TÂNIA CRISTINA DA SILVEIRA

HISTÓRIA DA ESCOLA RURAL SANTA TEREZA (UBERLÂNDIA/MG, 1934 A 1953)

Uberlândia

2008

TÂNIA CRISTINA DA SILVEIRA

HISTÓRIA DA ESCOLA RURAL SANTA TEREZA (UBERLÂNDIA/MG, 1934 A 1953)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientadora:
Profª Drª Sandra Cristina Fagundes de Lima.

Uberlândia

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587h Silveira, Tânia Cristina da, 1970-
História da Escola Rural Santa Tereza (Uberlândia/MG,

1934 a 1953) / Tânia Cristina da Silveira. - 2008.

180 f. : il.

Orientadora: Sandra Cristina Fagundes de Lima.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândi Progra-

ma de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Escolas rurais - Teses. 2. Escolas rurais - Uberlândia - Teses. I. Li-ma, Sandra Cristina Fagundes de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:

37.018.523

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

TÂNIA CRISTINA DA SILVEIRA

HISTÓRIA DA ESCOLA RURAL SANTA TEREZA (UBERLÂNDIA/MG, 1934 A 1953)

_____
Profª Drª Sandra Cristina Fagundes de Lima (Orientadora/UFU)

_____
Profª Drª Vera Lúcia Abrão Borges (UFU)

_____
Profª Drª Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)

Uberlândia:___/___/___

Resultado:_____

Ao meu esposo Hélcio Testa,
Meus filhos, Gabriel e Luciano.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, pela graça e misericórdia de ter me concedido a oportunidade de realização deste trabalho;

Aos meus familiares pela paciência nas horas de ausência;

Aos meus pais, João e Analice; meus irmãos, Dino Pedro, Adriana e Cíntia; meu cunhado, Roberto; e meus sobrinhos João Pedro, Ana Paula e Ana Beatriz, pelo apoio e incentivo demonstrado;

À minha querida orientadora Profª Drª Sandra Cristina Fagundes de Lima, que com dedicação acolheu nosso trabalho;

Ao querido Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho, meu orientador na iniciação científica, período no qual me interessei pelas escolas rurais do município de Uberlândia;

Aos professores Dr. Carlos Henrique de Carvalho e Drª Vera Lúcia Abrão Borges, pelas observações, críticas e sugestões apresentadas no exame de qualificação;

Aos professores do Mestrado em Educação, pelas contribuições dispensadas;

À minha amiga Cristiane, por tudo que passamos juntas, pelas primeiras pesquisas que desenvolvemos em parceria, por tantas vezes ter me ajudado e me encorajado;

À minha amiga Sandra e seu esposo Pastor Jales, que sempre me acompanharam nas fazendas da região, em busca de fontes a respeito das escolas rurais;

A todos os colegas do NEPHE, especialmente o William e o Handel, pela amizade construída;

À minha turma de mestrado, pela oportunidade de convivência;

“Aquele que habita no esconderijo do Altíssimo,
à sombra do Onipotente descansará.
Direi do Senhor: ele é o meu Deus,o meu refúgio,
a minha fortaleza, e nele confiarei.”
(SALMOS 91: 1-2)

RESUMO

O tema desta pesquisa refere-se à história da Escola Santa Tereza, instituição de ensino existente na Fazenda Santa Tereza, localizada no município de Uberlândia (Distrito da Cidade), nos anos de 1934-1953, época em que a maioria da população residia na zona rural. A problematização que tentamos responder a partir deste tema diz respeito à função que esta escola exerceu na escolarização de seus alunos. O objetivo geral da pesquisa foi (re)construir a história desta instituição de ensino e apreender alguns aspectos da cultura escolar que permearam essa escola do município de Uberlândia, no período em questão. Os objetivos específicos foram: contextualizar o ensino rural do município em Uberlândia, bem como em Minas Gerais e no país; perscrutar a relação desse ensino com a sociedade local, estadual e nacional; aventar as interações existentes entre a cultura escolar analisada sob o enfoque do espaço e os elementos que conformam a cultura que atravessa o universo rural onde se instala a escola; e por último, indagar a respeito da representação de atraso do universo rural construída e apropriada pela sociedade urbana. Para responder a esses objetivos, consultamos as seguintes fontes: bibliográficas, jornais e revistas, atas e relatórios de inspeção, livros de matrículas, diários de classe e cadernos de um aluno da referida escola. As entrevistas orais com ex-alunos, ex-professores e outros envolvidos no processo de um modo geral, também foram empregadas como fonte. Os resultados aos quais chegamos possibilitam afirmar que as escolas rurais do município de Uberlândia no período em estudo obtiveram um crescimento quantitativo considerável. Fato relacionado a interesses políticos, bem como ao combate do "atraso" e da "incivilidade", estes últimos preconizados ao meio rural. O ensino de bases tradicionais ministrado nestas escolas melhorou a situação escolar do município referente ao índice de analfabetos em comparação com a realidade mineira e nacional. Assim, o espaço campesino se constituiu como lugar de escola, porém caracterizado por poucos investimentos do poder público municipal concernente a recursos materiais e humanos. Neste contexto a Escola Rural Municipal Santa Tereza cumpriu o papel de apenas alfabetizar, sem, contudo descuidar dos princípios morais e de valores patrióticos. Porém suas práticas educativas estavam distantes da inter-relação escola/vida, recomendado pela Legislação Estadual, uma vez que as atividades escolares tenderam a idealizar o espaço urbano da cidade de Uberlândia evidenciando seu desenvolvimento material e estético, em detrimento da realidade campesina, prática oriunda das representações positivas do primeiro em detrimento do último. Este antagonismo entre rural/urbano, em que vinculada ao primeiro estaria à percepção de tradição, de costumes humanos e naturais, enquanto ao segundo a de desenvolvimento e progresso, são representações alvitres da visão européia de realidade, acentuada a partir das transformações ocorridas com a modernidade, que se disseminou por grande parte do continente americano, em particular pelo Brasil. As conseqüências desta dicotomia para a escola rural e em particular para a Escola Rural Municipal Santa Tereza avigorou o discurso de equiparação das escolas rurais às escolas urbanas.

Palavras-chave: Escola rural; Cultura escolar; Representações; Modernidade.

ABSTRACT

The subject of this research is about the history of the School Santa Tereza, an educational institution in Santa Tereza Farm, located in the city of Uberlandia (District of the City), between the years 1934 and 1953, when the majority of the population was living in rural area. The central problematic question that I tried to respond from this issue concerns the role played for this school in provide schooling for their students. The general purpose of the research was to (re)construct the history of this educational institution and grasp some aspects of school culture that permeated the school of the municipality of Uberlandia in that period. Specific purposes were: the context of rural education in Uberlandia, as well as in Minas Gerais and in the country; scrutinize the relationship between this education and the local, state and national society; understand the interactions between school culture in that institution under space focus and the elements that make up the culture through the universe where it installs a rural school; and finally, ask about the representation of backwardness of the rural universe constructed and appropriated for urban society. To meet these goals, the following sources were consulted: bibliography literature; newspapers and magazines; minutes and reports of inspection; registration books; daily class schedules and a notebook of a student of that school. The oral interviews with former students, former teachers and other people involved in the process in general were also employed as a source. The results of investigation indicate that rural schools of Uberlandia city in the period under study have a considerable quantitative growth. This fact was related to political interests, and to fight "delay" and "lack of civility" as terms recommended to rural areas. The traditional foundations of education taught in these schools improved the situation of the municipal school concerning illiterate rate compared with the reality of Minas Gerais and Brazil. Thus, the rural space is formed as a place of school, but characterized by little investment of the municipal government concerning the material and human resources. In this context the Municipal Rural School Santa Tereza fulfilled the role of literacy only, without, however neglecting the principles of moral and patriotic values. But its educational practices were distant from the inter-relationship school/life recommended by State legislation, since the school activities tended to idealize the urban area of the city of Uberlandia showing their physical and aesthetic development, to the detriment of peasant reality, practice come of positive representations of the first rather than last. This antagonism between rural/urban, in which the first would be linked to the perception of tradition, customs and human nature, while the second, the development and progress are representations of the European vision of reality stressed from changes with the modernity, which is spread through a large part of the American continent, particularly in Brazil. The consequences of this dichotomy for the rural school and in particular for the Rural School Santa Tereza increase the speech of comparison between rural schools and urban schools.

Key words: Rural School; Culture school; Representations; Modernity.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

FIGURA 1: Alunos e professores da Escola Pública Municipal Santa Tereza.. 37
FIGURA 2: Localização do município de Uberlândia 39
FIGURA 3: Divisão Distrital do Município – 1860-1938: Distrito da cidade; Distrito de Santa Maria e Distrito de Martinópolis. 46
FIGURA 4: Fazendas do município 48
FIGURA 5: Alunos da Escola Pública Municipal Santa Tereza. APU. CPJA..... 88
FIGURA 6: Capa e contra-capa de caderno utilizada em 1951. 111
FIGURA 7: Folhas de caderno com atividades de cópias ressaltando valores morais..... 113
FIGURA 8: Folhas de caderno com atividades de cópias ressaltando valores morais..... 114
FIGURA 9: Folhas de caderno com destaque para a última atividade da folha direita - resolução de problema/realidade da fazenda. 117
FIGURA 10: Folhas de caderno com descrição da cidade de Uberlândia na folha direita. ... 156
FIGURA 11: Folhas de caderno com descrição da cidade de Uberlândia na folha direita. ... 157
FIGURA 12: Folhas de caderno com descrição da praça Antônio Carlos na folha direita.... 159
FIGURA 13: Folhas de caderno com a atividade de descrição da escola (desconhecida) na folha direita. 162

QUADRO 1: Disciplinas a ser ministradas nas escolas rurais e distritais, nas escolas urbanas e nos grupos escolares. 108
QUADRO 2: Transcrição de folhas de caderno com a descrição da cidade de Uberlândia... 158
QUADRO 3: Transcrição de folhas de caderno com a descrição das Praças de Uberlândia. 160
QUADRO 4: Transcrição da folha de caderno com a atividade de descrição da escola (desconhecida). 162

TABELA 1: População de Uberabinha em 1920 e 1925..... 43

TABELA 2: Divisão Distrital e população do município de Uberlândia em 1936 44
TABELA 3:População urbana/suburbana e população rural de Uberlândia em 1940 44
TABELA 4: Minas gerais e Brasil: população urbana/suburbana e população rural em 1940 45
TABELA 5: Os três distritos 47
TABELA 6: A instrução no município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais e no Brasil em 1940 52
TABELA 7:escolas rurais em uberlândia, 1930-1953 52
TABELA 8: Quantidade de alunos da escola municipal Santa Tereza 1934-1936, 1945-1953. 94
TABELA 9: Calendário escolar: anos/meses letivos – 1945-1953 95
TABELA 10: Calendário escolar: meses/dias letivos – 1945-1953. Turnos: matutino e vespertino 96
TABELA 11: Distribuição dos alunos: anos/séries 1934-1953 99
TABELA 12: Distribuição média de alunos: idade/série – 1945 101
TABELA 13: Distribuição média de alunos: idade/séries – 1946 102
TABELA 14: Distribuição média de alunos: idade/séries – 1947 102
TABELA 15: Distribuição média de alunos: idade/séries - 1947 alfabetização de adultos... 103
TABELA 16: Distribuição média de alunos: idade/séries – 1948. 103
TABELA 17: Distribuição média de alunos: idade/séries - 1949 104
TABELA 18: Média de comparecimento de alunos turno vespertino, 1945-1950. 105
TABELA 19: Média de comparecimento de alunos turno matutino 1945-1950 105

