser "dito" (...). A rememoração pode ser um difícil processo de negociação entre o individual e o social, pelo qual



identidades estejam permanentemente sendo construídas e reconstruídas, garantindo-se uma certa coesão à personalidade e ao grupo, concomitantemente (GOMES, 2011, p. 21).

A partir dessa perspectiva, a atuação de Pedro Braga pode ser compreendida como um verdadeiro “trabalho da memória” nos termos propostos pela autora. Seus cadernos são construções ativas, nas quais o passado é reorganizado à luz das urgências do presente, especialmente o risco de esquecimento imposto pelo avanço da cultura escolar letrada. Quando Braga seleciona o que deve ser escrito, quando dá forma narrativa às experiências ao inscrever nomes e acontecimentos no papel, ele realiza esse processo de negociação entre o individual e o coletivo, entre a memória vivida e a memória compartilhada. Nesse sentido, sua escrita preserva e reconstrói a identidade comunitária continuamente, garantindo a coesão simbólica do grupo ao mesmo tempo em que reinscreve a si próprio como sujeito dessa história.

A missão autoatribuída por Pedro Braga também encontra um paralelo conceitual preciso no pensamento de Antônio Bispo dos Santos. Em entrevista ao podcast *Ilustríssima Conversa*, o pensador quilombola descreve o impacto traumático da chegada da cultura letrada em comunidades tradicionais (ILUSTRÍSSIMA CONVERSA, 2023). Bispo relata que seu povo, acostumado a firmar contratos baseados na palavra empenhada, “entrou em pânico” quando a escola e o Estado impuseram as escrituras formais como única validadora da realidade. Diante desse abismo comunicacional, Bispo define seu papel não como inventor, mas como um mediador: “Eu fui criado para isso, para traduzir a oralidade para as escritas e as escritas para a oralidade (...). Então, eu me sinto um tradutor, um narrador desse saber”.

A escrita de Pedro Braga no *Vau* opera exatamente sob essa chave da tradução cultural. Ao ver que os “contratos orais” de sentido (as lendas, os laços de parentesco, as regras morais) estavam sendo invalidados pela racionalidade escolar, ele assume a tarefa de verter esses saberes para o código dominante: o caderno escrito. Braga, assim como Bispo, atua como um tradutor que domina a tecnologia do colonizador (a escrita) para preservar a essência do colonizado (a oralidade), garantindo que a memória sobreviva à travessia entre esses dois mundos.

Essa institucionalização, que gradualmente afastou o ensino da dinâmica orgânica da comunidade, tem um marco histórico preciso: a estadualização da escola. Se antes o critério para ser “mestra” era o reconhecimento social e a liderança comunitária, como nos casos de Zenólia e Gabriela, a nova fase passou a exigir a credencial burocrática e a formação externa.



A ex-professora Rita de Cássia rememora o momento exato dessa transição, impulsionada por interesses familiares e pela necessidade de formalização profissional:

Depois, a minha tia, Altina Baracho, tinha duas filhas estudando lá em Conselheiro Mata, que foram as primeiras pessoas que estudou aqui. Aí a minha tia viu que as filhas dela tava quase formando, ela pediu o prefeito, que era Dr. Sílvio Felício dos Santos. Então ela fez um documento pedindo que passasse a escola pelo Estado. Porque as filhas dela já tinha estudo, então podia trabalhar na rede estadual. Então ela fez esse ofício e esse ofício foi aceito. Aí a escola passou pra Estadual (Baracho, 2018).

O relato evidencia uma mudança de paradigma. A expressão “já tinha estudo” refere-se à posse do diploma formal obtido fora do povoado, em Conselheiro Mata⁹. A escola, ao tornar-se estadual, deixa de ser um espaço regido pela autoridade da “mestra leiga”, que ensinava pela legitimidade do afeto e do serviço prestado, para se tornar um braço do aparelho estatal, onde a competência é medida pela certificação. Inaugurava-se ali a era do profissional da educação, deslocando figuras como Gabriela Braga (que “não tinha estudo”, mas tinha sabedoria) para o passado e abrindo o vácuo de representatividade local que Pedro Braga, intuitivamente, tentaria preencher com seus cadernos.