LISTA DE ABREVIATURAS

ArPU	Arquivo Público de Uberlândia
CPJA	Coleção Professor Jerônimo Arantes
NEPHE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO RURAL E A ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZA 35

1.1 História da ocupação do município: as primeiras fazendas 40

1.2 A instrução na zona rural do município de Uberlândia 49

1.3 Sociedade e Educação pós-1930 59

1.4. Ensino municipal rural no contexto pós-1930 66

CAPÍTULO II - ESPAÇO RURAL DE UBERLÂNDIA: LUGAR DE ESCOLA E DA CULTURA ESCOLAR **83**

2.1 Escolas rurais e sua organização espacial 86

2.2 A Escola Rural Municipal Santa Tereza 92

2.3 Cópia, Caligrafia, Ditado, Composição e Aritmética 109

CAPÍTULO III - A MODERNIDADE E AS REPRESENTAÇÕES DO RURAL E DO URBANO **121**

3.1 Rural/Urbano: representação de modernidade 122

3.2 A modernidade no Brasil 139

3.3 A "modernidade" em Uberlândia e as representações do rural e do urbano 149

CONSIDERAÇÕES FINAIS **167**

FONTES **169**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **173**

ANEXO **179**

INTRODUÇÃO

> [...] o passado plurifacetado da escola, produzido por diferentes atores sociais, exige um trabalho de elaboração e procura de fontes, não só nos arquivos, mas também junto de pessoas, despertando recordações, recolhendo materiais pessoais, pedindo auxílio para interpretar outros, existentes nas escolas, nas mais diferentes situações, muitas vezes em degradação ou em risco de se perderem completamente (FELGUEIRAS, 2005, p. 88).

I

O tema desta pesquisa refere-se à história da Escola Santa Tereza, instituição de ensino existente na Fazenda Santa Tereza (localizada no Distrito da Cidade), nos anos de 1934-1953, período temporal em que mais se desenvolveu o ensino rural em Uberlândia, uma vez que o município, até a primeira metade do século XX era praticamente campesino. Além desse fator a opção por este período decorre da natureza das fontes encontradas. A interrogação que tentamos responder a partir deste tema consiste no seguinte aspecto: Qual a função que esta escola desempenhou na escolarização de seus moradores?

O objetivo geral da pesquisa foi (re)construir a história desta instituição de ensino e apreender alguns aspectos da cultura escolar que permearam essa escola do município de Uberlândia, no período em questão. Os objetivos específicos foram: contextualizar o ensino rural do município de Uberlândia, bem como do Estado e do país, e sua relação com a sociedade local, estadual e nacional concernente aos âmbitos político, social e cultural; discutir as interações existentes entre a cultura escolar analisada sob o enfoque do espaço e os elementos que conformam a cultura que atravessa o universo rural onde se instala a escola; e por último, perscrutar a construção de representação de atraso apropriada pela sociedade e que penetra o universo rural.

Para responder à problematização proposta, bem como para atingir os objetivos formulados anteriormente, a investigação utilizou-se de fontes bibliográficas com o intuito de contextualizar a instituição rural e sua relação com o período social, político, econômico e cultural do município, bem como o de comparar o ensino rural do município com a realidade regional, estadual e nacional. Também foram utilizadas como fontes: a imprensa, documentos oficiais e materiais pedagógicos utilizados pelos sujeitos envolvidos no processo educativo escolar.

Da imprensa foram consultados jornais e revistas do período em apreço, pertencentes à Coleção Professor Jerônimo Arantes (CPJA), e demais documentos que compreendem o inventário da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Quanto aos documentos oficiais, foram utilizados: atas e relatórios de inspeção; livros de matrículas; diários de classe. Todos esses documentos consultados, que trazem referências à escola Santa Tereza, estão depositados no Arquivo Público de Uberlândia (ArPU). No que concerne aos materiais pedagógicos foram utilizados cadernos de um aluno. As entrevistas orais com ex-alunos, ex-professores e outros envolvidos no processo de um modo geral, também foram empregados como fonte.

O ensino rural no decorrer do período pesquisado teve uma expansão significativa, que pode ser justificada pela estrutura agrícola que alicerçava o município, apesar da concepção estabelecida de progresso vinculada ao urbano que perpassava o ideário da época. Segundo Lima (2004), em 1933 a Prefeitura de Uberlândia manteve seis escolas rurais para quatro urbanas, sendo que a partir do ano seguinte observou-se uma expansão do ensino rural, de forma que em 1941 já contava com um total de vinte e quatro escolas rurais para três urbanas. No ano de 1947, as estatísticas revelaram um total de trinta escolas rurais em funcionamento, em que estavam matriculados 1.181 alunos.

Constatamos que o ensino no município de Uberlândia durante os anos de 1934 a 1953 era praticamente rural, uma vez que sua economia estava organizada em bases agrícolas,

pastoris e comerciais; havia, então, diversas propriedades rurais. Conforme pesquisa de Arantes:

> Essas propriedades agrícolas pertencem aos criadores e agricultores que cuidam dos trabalhos rurais. Nas terras de cultura tratam-se de todas as lavouras de plantação e nos campos a criação de gados, formando a indústria propriamente pastoril. As fazendas do município ficam nas zonas da bacia do rio das Velhas. De leste para o oeste ficam as fazendas denominadas: Rocinha, Registro, São Francisco, Letreiro, Pombo, Olhos D'água, Lage, Tenda, Marimbondo, Buriti, Sobradinho, Mata Dos Dias e Pontal. Nas zonas centrais, na Bacia do Rio Uberabinha, partindo da nascente para oeste, ficam: Irara, Sucupira, Harmonia, Bom Jardim, Campo Alegre, Óleo, Capim Branco, Machados, Martins e Rio Das Pedras. Ainda nas mesmas zonas ficam Palmas e Babilônia, na bacia desse rio. Nas zonas campestres, do sul, na bacia do rio Tijuco, partindo da sua nascente oeste, estão as fazendas Água Limpa, Estiva, Lageado, Paraízo, Panga, Douradinho e Barra. Dentro dessas fazendas ficam os sítios, que são pequenas propriedades, com outras denominações (ARANTES, 1938, p. 42).

A fazenda Santa Tereza apesar de não estar citada na referência acima, possuía uma importância relevante no contexto econômico do município, uma vez que abrigava uma usina de açúcar, que à época, segundo um jornal, era:

> [...] a mais importante das zonas. Os canaviais que fornecem canas para esse engenho cobrem mais de 25 alqueires de terra. O maquinário é movido a força elétrica, podendo produzir diariamente mais de 100 sacas de assucar (sic) (AUDITÓRIO, 1934, p. 3).

II

A escolha de investigar a educação rural em Uberlândia surgiu a partir da pesquisa vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE) da Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), da qual participei como bolsista de Iniciação Científica no projeto: "Organização do ensino público e representações de educação em Minas Gerais: Uberabinha 1888-1930 – Análise documental e interpretação". Nesta pesquisa, desenvolvida sob a orientação do Prof. Geraldo Inácio Filho e financiada pelo CNPq, fiquei responsável pela consulta à Coleção Professor Jerônimo Arantes (CPJA) depositada no Arquivo Público de Uberlândia (ArPU). Este acervo

é constituído de: fotografias, jornais, livros, revistas, correspondência pessoal, memorandos e ofícios e recortes de jornais.

Ao tomar contato com a referida coleção, percebi, através de atas e relatórios de inspeção, fotografias, recortes de jornais, revistas e outros documentos, que houve no período ora pesquisado uma quantidade significativa de escolas rurais no município de Uberlândia. No entanto, o que mais despertou minha atenção foi a quase inexistência de trabalhos ou mesmo citações de estudiosos da área a respeito dessas instituições educacionais do município[1]. Assim, na busca de bibliografias sobre o tema, observei uma escassez de estudos das instituições rurais em Uberlândia e percebi que esta lacuna também ocorre nos estudos em nível nacional.

O estudo da escola Santa Tereza poderá ajudar a entender a educação do município, que no período delimitado se concentrava em sua maior parte no meio rural; nesse sentido, pesquisar esta escola significa construir parte da história da educação deste ensino que foi e continua sendo esquecido nos estudos e na sociedade brasileira. Assim, a investigação sobre o ensino rural do município de Uberlândia, muito mais que produzir a história de uma instituição, pode contribuir para valorizar um nível de ensino que tem se encontrado à margem do processo educativo, uma vez que o rural tem sido concebido apenas como uma extensão do urbano, negando sua identidade e cultura diferenciada. Segundo Arroyo (1982), ao discutir o sentido que a educação rural assumiu no decorrer da história da educação brasileira, esta educação não foi concebida por uma finalidade própria, mas serviu de instrumento para diversos fins sociais e políticos relacionados ao contexto urbano.

Esta marginalização do ensino rural pode ser explicada pela própria representação de atraso que se tem deste espaço, que foi sendo construída a partir da República. O discurso republicano incidia sobre a inserção do Brasil na modernidade, e esta possuía como lemas o

[1] Na tese de doutoramento de Lima (2004), apesar de seu foco não ser escolas rurais de Uberlândia, consta uma breve discussão sobre essas escolas.

desenvolvimento e o progresso. Estes últimos estavam vinculados ao espaço urbano-industrial, fruto da visão européia de realidade, fato que contribuiu para a construção de um imaginário de atraso em relação à escola rural, em que a busca pelo moderno se encontraria na perspectiva de desenvolvimento das escolas urbanas (LEITE, 2002).

As transformações políticas, econômicas, sociais e culturais em curso no Brasil logo no início da Primeira República, promoveram modificações na forma de conceber a escolarização. Nagle (1974) denominou esse processo de Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico. Pode-se entender o Entusiasmo pela Educação como a preocupação em alfabetizar as grandes camadas populares, a fim de atender às necessidades da nova sociedade brasileira rumo ao progresso. Com isto propôs-se a disseminação das instituições escolares e, como conseqüência, defendeu-se o investimento em escolarização para formar o cidadão de maneira cívica e moral. A outra face do Entusiasmo pela educação refletiria os interesses políticos e religiosos. O primeiro defendia a disseminação da escola primária com o objetivo de ampliar os direitos políticos (ou seja, constituir eleitores) e o segundo defendia a instrução religiosa ou "doutrinação". Diante desse contexto, como se encontrava a escola rural? "No que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora" (LEITE, 2002, p. 28).

Assim, já percebemos nesse período a desvalorização da educação rural, uma vez que "[...] o homem do campo não precisaria de uma formação educacional qualificada como o homem da cidade" (ALMEIDA, 2005, p. 281). Esta realidade se justificava pela própria estrutura sócio-econômica vigente. Ou seja, uma economia de base agrícola pautada no latifúndio e na monocultura e com técnicas de cultivo antigas, para qual a produtividade não contava com as técnicas modernas de produção, não exigia assim nenhuma preparação da população camponesa, que não possuía também nenhum interesse pela escola.

Uma parcela da população urbana, ao contrário, precisava da escola para ter condições, nem que fossem mínimas, de preparo para trabalhar nas poucas fábricas que existiam, além do que a escolaridade poderia permitir a esta população, no caso, à classe média, uma ascensão social.

Entretanto, no final dos anos vinte, no plano discursivo, o descaso com a educação rural se modifica um pouco, pois a alfabetização da população brasileira se encontrava na relação direta com a formação de um caráter nacional do povo brasileiro. Mas, conforme Almeida (2005), a educação rural no Brasil em geral[2] continuou abandonada, os investimentos públicos eram destinados, na maioria das vezes, ao modelo urbano (ensino urbano). Assim, as populações campesinas permaneceram desassistidas e afastadas das melhorias educacionais.

III

As discussões teórico-metodológicas atinentes às noções de cultura, cultura material, cultura material escolar e instituições escolares foram fundamentais para responder os objetivos propostos nesta pesquisa, e, tendo em vista precisar esses conceitos, na seqüência apresentaremos uma discussão sobre cada um dos termos empregados.

Os estudos sobre cultura escolar se inscrevem na perspectiva da história cultural. Esta vertente da história, conforme Burke (2006), apropriou-se de conceitos da antropologia na formulação de seus princípios teórico-metodológicos. Especificamente, o conceito de cultura, outrora concebido como sinônimo de "alta cultura" assume a formulação de diferentes modos de viver, pensar e agir de diversas sociedades, em seus diversificados contextos.

[2] - Conforme abordaremos em Minas Gerais.

Esta concepção de pluralidade de culturas possibilitou aos historiadores culturais o trabalho com diferentes métodos e objetos, tentando decifrar de outras maneiras as sociedades. Diferentemente de partir de grandes acontecimentos, e/ou grandes heróis, optou-se por relatos de vida, pequenos acontecimentos, estudo de um conjunto de práticas específicas. Estas práticas, no caso das instituições e especificamente as instituições educativas, constituem as práticas escolares e suas representações. Esta última que, segundo Chartier:

> Tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler [...] esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido (CHARTIER, 1990, p. 17).

A instituição educativa faz parte da realidade social e também constitui esta mesma realidade, então a apreensão da cultura escolar torna-se fundamental, pois o ser humano constrói a sua realidade e apropria-se dos valores, normas, enfim, das condutas requeridas no espaço-tempo de sua existência. De acordo com Julia, podemos entender a cultura escolar como:

> [...] 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) (JULIA, 2001, p. 10).

Neste sentido, Julia elege três eixos que, segundo ele, parecem vias interessantes a serem seguidas, pois favorecem o entendimento da cultura escolar,

> [...] a primeira via seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares (JULIA, 2001, p. 19).

As normas e finalidades que regem a escola dizem respeito aos textos reguladores e aos projetos pedagógicos, ou seja, o plano ideal traçado, para que a instituição escolar,

seguindo-o, cumpra sua função. No cumprimento de sua função, a escola necessita do educador, sendo importante então analisar sua profissionalização, bem como o conteúdo por ele ensinado e suas práticas cotidianas, como também de seus alunos na aquisição desses conteúdos.

A História das instituições educativas tem se mostrado como uma importante área no conhecimento e elucidação da realidade educacional, em diferentes espaços e tempos. Assim, as análises em História da Educação das instituições escolares tornam-se mais significativas, uma vez que valorizam a singularidade, a especificidade, num diálogo com o caráter plural e geral.

Segundo Magalhães (s.d.), a problematização da instituição educativa com seu contexto sócio-cultural, as indagações, e ainda a (re)construção das representações simbólicas das práticas educativas, vão conferir à escola uma identidade histórica. Nesse sentido, entendemos que o estudo da instituição escolar não será descritivo, mas interpretativo num vai-e-vem entre presente/passado, local/regional/nacional, abarcando e compreendendo a dimensão das relações internas da instituição, bem como desta com a sociedade em que se insere.

> Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, s.d., p. 2).

A contextualização espacial e temporal da instituição a ser analisada permite o entendimento da realidade social mais ampla, ou seja, a visão macro. Contudo, diferente de homogeneizar a realidade escolar institucionalizada, concebendo as instituições como meras executoras de planos educacionais concebidos quase sempre de cima para baixo, a investigação da cultura escolar permite a visão micro, concebendo a escola como um

ambiente dinâmico, que vivencia experiências possíveis bem como conflitos, resistências, tensões por parte dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo.

Da mesma forma Viñao Frago (2000) argumentou que, para entender a cultura escolar de uma instituição de ensino, o estudo a respeito das categorias tempo e espaço escolares são essenciais. Estas categorias não são neutras em relação aos processos educativos, integrando, conformando e condicionando a vida social e humana em todos os seus aspectos.

Sendo assim, podemos pensar num possível "descortinamento" da instituição educativa, o que implica entender a educação institucionalizada muito além dos projetos políticos e pedagógicos instaurados. Significa atentar para a interioridade da instituição com a intenção de reconstruir as práticas e vivências dos professores e alunos, com seus modos de fazer e seus saberes.

Assim, no desenvolvimento do processo educativo escolar, subjacente ao ideal está o real, no sentido de que a própria instituição, bem mais que o cumprimento de regras e normas, para quais finalidades sejam, desenvolve sua própria cultura que direta ou indiretamente influi na sociedade na qual se insere.

Na investigação sobre esta cultura escolar pretendeu-se buscar a cultura material da escola Santa Tereza, o que concorreu para o entendimento do contexto educacional rural, uma vez que a "[...] educação rural converge para o contexto no qual ela se manifesta, considerando-se a realidade campesina a partir de uma estrutura sócio-cultural e econômica bastante distinta dos outros agrupamentos humanos" (LEITE, 2002, p. 13).

O contexto, então, representa o locus em que se realiza o processo educativo, "[...] expresso numa cultura material que, simultaneamente, traduz as concepções de uma sociedade e manifesta as condições em que puderam ocorrer" (FELGUEIRAS, 2005, p. 94). Ainda, segundo a autora:

> Se as idéias e teorias pedagógicas podem ser conhecidas através de escritos, as rotinas do quotidiano escolar e das vivências da condição de criança, de

> aluno/a e de professor terão de ser investigadas através das memórias e materiais a elas associados (FELGUEIRAS, 2005, p. 92).

Esta cultura material na escola se manifesta,

> [...] pela concretude não só dos objetos, que precisam ser investigados a partir desse suporte material, sem se deixar cair na tentação da interpretação objetiva, neutra, do que seria pretensamente a verdadeira natureza das atividades escolares (ABREU JÚNIOR, 2005, p. 146).

A educação reverbera, produz e reproduz os valores e ideais da sociedade. Esses são incorporados ao processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano em geral, tendo em vista promover sua integração às necessidades políticas, sociais, econômicas e culturais nos diversos setores de uma determinada sociedade. Contudo, existem tipos e formas educacionais diferentes, sendo que a educação rural é uma delas.

> Pensar a escola rural é pensar o homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo. É questionar sua ligação direta com a qualificação profissional e seu grau de comprometimento e interferência na formação sócio-política dos rurícolas e a forma como tem acompanhado as transformações ocorridas no campo (LEITE, 2002, p. 14).

Nesse sentido, a compreensão do contexto histórico no qual se insere a instituição possibilita apreender uma multiplicidade de fatores que interferem na organização e funcionamento da escola.

IV

No que diz respeito ao período em que se situa o objeto investigado, até 1930 a estrutura do ensino existente nunca estivera organizada à base de um sistema nacional de educação, pois não havia ainda uma política nacional de educação. Durante o primeiro governo de Getúlio Vargas são dados os primeiros passos em direção à unificação. Assim, em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública com as atribuições de administração e direção da educação nacional e, em 1931, foi implantada a reforma Francisco Campos.

A reforma Francisco Campos estruturou organicamente o ensino secundário, comercial e superior, ou seja, atentou preferencialmente para a organização do sistema educacional das elites. O que, segundo Romanelli (1986), marginalizou o ensino primário, uma vez que "a obrigatoriedade de se prestarem exames para admissão ao ensino médio, nos quais se exigiam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, importava em reconhecer a nulidade desta" (1986, p. 141).

No contexto em que foi implantada a reforma Francisco Campos, a maioria da população vivia na zona rural e era analfabeta, a escolarização desta camada social que deveria ser contemplada pela reforma continuou marginalizada, ao contrário da elite, que foi privilegiada pelas mudanças.

Travou-se então a luta pela democratização do ensino, tendo como principais expoentes os renovadores da educação que, através do seu Manifesto dos Pioneiros, preconizavam uma educação laica, gratuita, obrigatória e igual para ambos os sexos. Esse Manifesto, escrito por Fernando Azevedo, foi publicado em 1932 e assinado por 26 educadores brasileiros. Sua tônica incidia sobre a defesa da escola pública, em que cabia ao Estado proporcionar a educação como um direito de todos, sem privilégio de classe.

Era uma crítica ao sistema educacional vigente, que se pautava numa estrutura dual: o ensino primário e profissional, para a classe pobre, e o ensino secundário e superior, para a classe rica. Neste sentido, a inflexibilidade entre os ramos secundário e profissional, intensificada pela reforma Francisco Campos, seria a responsável por tal dualismo no sistema educacional brasileiro. Assim, o Manifesto propunha uma outra estrutura para o sistema, articulando o ensino primário ao secundário, com uma base comum de três anos e um ensino diversificado (intelectual e manual).

Além de o Manifesto preconizar a educação como um direito individual e um dever do Estado, ela também deveria ser laica. Tal pressuposto se insere numa nova concepção de

educação, amparada na psicologia, que percebe o educando com seus interesses, aptidões, ou seja, como o centro do processo pedagógico. Também neste sentido deveriam prevalecer as diferenças psicológicas gerais e não as sexuais.

A constituição de 1934 instituiu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Enquanto a constituição de 1937 foi enfática na questão do ensino profissional (destinado aos menos favorecidos), uma vez que a prioridade central consistia na instalação de um processo industrial de base, ideário do governo Vargas. Este ideário tinha na escolarização urbana o suporte para a industrialização; assim, o processo da educação escolar rural não sofreu modificações, permanecendo:

> [...] Comprometido com a manutenção do "status quo", contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo "natural", concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande "missão" do professor rural seria a de demonstrar as "excelências" da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (MAIA, 1982, p. 28).

Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que possuía o objetivo de expandir o ensino, alfabetizando o grande número de analfabetos que residiam na zona rural, significando, nas entrelinhas, fixar o homem no campo evitando sua migração para os centros urbanos, podia ter como conseqüência a diminuição da produção agrícola brasileira. Além disso, continuava prioridade a uniformização da nação incutindo os princípios nacionalistas de disciplina e civismo e legitimando o poder da ditadura do Estado.

Em 1942, por iniciativa do então ministro Gustavo Capanema, foram promulgadas as Leis Orgânicas que foram reformas parciais. Estas, além de abrangerem o ensino médio (engajamento na qualificação profissional para as indústrias) abrangeram também o ensino primário.

O decreto-lei promulgado em 1946 traçava as diretrizes para o ensino primário, até então era de responsabilidade dos estados, que o organizavam conforme seus interesses

políticos. Através deste decreto houve a estipulação de contribuição que os estados, Distrito Federal e municípios deveriam reverter para o Fundo Nacional do Ensino Primário.

Esta discussão sobre o ensino primário se fez pertinente, uma vez que as escolas rurais se caracterizavam por desenvolver o curso "elementar das primeiras letras". Somente com a Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946, é que este grau de ensino contou com suas diretrizes centrais. Até então, cada estado era responsável pela sua organização, e na maioria das vezes passava esta responsabilidade para seus municípios, conforme discutiremos.

V

O trabalho dividiu-se em três capítulos, no primeiro investigo o ensino rural do município de Uberlândia, do Estado de Minas Gerais e do Brasil e sua ligação com o contexto mais amplo. Da mesma forma, procuro assinalar a instrução na zona rural do município de Uberlândia, no que concerne aos seus aspectos quantitativos e qualitativos e sua relação com a realidade política, social e cultural do município, do Estado e do país.

No segundo capítulo buscou-se apreender a identidade cultural da escola Santa Tereza inserida em um contexto de representação do espaço rural também como espaço escolar. Pretendeu-se, pois, investigar o público escolar, a organização da escola, bem como as práticas pedagógicas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos; estas últimas analisadas e comparadas com as normas legislativas estabelecidas para esta modalidade de ensino no período em apreço.

No terceiro capítulo explicito a concepção de modernidade e suas múltiplas materializações na área política, social e cultural do mundo ocidental e sua influência no Brasil. Procurou-se apontar as relações de oposição existentes entre rural *x* urbano e moderno *x* atraso por meio de suas representações na imprensa e literatura produzidas em Uberlândia.

Essa mesma dicotomia, conforme discutimos, esteve presente na escola por meio dos textos produzidos por um aluno da Escola Santa Tereza. Por fim, tratamos das conseqüências dessa dicotomia para a escola rural, em particular para a escola Santa Tereza.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO RURAL E A ESCOLA MUNICIPAL SANTA TEREZA

Minha escola primária...
Escola antiga de antiga mestra.
Repartida em dois períodos
Para a mesma meninada,
Das 8 às 11, da 1 às 4.
Nem recreio, nem exames.
Nem notas, nem férias.
Sem cânticos, sem merenda...
Digo mal – sempre havia
Distribuídos
Alguns bolos de palmatória...
A granel?
Não, que a Mestra
Era boa, velha, cansada, aposentada.
Tinha já ensinado a uma geração
antes da minha.
(Cora Coralina, 2001, p. 61)

A educação rural no Brasil não tem sido alvo de muitos estudos e pesquisas no âmbito da historiografia. Almeida (2005), ao problematizar a educação no meio rural brasileiro no século XX, argumentou que a história desta modalidade de ensino constitui-se como uma "*História esquecida* [...] uma história que envolve personagens anônimos, alunos e professores, que constituíram identidades particulares nas escolas afastadas das cidades" (ALMEIDA, 2005, p. 278, grifo nosso).

A escola Santa Tereza, localizada no Distrito da Cidade, na fazenda que tinha o mesmo nome, na região chamada Buritis, no município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, representou uma dessas escolas afastadas das cidades, uma escola rural.

Conforme Magalhães (1999), ao apontar os fundamentos a serem adotados para (re)construção da história de uma instituição educativa, o estudo de uma instituição escolar deve apreender a identidade cultural e educacional da instituição, considerando seu tempo e espaço, como também suas mudanças, permanências e suas relações entre o local/regional e o geral/nacional. Pois,

> O quotidiano de uma instituição educativa é um acúmulo de comunicação, tomada de decisão e de participação, cujas representações e memória apenas em parte ficam vertidas a escrito. De fato o cotidiano de uma instituição fica representado por defeito (sic), nos registros e fontes de informação, havendo mesmo dimensões desse quotidiano, cuja memória se apaga com a mudança de atores e muitas outras que são regularmente destruídas. A instituição educativa se constitui no plano histórico, como no plano pedagógico, uma totalidade em constituição e organização, investindo-se de uma identidade. As instituições educativas têm uma estrutura física, uma estrutura administrativa, e sócio-cultural. A função básica de uma instituição objetiva na produção e na transmissão de cultura (MAGALHÃES, 1999, p. 69).

A escola do tempo passado é um lugar ainda vivo, um espaço de memória. Sua identidade não se encontra constituída "a priori", mas em intermitente produção e reelaboração. Nesse sentido, como o trabalho busca apreender a produção e a transmissão de cultura, ou seja, a cultura escolar que permeou a referida escola do município de Uberlândia no período de 1934 a 1953, investigamo-la, segundo Magalhães (1999), a partir de sua materialidade. Desse modo, o objetivo deste capítulo será o de contextualizar a escola rural Santa Tereza no tempo e no espaço, na sua relação com a instrução rural do município de

Uberlândia como um todo, e desta com a realidade política, social e cultural no âmbito municipal, estadual e nacional.

Para tanto, utilizou-se como fontes: periódicos locais; relatórios municipais de inspetoria; atas de reuniões dos professores e inspetor do município; censos demográficos local, estadual e nacional; mapas locais; e bibliografias gerais que versam sobre as temáticas aqui analisadas.

Principiando o estudo referente à gênese da escola rural Santa Tereza, observamos que no ano de 1932 há um edital no jornal "A Pena" anunciando bens que estariam à venda para serem arrematados através de leilão. Dentre estes bens se encontrava a fazenda Santa Tereza, sendo toda descriminada, conforme se segue: "Cento e quarenta alqueires de terras de culturas e cerrados [...]". A parte construída compunha-se de:

> [...] uma casa de morada em parte assoalhada e em parte ladrilhada, coberta de telhas francezas, com oito (8) commodos, tendo as divisões internas de tabuas, em regular estado de conservação [...], *uma casa destinada à escola da fazenda, coberta de telhas francezas, assoalhada de e ladrilhada, com cinco commodos, em bom estado de conservação* (EDITAL, 1932, p. 2, grifo nosso).

FIGURA 1: Alunos e professores da Escola Pública Municipal Santa Tereza.[3].
FONTE: APU; CPJA.

[3] Confirmada por Ribeiro (2007) como a primeira casa onde funcionou a escola. Zélia de Sá Ribeiro foi professora na escola Santa Tereza no período de 1949 a 1952, também é neta de Francisco Ribeiro, proprietário da fazenda Santa Tereza, portanto, conheceu a fazenda e também estudou nesta casa onde funcionou a escola.

Em 1933 aparecem em documentos oficiais referências à escola Santa Tereza. Esta instituição consta no balancete relativo ao movimento das escolas municipais durante o mês de fevereiro de 1932. Estes balancetes, contendo estatísticas de matrículas concernentes à instrução municipal, freqüentemente estão presentes na imprensa local, quase sempre a pedido do representante municipal de ensino: o inspetor escolar Jerônimo Arantes. Então, em fevereiro de 1933, constam neste documento os seguintes dados alusivos ao movimento das escolas municipais: oito escolas rurais e duas urbanas noturnas: uma para o sexo feminino e outra para o masculino, com 597 alunos matriculados e 444 assíduos, distribuídos em 1ª, 2ª e 3ª séries. De acordo com o mesmo balancete, publicado no periódico "A Escola Rural", na escola Santa Tereza havia vinte alunos, todos na 1ª série (BRANQUINHO, 1933, p. 2).

No ano posterior publicou-se novo balancete com o movimento das escolas municipais mantidas em 1933. Neste constava um total de sete escolas rurais e três urbanas, prevalecendo um total de 797 matrículas e 580 freqüências (ANDRADE, 1934, p. 2). Aqui não há menção à escola Santa Tereza. Pensamos que essa ausência se justifique, talvez, pelo fato de a escola ter sido fechada, não funcionado durante todo o ano, devido ao número de alunos não ser suficiente para que o poder público municipal pudesse mantê-la. Lopes (2002), ao estudar sobre a construção da rede de ensino público primário em Minas Gerais nos primeiros anos da década de 1930, argumentou que o número mínimo de alunos exigido pela legislação no que diz respeito ao funcionamento das escolas rurais era de cinqüenta alunos.

No ano de 1934, especificamente no dia 3 de fevereiro, a Escola Municipal Santa Tereza reapareceu na imprensa, pois consta no periódico "A Escola Rural" que a instituição foi legalmente instalada, conforme se segue:

> Mais duas escolas foram creadas no distrito da cidade. Uma instalada [...] e a outra na fazenda "Santa Tereza" em "Buriti". [...] onde foi o senhor Inspetor escolar dar posse à professora nomeada e fazer-lhe entrega do material destinado àquela escola (ANDRADE, 1934, p. 1 e 2).

A partir desta data, ou seja, de 1934 até 1953, período do nosso recorte temporal, a escola rural Santa Tereza permaneceu atuante, constando em todos os balancetes que incluíram as escolas rurais do município de Uberlândia.

Estas escolas estiveram presentes na maioria das fazendas, estas que representaram uma das primeiras formas de ocupação humana na região. Entender a organização do referido espaço nos remete, conforme Pessoa (1982) em seu estudo sobre as características da modernização da agricultura e do desenvolvimento rural em Uberlândia, à própria história da ocupação do município.

FIGURA 2: Localização do município de Uberlândia
FONTE: SOARES, 1995, p. 49.

1.1 História da ocupação do município: as primeiras fazendas

No auge do ciclo econômico da mineração, as bandeiras, expedições exploradoras que adentravam o interior do Brasil em busca de ouro e pedras preciosas, foram cruciais na ocupação do centro-sul do país, absorvendo novos núcleos de povoamento.