Os cadernos de Braga, portanto, tornam-se um material didático autônomo. Neles, ele escrevia o que os livros didáticos não ensinavam: quem é parente de quem, onde estão os marcos geográficos esquecidos e como se comportar diante do sagrado. Ao assumir essa postura, Pedro Braga encarna a dimensão ética do que Paul Ricoeur (2007, p. 3), em *A Memória, a História, o Esquecimento*, define como *testemunho*. Para o filósofo, o testemunho não é apenas uma informação sobre o passado, mas um ato de certificação onde o narrador se compromete com a verdade diante de um outro, sob a premissa do “eu estava lá”. No contexto do Vau, onde a credibilidade da palavra falada estava em xeque, Braga percebeu que o testemunho oral, volátil por natureza, precisava ganhar a materialidade da prova documental para sobreviver. Sua escrita, portanto, opera como um esforço de fixação do testemunho: ao passar a memória para o papel, ele procura blindar a verdade de sua experiência contra o ceticismo das novas gerações, transformando a fragilidade do “ouvir dizer” na autoridade do “está escrito”.

⁹ O colégio interno em Conselheiro Mata, também distrito de Diamantina, era a Escola Estadual Dom Joaquim Silvério de Souza, um histórico internato rural fundado em 1950 pela imigrante russa, Helena Antipoff, para formar professoras, que funcionou com esse regime até 2008, quando o internato foi desativado, passando a ser uma escola regular de ensino fundamental e médio.



Esses cadernos escritos por Pedro Braga são uma coleção de registros manuscritos nos quais, a partir de 1988, ele compilou a história do Povoado do Vau, genealogias, mitos locais e memórias repassadas pelos seus antepassados, motivado pelo desejo de preservar a identidade de sua comunidade diante do declínio da tradição oral. Durante a pesquisa, tive acesso a seis desses cadernos, que foram escritos entre os anos de 1988 e 1997 e, posteriormente, digitalizados e transcritos pela pesquisadora Lúcia Valéria do Nascimento, entre 2001 e 2002. Embora esse recorte documental seja significativo, ele representa apenas uma fração da produção total do morador do Vau. O pesquisador Josiley Francisco de Souza, que estudou a obra de Braga mais próximo do tempo de vida do autor, chegou a catalogar pelo menos catorze cadernos (SOUZA, 2006, p. 109). A própria família admite que muitos escritos se perderam após a morte de Pedro Braga, em 2000. Dentre os volumes preservados, destaca-se o Caderno nº 06¹⁰, datado de 1988. Diferente dos demais, que funcionavam muitas vezes como cadernos de rascunho ou espaços para notas soltas, o Caderno nº 06 é uma obra mais completa e acabada, contendo mais de 100 páginas onde o autor registra, além de outras coisas, as “partes históricas” do Vau (em prosa) e sua autobiografia (em versos).

A escrita de Braga é, assim, uma resposta direta à ruptura geracional descrita por Rita de Cássia. Se o aluno não acredita mais no que o pai conta (“papai também contava isso”), talvez passe a acreditar no que está escrito em um caderno pautado, com datas mais precisas. O senhor Pedro percebeu que, para salvar o conteúdo da “fogueira” (a transmissão oral), precisava embalá-lo na forma da “lousa” (a escrita).

Dessa forma, Pedro Braga se institui como um “professor da memória” em tempo integral. Ele subverte a lógica do letramento: em vez de usar a escrita para apagar a cultura oral em nome do progresso, ele usa a escrita para “congelar” a oralidade, garantindo que, mesmo quando a voz dos antigos se calasse, a lição permanecesse legível para os netos que aprenderam a ler, mas desaprenderam a ouvir.

6 Conclusão

A trajetória de Pedro Cordeiro Braga e as transformações socioculturais vivenciadas no Povoado do Vau nos mostram um caminho em que a tensão entre a cultura letrada escolar e a

¹⁰ A numeração dos cadernos, atribuída posteriormente pelos pesquisadores e não pelo autor original, não segue uma ordem cronológica: o caderno nº 01 é de 1993, o nº 05 de 1996 e o nº 06 de 1988.



tradição oral não precisa resultar, fatalmente, no silenciamento desta última. Retomando a metáfora que intitula este trabalho, conclui-se que a “louca” e a “fogueira” não devem ser posicionadas em campos opostos. Se, num primeiro momento da modernização, a escola assumiu uma postura colonizadora sobre os saberes locais, deslegitimando as narrativas míticas em nome da ciência, a escrita de Braga aponta para uma possibilidade de reconciliação.

O “desencantamento do mundo”, evidenciado na incredulidade dos alunos contemporâneos diante das histórias dos antigos, criou um vácuo identitário. O estudante domina a gramática e a geografia física, mas corre o risco de se tornar um estrangeiro em seu próprio território, desconectado da carga simbólica que nomeou as serras e os rios de sua região. Pedro Braga, ao perceber esse abismo, construiu uma ponte. Seus cadernos provam que a tecnologia da escrita pode, além de servir à burocracia e à técnica, servir também à dimensão simbólica e cultural, à memória e ao afeto.