Nas primeiras décadas do século XVIII, o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, o "Anhanguera II", atravessou as terras do "Sertão da Farinha Podre", atual Triângulo Mineiro, com destino a Goiás. Neste último encontrou o que procurava: ouro. Com este feito, vieram outros exploradores principalmente de Minas Gerais, com o mesmo propósito, dirigindo-se para a mesma região, estabelecendo-se na cabeceira do rio das Abelhas (atual Araguari), onde em 1736 formaram uma corrutela que, com o passar dos anos, tornou-se o povoado de "Arraial do Desemboque", pertencendo à capitania de Goiás.

A partir da primeira década do século XIX foram organizadas bandeiras que se embrenhavam pela área do Triângulo Mineiro, e as terras denominadas de "Sertão da Farinha Podre" passaram aos domínios da antiga província de Minas Gerais. Neste período, ocorreu a formação de mais arraiais: Uberaba, Sacramento e Prata, marcando o início da ocupação da área.

Na primeira metade do século XIX, as famílias Pereira da Rocha, Alves dos Santos, Rezende e Carrejo, iniciaram o povoamento da região, procedendo de Paraopeba de Minas, Oliveira e Santana do Jacaré. Conforme Arantes (1938), na sua pesquisa sobre a história e a geografia do município, as bandeiras

> Penetraram por êsses sertões, onde adquiriram grandes latifúndios, nas zonas da bacia do Rio das Velhas, onde ficam hoje as suas propriedades agrícolas, Registro, Monjolinho, São Francisco, Letreiro e Olhos-dagua, na parte léste do Município (ARANTES, 1938, p. 7).

Eram terras devolutas concedidas por carta de sesmaria[4]. Nas sesmarias de João Pereira da Rocha e de Luiz Alves Carrejo formaram-se os primeiros povoados. A fazenda do primeiro foi denominada Sítio São Francisco, âmago de sua grande sesmaria, lugar

> [...] onde formaram-se os nûcleos de habitantes nos bairros Estivinha, Balsamo, Paciencia, Campanha, Jardim, Veadinho e Letreiro. Na fazenda Senhora da Conceição, de Luiz Alves Carrejo, na sesmaria que foi de José Joaquim da Silva, em Olhos-dagua, formaram-se os bairros Marimbondo, Tenda, Moreno, Pindaíbas, Lage, Olhos-dagua e 3 Marcos, onde se localisaram as numerosas familias Peixôtos, Barbosas e Alves Carrejos (ARANTES, 1938, p. 10).

Abriram-se roças pelos primeiros povoadores, segundo Pessoa (1982), elas constituíram a forma inicial de ocupação do solo, e a agricultura se desenvolveu dentro das tradicionais formas de cultivo. Também a criação de gados se espargiu pelos campos nativos; bem como o monjolo e o engenho de madeira, e o carro de boi abocanhando os caminhos mal trilhados, deu início às primeiras vias de comunicação.

Após a instalação dos Carrejos outras famílias se avizinharam e constituíram sítios nas referidas fazendas, redistribuindo as terras nessa área. Além disso, a população, segundo Arantes, ia aumentando nas zonas circunvizinhas: “As famílias dos Dias e Machados nas terras da bacia do rio Uberabinha; Ferreiras e Cabral de Menezes em Buriti e Sobradinho [...]” (ARANTES, 1938, p. 10). O processo de povoamento foi contínuo, com a vinda de uma corrente imigratória na sua maior parte formada por conhecidos ou parentes daqueles sesmeiros.

De acordo com Pessoa (1982), estes novos grupos também deram início à plantação dos primeiros gêneros alimentícios, através das roças, da criação de gados como também do uso de carro de bois, alargando o caminho para a estrada de rodagem, de trânsito comercial; fatores que contribuíram para o desenvolvimento dessa área. As primeiras atividades “industriais agrícolas” iniciaram-se com a carpintaria, a tenda de ferreiro, o engenho de cana,

[4] Conforme Pessoa (1982), a carta de sesmaria era um título de direito das terras abdicada ao concessionário pelo governo da Capitania, com ordens do rei de Portugal, que governava o Brasil naquela época.

o monjolo, a roca e o tear, as fiandeiras para fabricar os tecidos de lã e algodão necessários à vestimenta. A precursora foi a tenda de ferreiro de Felisberto Alves Carrejo, que permitiu a fabricação dos principais instrumentos para o trabalho agrícola: ferragens para carros, facas, enxadas, foices e machados.

Em 1846, Felisberto A. Carrejo transferiu-se para a fazenda Salto e fixou residência na localidade denominada "São Sebastião da Barra" situada à margem do rio Uberaba entre os córregos Itajubá, (Cajubá) e São Pedro. Formava-se o arraial de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de São Pedro com a construção da Capela. Decorridos seis anos da instalação do povoado em 1852, foi criado o distrito de São Pedro de Uberabinha, ligado a Uberaba, que deu origem, posteriormente, ao município de São Pedro de Uberabinha, em 1888, passando-se a comarca em 1891.

De acordo com Bosi (1998), ao discutir sobre aspectos da constituição do espaço urbano do então município de São Pedro de Uberabinha nos anos de 1890, a ocupação da região originou antes mesmo da chegada daquelas famílias, pois aqui já habitavam os indígenas, muito embora tenham sido silenciados por alguns memorialistas que produziram as primeiras versões sobre a história local.

O Brasil agora República, e Uberabinha preconizava sua era de progresso com a inauguração da estação de estrada de ferro Mogiana em 1895. Esta ferrovia foi importante porque o tráfego ferroviário entre Campinas e a então Uberabinha tornava mais fácil a interação com parte de São Paulo, intercâmbio esse realizado desde a fase inicial de ocupação da região. Inaugurava-se também o serviço de energia elétrica na cidade em 1909 pela Companhia Força e Luz de Uberabinha, bem como a ponte Afonso Pena no mesmo ano, sobre o rio Paranaíba, pelo governo federal, ligando Minas a Goiás, intensificando o contato com a região centro-oeste.

Contudo, conforme Pessoa, a agropecuária continuava como atividade principal na área e com procedimentos agrícolas iguais aos mesmos empregados em quatro séculos de colonização no país: predomínio de queimadas, culturas de enxada e rotação de terras.

> Dados de 1916 revelam que o município tinha uma população de 25.000 habitantes, dos quais 19.000 viviam na zona rural. Isto vem conferir o caráter eminentemente agrícola do município pela presença de grandes propriedades e de inúmeras chácaras nos arredores da cidade, cuja atividade agrícola principal era a horticultura. Nas várzeas, nos campos, ao longo dos ribeiros, a cana, o arroz, o milho e o feijão constituíam a principal riqueza agrícola (PESSOA, 1982, p. 47).

Este caráter eminentemente agrícola do município prevalecerá, conforme a autora, até a segunda metade do século XX, realidade análoga ao Estado de Minas Gerais, bem como ao próprio país, considerado essencialmente agrícola. Conforme Wirth (1982), em seu estudo sobre o estado de Minas Gerais no período de 1889 a 1937,

> [...] a maior parte dos mineiros vivia isoladamente, no campo. Em 1920, apenas 11% viviam em sedes de municípios e o restante na zona considerada rural. E se as cidades com menos de 5.000 habitantes não forem levadas em conta, a população urbana cai para 5%. Em 1940, 25% da população viviam em cidades, mas 13% em centros urbanos com menos de 5.000 cidadãos [...]. As pequenas cidades apreciavam suas identidades, muitas delas originárias dos séculos XVIII ou XIX. No entanto, quase todas essas aglomerações com menos de 5.000 habitantes não se diferenciavam o suficiente da zona rural, para manter um estilo de vida realmente urbano. A maioria dependia da sociedade rural, que provia com mercados de fins de semana, serviços básicos e as tradicionais funções religiosas e seculares, inclusive as eleições (WIRTH, 1982, p. 63).

De acordo com o recenseamento de 1920, assim estava distribuída a população em Uberabinha/Uberlândia[5].

Ano	Uberabinha	Uberabinha/Martinópolis	Santa Maria	Total população
1920	20.263	...*	2.693	22.956
1925	...	23.165	3.078	26.243

TABELA 1: População de Uberabinha em 1920 e 1925
FONTES: MINAS, 1924, p. 36; ANNUÁRIO, 1929, p. 110.
(*) Não se dispõe de dados

[5] Vieira (2003), em sua pesquisa a respeito da profissionalização docente com base na legislação educacional em Uberabinha no período de 1892 a 1930, enfocou que a mudança do nome da cidade de São Pedro de Uberabinha (l888-l929) para Uberlândia ocorreu em l9 de outubro de l929 pela Lei Estadual nº 1128.

O recenseamento realizado em 1920 levou em consideração o total da população no distrito de Santa Maria, uma vez que, conforme veremos adiante, neste período ele fazia parte do município. Então, podemos considerar que neste distrito também estava concentrada a população rural do município de Uberabinha.

No período posterior, ou seja, 1930 não foi realizado nenhum recenseamento, desse modo recorremos à estimativa da população do Estado de Minas Gerais em 31 de dezembro de 1925. Nela, concernente ao município de Uberlândia, já consta o nome do outro distrito, Martinópolis. Contudo, a população não foi computada separadamente, isto porque o distrito seria oficialmente criado no ano posterior, ou seja, em 1926[6]. Já em 1936, podemos constatar que a população do município foi avaliada, respeitando a devida divisão distrital do mesmo.

Distrito da Cidade	Sede	Distrito de Santa Maria	Distrito de Martinópolis	Total da população
24.000	15.000	4.000	6.000	49.000

TABELA 2: Divisão Distrital e população do município de Uberlândia em 1936
FONTE: ARANTES, 1936, p. 08.

Como os dados deste censo constituem-se de números exatos inferimos que estes totais devem ter sido aproximados. Prova disso deve-se ao fato de que os cotejando com o censo oficial de 1940 a diferença da população, no que tange ao seu total geral, é bem significativa.

No recenseamento de 1940, utilizou-se de uma divisão geral entre urbano, suburbano e rural, incluindo os dois primeiros num só patamar.

Quadro Urbano e Suburbano[7]	Porcentual	Quadro Rural	Porcentual	Total da população	Porcentual
22.123	52,45%	20.056	47,55%	42.179	100%

TABELA 3: População urbana/suburbana e população rural de Uberlândia em 1940
FONTE: RECENSEAMENTO, 1950.

[6] O Distrito de Martinópolis foi criado pela Lei nº 368 de 09 de julho de 1926.
[7] O termo suburbano refere-se aos bairros mais distantes da parte central da cidade. Esta constatação verificamos através de algumas citações que se referem a este contexto espacial, como consta, por exemplo, no Decreto-Lei nº 92 que instituiu, entre outras, a criação de escolas suburbanas " Art. 1º - Ficam criadas, neste município, quatro escolas suburbanas, localizadas nas vilas "Operária", "Osvaldo", "Brasil" e "Gifone" [...] (UBERLÂNDIA, 1943, p. 15-16)

Neste censo a diferença entre a população urbana e suburbana e a população rural é pequena, enquanto em relação ao estado de Minas Gerais e ao país esta diferença é considerável. Estes índices demonstram que Uberlândia apresentou um crescimento urbano acima da média estadual e nacional como consta abaixo.

Unidade Geográfica. População	Minas Gerais	Porcentual	Brasil	Porcentual
Quadro Urbano e Suburbano	1.693.040	25%	12.880.182	30%
Quadro Rural	5.043.376	75%	28.356.133	70%
Total	6.736.416	100%	41.236.315	100%

TABELA 4: Minas gerais e Brasil: população urbana/suburbana e população rural em 1940
FONTE: RECENSEAMENTO, 1950, p. 6.

Apesar da maioria dos dados não apresentarem uma divisão precisa da densidade demográfica na zona urbana e na zona rural, eles indicam que a grande parte da população do município, no período em análise, vivia na zona rural.

No município de Uberlândia havia diversas propriedades rurais. Estas propriedades se encontravam distribuídas entre os três distritos em que estava dividido o município: Distrito da Cidade, Distrito de Santa Maria e Distrito de Martinópolis. Os mapas a seguir, fornecem a localização geográfica destes distritos e de suas fazendas.

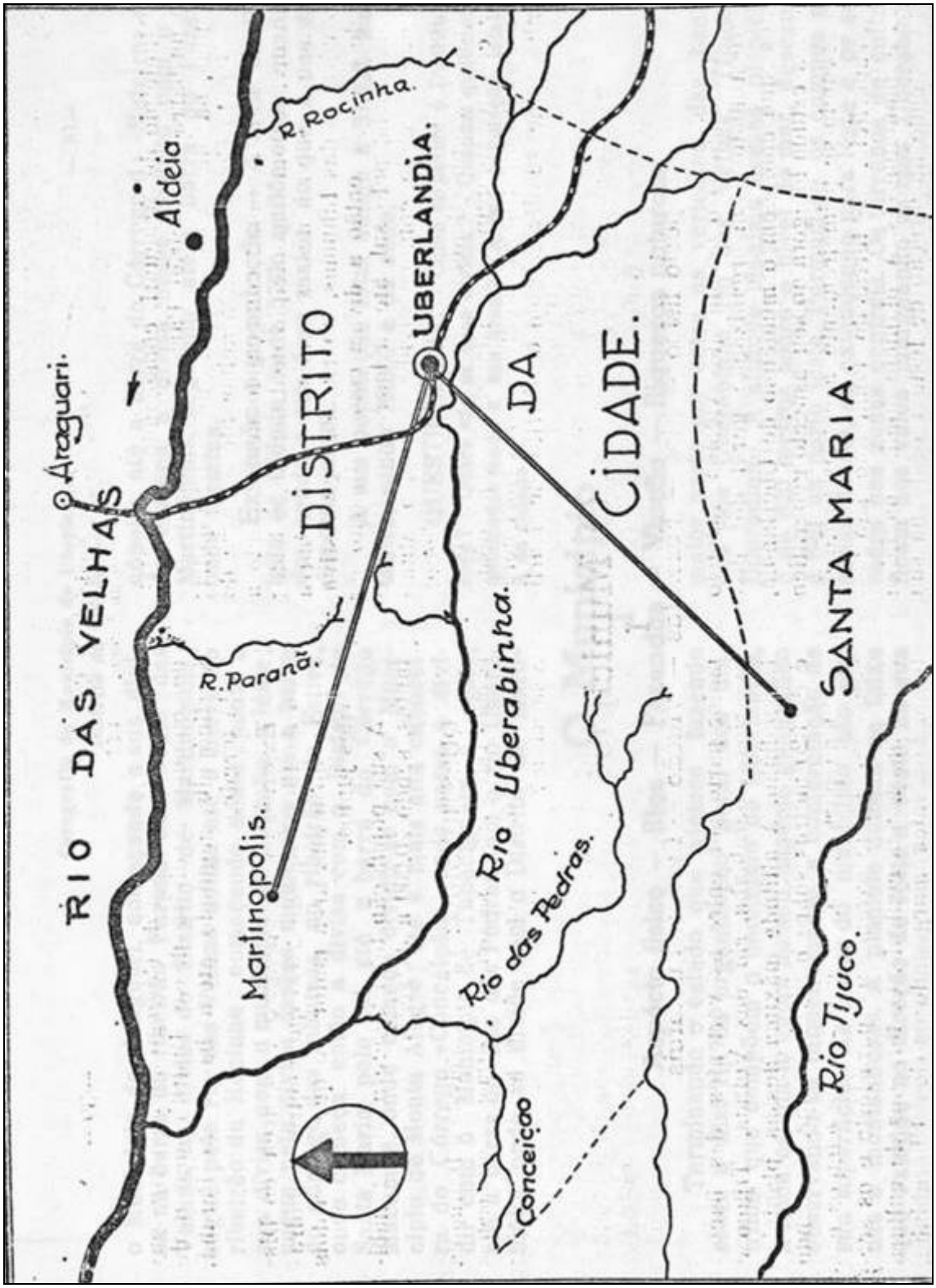

FIGURA 3: Divisão Distrital do Município – 1860-1938: Distrito da cidade; Distrito de Santa Maria e Distrito de Martinópolis.
FONTE: ARANTES, 1938, p. 38.

De acordo com Arantes (1938), estas são as características físicas e demográficas dos três distritos, em 1938:

Distrito	Ano de criação do distrito	Extensão territorial	População[8]
Santa Maria	1871	1.100km2	5.000
Martinópolis	1926	562km2	4.800
Da Cidade	...*	3.396km2	31.822
		Total	41.622

TABELA 5: Os três distritos
FONTE: ARANTES (1938).
(*) Não se dispõe de dados

Por todos esses distritos encontravam-se diversas propriedades rurais. O Mapa 02, a seguir, apresenta as fazendas que no seu conjunto constituíam o espaço agrário no município de Uberlândia no final da primeira metade do século XX. Desse modo, como se encontrava a instrução neste espaço do município?

[8] Refere-se a um valor aproximado.

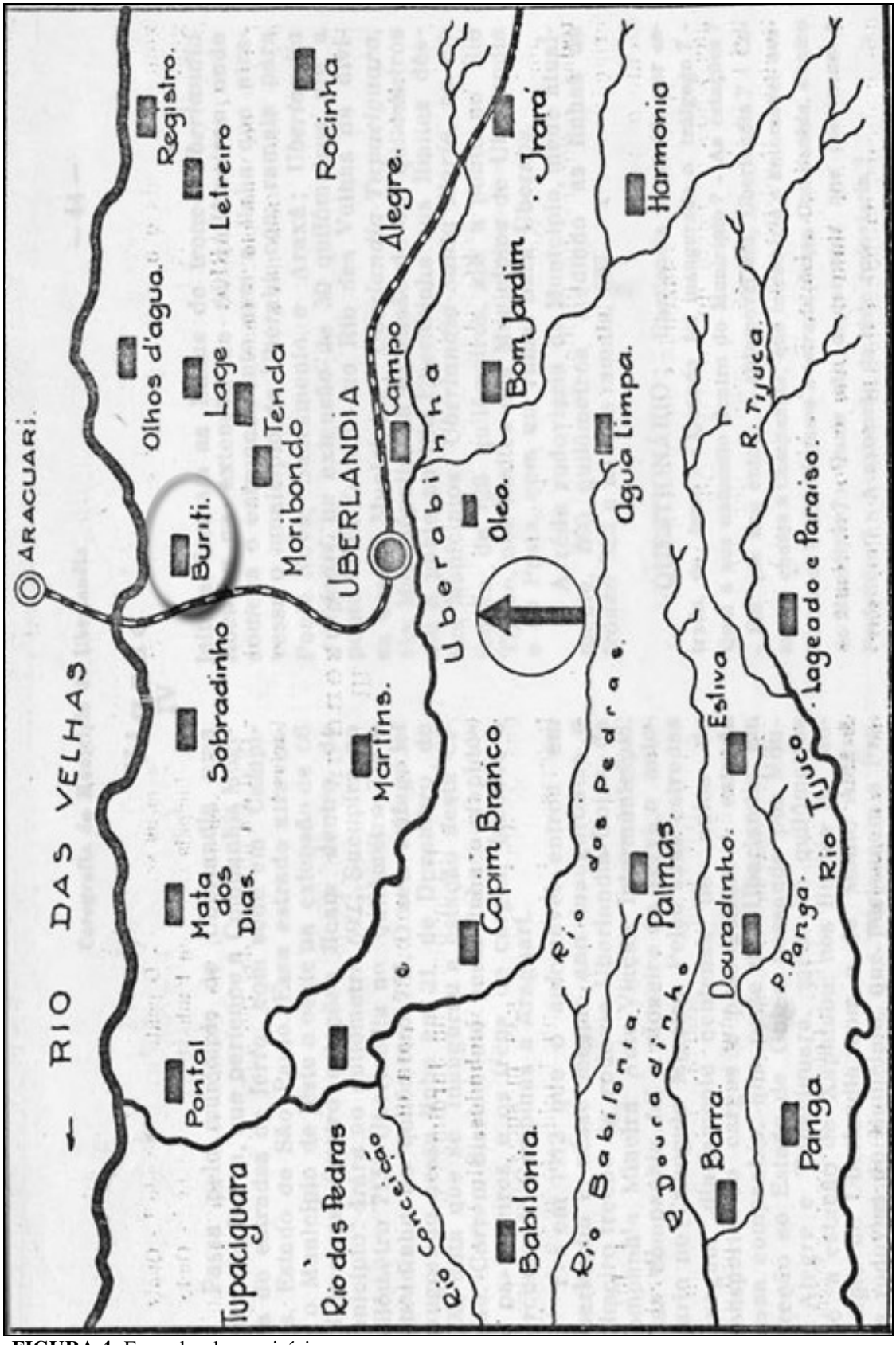

FIGURA 4: Fazendas do município
FONTE: ARANTES, 1938, p. 43

1.2 A instrução na zona rural do município de Uberlândia

Gonçalves Neto (2002) investigou as Atas do Poder Legislativo da então Uberabinha no período da Primeira República, analisando especificamente os primeiros anos deste regime. Nesse sentido, avaliou as discussões e as leis instituídas a respeito da instrução pública, através das quais argumentou que a cidade estaria envolta pelos ideais republicanos que valorizavam a educação. Contudo,

> Apesar da propalada atenção ao ensino, reconhecido o seu potencial formador e regenerador, o Estado, representado aqui pelo município, não assume integralmente a responsabilidade pela implementação do ensino. Primeiro, reconhece as escolas mantidas por particulares; depois, estimula a doação de terrenos e prédios para as escolas, acenando com a isenção de impostos como retribuição. Além disso, responsabiliza também a família, ao criar multas para os que se recusarem/descuidarem do encaminhamento das crianças à escola (GONÇALVES NETO, 2002, p. 137).