Portanto, este estudo convida a repensar as práticas de Educação Patrimonial na região do Vale do Jequitinhonha. A escola atual, em vez de antagonizar com a memória oral, poderia incorporar os “arquivos vernaculares” de figuras como Pedro Braga como material paradidático. A título de exemplo, levar os cadernos de Pedro Braga para a sala de aula, não significa ensinar superstição, mas sim validar a cosmologia da comunidade como um saber legítimo, passível de ser estudado, debatido e preservado.

Embora a figura de Pedro Braga ocupe a centralidade documental deste artigo, devido ao seu esforço consciente de transpor a fluidez da oralidade para a perenidade da escrita, é imperativo lançar um olhar sob a perspectiva de gênero para reconhecer o alicerce sobre o qual essa história se assenta. Como teoriza Gomes (2011, p. 21) ao analisar a figura da “guardiã da memória” Alzira Vargas, a preservação de um passado comum é um projeto essencial para a formação e a sobrevivência de um grupo, sendo essa uma tarefa profundamente atravessada pelas relações de gênero. No contexto do Vau, essa dinâmica de salvaguarda revelou uma complementaridade estrutural: enquanto Pedro Braga assumiu o papel de arquivista e narrador oficial nos cadernos, o letramento e a coesão social foram, em grande parte, uma construção feminina. Foram mulheres como Mestra Zenólia, Gabriela Braga e a dinastia de professoras da família Baracho que sustentaram a prática educativa cotidiana. São figuras que exerceram uma pedagogia de cuidado que integrava saúde, mediação de conflitos e acolhimento familiar.



Reconhecer essa divisão de papéis é fundamental para entender que a história da educação no Vale do Jequitinhonha foi escrita a muitas mãos.

O desafio para os educadores do Vau e de outras comunidades rurais é promover um “reencantamento” pedagógico. Trata-se de forjar um currículo híbrido, onde o saber universal da ciência dialogue com o saber local da experiência. Somente assim a escola poderá deixar de ser vista como o lugar que desmente os avós, para se tornar o espaço onde a sabedoria local ganha perenidade na lousa, garantindo que as futuras gerações possam ler o mundo sem esquecer de ouvir o passado.

Referências Bibliográficas

BODNAR, J. *Remaking America public memory, commemoration, and patriotism in the twentieth century*. [s.l.] Princeton, NJ Princeton Univ. Pr, 1992. 296 pp.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, A. de C. *A guardiã da memória*. Acervo, [S. l.], v. 9, n. 1-2, p. 17–30, 2011. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/397>. Acesso em: 19 mar. 2026.

ILUSTRÍSSIMA CONVERSA: *Estado e partidos são colonialistas*. Entrevistado: Antônio Bispo dos Santos. Entrevistador: Eduardo Sombini. [S. l.]: Folha de São Paulo, 19 ago. 2023. Podcast. Disponível em: <https://bit.ly/3Z4qCEd>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MARQUES, Reinaldo Martiniano. *Entre lo global y lo local: cultura popular del Valle de Jequitinhonha y reciclajes culturales*. In: DALMASSO, María Teresa et al. *Discursos de tradición y contemporaneidad*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados (U.N.C.), 1998. p.97-112.

PEREIRA, Vera Lúcia Felício. *O Artesão da Memória no Vale do Jequitinhonha*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

PORTELLI, Alessandro. *O que faz a história oral diferente*. In: Projeto História. São Paulo (14) fevereiro, 1997.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SOUZA, Josiley Francisco de. *Pedro Braga: uma voz no Vau*. Orientadora: Sonia Maria de Melo Queiroz. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

WEBER, Max. *Ciência como vocação*. In: _____. *Metodologia das ciências sociais. Parte II*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.



Entrevistas

Hércules Santos Pereira [59 anos]. [abril de 2018]. Entrevista concedida em 2018.

Pedro Cordeiro Braga [71 anos]. [abril de 1988]. Entrevistador: Reinaldo Martiniano Marques. Povoado do Vau, Diamantina, MG, abril de 1988.

Rita de Cássia Braga Baracho [64 anos]. [abril de 2018]. Entrevista concedida em 2018.

Recebido em 18 de janeiro de 2026.

Aceito em 05 de maio de 2026.

Publicado em 30 de maio de 2026.