Esta posição parcial do município em relação à responsabilidade pela implementação do ensino tornou-se mais evidente em relação à educação rural. Conforme Silveira & Inácio Filho (2006) apesar da importância concedida àquela modalidade de ensino no início da estruturação do município, com a propagação do ideário de ordem e progresso republicano, o ensino rural vai perdendo lugar para o ensino urbano, uma vez que este estava diretamente ligado ao ideal de modernidade que perpassava toda a mentalidade da elite do lugar. Em conseqüência, o ensino rural aufere menos investimentos do poder público local.

Conforme os autores acima citados, que analisaram os discursos políticos nas Atas do Poder Legislativo no período da Primeira República, a responsabilidade com o ensino rural estava mais com as iniciativas de professores, fazendeiros ou voluntários, dados comprovados nos pedidos de pagamentos dos professores e ajuda dos últimos em favor da continuidade das aulas na zona rural. As iniciativas do poder público em prol de tal modalidade de ensino estavam mais à mercê de tais pedidos, do que da própria iniciativa de promover o desenvolvimento do ensino rural no município.

Peixoto (1983), em seu estudo sobre a história da educação em Minas Gerais nos anos de 1920, atentou especificamente para o significado da Reforma Francisco Campos (1927-1929) para a sociedade mineira. Esta reforma do ensino primário e normal teve sua ênfase no aspecto pedagógico. Contudo, houve um compromisso do governo estadual para com a oferta de escola primária, uma vez que, segundo a autora, foram criadas 3.555 escolas no governo Antônio Carlos.

Destarte, o Regulamento do Ensino Primário preconizava o princípio da obrigatoriedade do ensino às crianças de sete a quatorze anos; mas, como o Estado não dispunha de recursos para colocar em prática tal princípio, o próprio regulamento institucionalizava as causas que eximiam da obrigação a freqüência à escola. A primeira delas isentava da coerção da freqüência às crianças que não dispunham de escola num raio de 2 ou 3 quilômetros de distância. Isso diz respeito, em primeiro lugar, às crianças habitantes no meio rural, pois o sistema fundiário vigente no Estado tornava as populações interioranas extremamente rarefeitas e impunha grandes distâncias entre estas e as escolas, localizadas geralmente próximas às sedes das fazendas. Implicitamente, o meio rural ficava desobrigado para com a escolarização de sua população e esta impossibilitada de reivindicar escolas.

Analisando o discurso político nacional, tão propagado na época, da instrução da população brasileira como alavanca do progresso, que refletirá, conforme Nagle (1974), no *Entusiasmo pela educação*, podemos pensar que esta educação não seria a rural. Leite (2002), ao refletir sobre os princípios teóricos da educação rural, recuperou todo o percurso histórico desta modalidade de ensino, desde a instalação da ordem republicana até os anos de 1990, argumentando não ter havido uma política educacional voltada para a escola rural. De acordo com o mesmo autor, apesar de o Brasil ser um país essencialmente agrícola, as ações políticas e administrativas das lideranças contemplavam, na maioria das vezes, as escolas urbanas devido às representações construídas pela visão urbano-industrial.

Neste sentido, Arroyo (1982), também preconizou que a educação rural não foi respeitada com finalidade própria, mas serviu de instrumento para diversos fins sociais e políticos. Para exemplificar, o autor cita a defesa da educação rural com o objetivo de fixar o homem no campo, para evitar problemas nas cidades quando estas entravam em crise financeira; bem como o interesse do poder central em alargar suas bases políticas com o apoio rural.

Paiva (2003), em seu estudo sobre a história da educação popular no Brasil justifica esta realidade, uma vez que, para a autora, os sistemas educacionais e os movimentos educativos em geral além de influírem sobre a sociedade a qual servem, também ecoam fundamentalmente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Para ela, no Brasil, estas condições não foram estáticas, mas acompanharam o movimento histórico do país.

Desse modo, segundo a autora, os fatores sócio-econômicos e políticos determinaram o desencadeamento da luta pela expansão das oportunidades educacionais, bem como do sentido desta luta, como por exemplo, aquela que se desenvolveu a favor da difusão do ensino elementar. Posição esta que se tornou forte a partir da Primeira Guerra Mundial, conectada às lutas pelo poder político. Contudo,

> Os debates e as lutas dos anos 20 não conseguiram solucionar a questão; e nem mesmo a influência dos profissionais da educação depois da revolução de 30 foram suficientes para provocar, concretamente, a difusão da instrução popular. Novamente deixado de lado nos primeiros anos do Estado Novo, o problema vem à baila no início da década de 40 (PAIVA, 2003, p. 58).

Percebemos através da citação, que na prática a propagação da instrução elementar nos primeiros quarenta anos do século XX foi deficitária, fato comprovado se considerarmos a análise dos aspectos quantitativos em relação à educação básica, a partir do Recenseamento Geral do Brasil de 1940, em que são contemplados os dados referentes à instrução no município, no estado e no país.

Unidade Geográfica / Situação escolar	Uberlândia	Percentual	Minas Gerais	Percentual	Brasil	Percentual
Sabem ler e escrever	18.293	50,95%	1.868.515	33,03%	...*	...
Não sabem ler nem escrever	17.594	48,99%	3.758.878	66,44%	54,11%	...
Não declarado	23	0,06%	29.333	0,5%	...	...
Total	**35.910**	**100%**	**5.656,726**	**100%**	...	**100%**

TABELA 6: A instrução no município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais e no Brasil em 1940
FONTE: RECENSEAMENTO, 1950A, p. 562
(*) Não se dispõe de dados

Os dados indicam uma proporção relevante de pessoas que não sabem ler nem escrever no município de Uberlândia, bem como no Estado de Minas Gerais e no Brasil.

Contudo, através dos dados locais podemos observar uma preocupação com a instrução da população rural em Uberlândia, haja vista o número significativo de escolas rurais que foram se instalando no decorrer do período de 1930 a 1953.

Anos	Nº de escolas rurais	Anos	Nº de escolas rurais
1930	06	1942	23
1931	04	1943	21
1932	...*	1944	30
1933	07	1945	...
1934	09	1946	...
1935	15	1947	30
1936	17	1948	...
1937	...	1949	42
1938	19	1950	...
1939	...	1951	...
1940	23	1952	44
1941	24	1953	51

TABELA 7:escolas rurais em uberlândia, 1930-1953
FONTE: periódicos locais[9]
(*) não se dispõe de dados

[9] Na organização e confecção deste Quadro 07, utilizamos alguns periódicos locais como fontes. Estes não foram nomeados, uma vez que um número razoável de edições que traziam informações a respeito do tema foi consultado, sendo confrontados e interpretados para a consecução dos dados.

A análise dos números permite concluir o gradativo aumento no número de unidades escolares rurais no período em estudo. Esta quantidade de escolas rurais pode explicar as razões de Uberlândia apresentar uma situação melhor, referente ao índice de analfabetos, se comparada com Minas Gerais e o país.

Conforme Arantes (1941a), estas são as escolas que tiveram sua instalação em 1930: Escola Pública Rocinha; Escola Pública São Francisco; Escola Pública Mateiro; Escola Pública Paraíso; Escola Pública Pontal e Escola Pública Mata dos Dias.

No período do primeiro Governo Vargas (193-1934) foi Lucio Libanio o primeiro prefeito indicado para o governo municipal de Uberlândia, assumindo o cargo em 27 de fevereiro de 1931, terminando o seu mandato em 13 de agosto de 1933. Neste mesmo ano, Jerônimo Arantes foi nomeado inspetor escolar municipal e, de acordo com seu relatório escolar,

> Procuramos conhecer primeiramente as zonas onde já funcionavam escolas mantidas pela municipalidade. Apenas 4 escolas funcionavam no Municipio. Tres no distrito da Cidade e uma no de Martinópolis. As do distrito da Cidade ficavam nas fazendas dos "Machados", "Tenda" e "Quilombo" e a de Martinópolis na Mata dos Dias, no logar denominado "Corrego dos Macacos". Freqüentavam essas escolas conforme se verificava pelo registro da matrícula geral, 136 alunos freqüentes, do total de 264 matriculados (ARANTES, 1936, p. 10).

Ainda segundo Arantes,

> Por absoluta falta de casas, somente no último trimestre desse ano conseguimos instalar mais 3 escolas, sendo no povoado "Cruzeiro dos Peixotos", fazenda de sementes, "Paraíso" e na colonia "Pacáu" da fazenda "Pontal".
> Acusava a matrícula geral dessas escolas ao findar o periodo letivo desse ano, 385 alunos, sendo freqüentes 210 que foram examinados no final do ano (ARANTES, 1936, p. 10).

De 1930 para o ano de 1933, percebe-se uma oscilação na quantidade de escolas rurais, ou seja, de seis escolas no primeiro ano citado, cai para quatro, depois se instalam mais três, perfazendo um total de sete escolas rurais. Pela citação acima, deduz-se que a causa do decréscimo de escolas deveu-se à evasão dos alunos, quase 50%, como também a falta de

casas para instalação dessas escolas. Contudo, ao findar o ano de 1933, observamos o aumento na quantidade de escolas, e conseqüentemente, de alunos e sua freqüência.

Lopes (2002), ao estudar a construção da rede de ensino público primário em Minas Gerais, nos primeiros anos da década de 1930, depara-se com movimentos significativos de expansão/contenção/expansão das unidades escolares. Procurando entender este processo, investiga o contexto político mineiro.

Primeiramente, a autora resgata o período pré-1930, especificamente o governo de Antônio Carlos (1926-1930), apontando para a expansão do ensino primário no Estado promovida pela Reforma Francisco Campos, contexto em que foram instaladas muitas escolas, principalmente rurais. Quanto ao período investigado, o do novo regime, de 1930 a 1934, as prioridades segundo ela não são as mesmas, invertendo o processo de expansão,

> [...] em 1931, inúmeras escolas são fechadas. Só no mês de janeiro, quando as matrículas ainda não haviam sido encerradas, 475 escolas foram suspensas, das quais 440 eram rurais, 10 urbanas e 25 noturnas. Os motivos alegados foram *infreqüência*, *deficiência de matrícula e falta de prédio escolar*. Ao final de 1931 restam apenas 2105: são fechadas mais de 3.000 escolas estaduais, o que representa uma redução de 59%! Posteriormente, em 1934, momento politicamente importante, ocorrem as mudanças mais significativas dessa época: uma redução acentuada nas escolas primárias estaduais – menos 924, acompanhada de um grande aumento nas municipais, de 314 para 1749; o que significa um acréscimo de 1435 escolas, das quais 683 estavam localizadas na zona rural (LOPES, 2002, p. 595-596, grifo da autora).

Lopes identifica, a princípio, que a contenção de unidades escolares primárias estaduais está circunscrita ao programa de recuperação financeira do governo de Olegário Maciel (1930-1933). Neste período o Estado de Minas Gerais enfrentava grandes dificuldades econômicas, afetando diretamente a educação e especificamente o ensino rural. Contudo, os motivos alegados pelo governo estadual (infreqüência, deficiência de matrícula e falta de prédios escolares) não coincidiam com a realidade, ou seja, de acordo com a investigação da autora, o ensino primário estadual é que não satisfazia às necessidades locais, existia uma demanda para a educação na zona rural, fato que justifica os índices do Quadro 06 em relação

ao Estado de Minas Gerais. Havia uma inquietação dos prefeitos do interior do Estado em expandir as escolas em seus municípios, a fim de divulgar suas realizações. A educação assumia um papel extremamente significante naquelas regiões.

Quanto à oferta de ensino municipal, Lopes (2002) argumenta que foi comum a opinião entre aqueles prefeitos o fato de que a ineficiência do ensino correspondia a dois fatores: à questão da falta de recursos e também à obrigação dos municípios em concorrer com 10% das rendas anuais para o Fundo Escolar Estadual.

A pesquisa da autora demonstrou que o retorno ao processo de expansão das escolas volta à tona, a partir de algumas modificações na legislação: primeiro, o Decreto 10.641, em 1932, que estipulava 50% da contribuição dos municípios para o Fundo Escolar, passariam a ser destinados à manutenção das escolas rurais, urbanas, diurnas e noturnas, isoladas ou reunidas; ficaria a cargo do Secretário da Educação a tarefa de restaurar o ensino em quaisquer das escolas suspensas, desde que houvesse a competente proposta do prefeito do município para que fossem estabelecidas. O governo estadual agia no sentido de valorizar as administrações locais, viabilizando uma troca de favores entre os secretários e os chefes locais. Além disso, o secretário faria uso da utilização política de nomeação. Estas mudanças na legislação, segundo a autora, indicam que, mesmo num momento de dificuldades financeiras, o governo estava atento às reivindicações que pudessem trazer um retorno político.

O problema financeiro do Estado persistiu durante toda a década de 1930, havendo um aumento constante da dívida pública. Contudo, o processo de expansão foi retomado, os interesses políticos orientaram a atuação do governo. Em 1934, aumentou o número de escolas.

Com a abertura ocorrida após a Revolução Constitucionalista de 1932[10], teve início o processo de reorganização partidária, tendo como objetivo imediato a eleição para a Assembléia Nacional Constituinte, a qual aconteceria em maio de 1933. Há indícios de que a organização dos diretórios municipais poderia explicar a reabertura das escolas na zona rural, ocorrida em 1933, e, em 1934, a expansão do ensino ocorreu exatamente de maio a outubro, no momento da eleição dos constituintes mineiros, que iriam escolher o novo governador. Nesse período, houve um acréscimo de 683 escolas rurais, nas regiões que poderiam trazer maior rendimento eleitoral.

Também em 30 de abril de 1934 foi publicado o Decreto 11.297, transferindo para os municípios o custeio das despesas com o ensino primário rural, mas isentando-os da contribuição anual de 10% de suas rendas para o Estado, a qual seria revertida em benefício dessas escolas. Em maio, as escolas voltaram a ser restauradas ou criadas.

A autora conclui, então, que a oferta de escolas era uma forma de conquistar eleitores. Os momentos de crescimento da rede de escolas públicas coincidiram exatamente com os momentos politicamente importantes. Desse modo, pela pesquisa de Lopes, fica nítida a questão da necessidade e interesse político.

Justamente neste período, as escolas primárias rurais no município de Uberlândia, em termos quantitativos, começam a desenvolver; os mandatos dos prefeitos nos períodos consecutivos nos dão prova disto.

Em agosto de 1933, assumiu o cargo de prefeito municipal de Uberlândia Claudemiro Alves Ferreira, terminando seu mandato em 15 de março de 1934, um curto período de oito meses. No seu mandato, além das escolas rurais que já estavam funcionando, foram abertas mais duas, dentre estas a escola Santa Tereza,

[10] Em 09 de julho de 1932, São Paulo levantou-se em revolta armada: era a Revolução Constitucionalista, em que a cidade paulista se mobilizava por uma guerra civil em larga escala. A classe média e as classes trabalhadoras aderiram; contudo, permaneceram relativamente indiferentes ao chamado às armas (Skidmore, 1975).

> Até Março desse ano, na gestão do Dr. Claudemiro Ferreira, reabriram-se as 7 escolas que vinham funcionando no período anterior, e mais duas cadeiras foram creadas e instaladas, sendo uma no bairro "Caetanos", no dia 2 de Fevereiro, e a outra na colônia da Usina "Santa Teresa", do dia 1 desse mês (ARANTES, 1936, p. 13).

Sucedeu Claudemiro Alves Ferreira, ainda no Governo Provisório de Vargas, Vasco Giffoni, em 16 de março de 1934.

> Na sua administração esse ano foram creadas mais 8 cadeiras nas zonas rurais e instaladas nos bairros "Buriti", "Rio das Pedras", "Maribondo", "São Francisco", "Rocinha", "Mateiro"[...]
> No balancete que se organizou terminando os exames no último mês desse ano, ficou constatado o numero de l7 cadeiras que funcionaram normalmente nesse período letivo atingindo a matrícula geral a 1008 alunos, sendo freqüentes 828 e examinados 687 (ARANTES, 1936, p. 16).

No primeiro pleito da nova Constituinte, Vasco Giffoni assumiu novamente o cargo de prefeito municipal de Uberlândia, em 24 de julho de 1936,

> Em 1936, na fase que precedeu o triunfo da Revolução, organizou-se em Uberlândia o Partido Popular Progressista; (3 pês). O Dr. Vasco Giffoni foi o *leader* do seu partido. Na memorável campanha empreendida para a eleição da nova câmara, cujo pleito realisou-se em 7 de junho de 1936, triunfou a chapa apresentada pelo seu partido. Eleita a Camara, empossada em 24 de julho do mesmo ano, figurava o nome do Dr. Vasco Giffoni no quadro dos vereadores eleitos, sendo ele o escolhido para o cargo de Prefeito Municipal. No regime constitucional, exerceu ele o mandato até 10 de novembro de 1937. Com a instituição do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, foi então o Dr. Vasco Giffoni designado para continuar no mesmo cargo, em 17 de dezembro desse ano, continuando o se mandato [...] (ARANTES, 1941, p. 19).

No ano de 1936, o relatório da inspetoria informou, em relação às escolas rurais municipais: "funcionaram 17 escolas rurais instaladas, 5 cadeiras desdobradas, formando o total de 22 cadeiras com a matrícula de 1.131 estudantes" (ARANTES, 1936, p. 20). Estas escolas conforme anunciadas no jornal "Diário de Uberlândia" foram: Tenda, Rocinha, São Francisco, Marimbondo, Burity, Paraíso, Caetanos, Cruzeiro, Matta dos Dias, Boa Vista, Pontal, Matteiro, Machados, Sobradinho, Lageado, São Vicente e Santa Tereza (INSTRUÇÃO, 1936, p. 1).

Vasco Giffoni permaneceu na gestão administrativa do município durante um decênio, no período de 1934 a 1944. Biografando o referido prefeito, Jerônimo Arantes o avaliou como hábil político além de notável administrador, responsabilizando-o pela instalação de "[...] *diversos prédios escolares nas zonas rurais*, que foram trabalhos de vulto efetuados na sua fecunda administração" (ARANTES, 1955, não paginado, grifo nosso).

Considerar como próspera a administração do prefeito municipal Vasco Giffoni, no que diz respeito especificamente ao ensino rural, propõe-nos a seguinte questão: qual seu interesse por trás desta prática? O interesse político sem dúvida pode ser uma forte razão, uma vez que o mesmo era chefe do partido político, e grande parte da população vivia na zona rural, não era de se espantar que ele se interessasse por este espaço, o que concorria para a conquista de eleitores. Além disso, a economia do município também estava sustentada pela agricultura.

Questão a ser levantada para explicar o desenvolvimento quantitativo do ensino rural no município de Uberlândia, pode ser entendida pelo ideal de progresso que perpassava o imaginário da população do município. Dantas procurou compreender a formação deste ideal de progresso presente em toda a história do município, bem como as práticas que o tornaram duradouro, uma vez que para a autora,

> [...] as práticas sociais da vida cotidiana que conferem sentido às representações elaboradas, a utilização de diversas estratégias tornou-se condição *sine qua non* para a difusão do ideal de progresso, convencendo a população uberlandense da viabilidade da idéia e sua efetivação (DANTAS, 2002, p. 13).

Investigando estas estratégias, a autora identifica o discurso propagado em torno do ideário de progresso, que assumiu grande preponderância na imprensa local e no discurso da elite, de um modo geral. Tal fato, segundo a autora, urdiu a representação e, conseqüentemente, apropriações e práticas da população em favor do desenvolvimento e do progresso de Uberlândia.

Ainda de acordo com a autora tecia-se um projeto político de cidade-progresso, com uma evidente preocupação com a higiene e a estética urbanas; delimitando práticas características do espaço urbano recomendáveis, e outras que denotavam incivilidade, atraso, estando relacionadas ao meio rural. Percebe-se, assim, a formação de uma representação social de atraso do meio rural em relação ao meio urbano.

Uma das práticas eficazes no combate a este atraso e incivilidade, neste período, seria a instalação de escolas neste meio, que também concorreria para a higienização do espaço rural no sentido real do termo.

Se o contexto político, econômico e sócio-cultural do município influenciava a oferta de ensino na zona rural no período em estudo, pode ser resultado de uma tentativa de resposta a um determinado momento histórico, vivenciado pela sociedade pós-1930, que cumpre explicitarmos.

1.3 Sociedade e Educação pós-1930

A década de 1920 representou uma antecâmara dos acontecimentos pós-1930. Isto porque a industrialização do país, iniciada naquele momento, seria responsável por uma estratificação social, ascensão de novas classes sociais, que em prol de seus "direitos" agitaram o cenário nacional. Além disso, havia a pressão de uma crise econômica, em escala mundial[11]. Era necessária uma revisão básica no sistema político nacional uma vez que se fazia presente um descontentamento com o sistema vigente, fator responsável pelas modificações nos setores político, social e cultural, a partir de 1930.

O setor político, até 1930, se caracterizava pela "Política-Café-com-Leite", ou seja, pelo revezamento de representantes de Minas Gerais e de São Paulo na presidência do país.

[11] Esta crise econômica em escala mundial seria a conseqüência da queda da Bolsa de Valores de New York em 1929, que desestruturaria não somente a economia do continente americano bem como a de outros continentes.

Esta política tinha como base o acordo entre os líderes políticos estaduais, para a eleição do candidato indicado. Contrariando o acordo político, o presidente Washington Luís (1926-1930) tinha como candidato Júlio Prestes, também paulista, que venceu Getúlio Vargas na eleição presidencial. Como reação, formou-se uma oposição representada pela Aliança Liberal, esta nascida do pacto firmado pelos líderes dos Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba. O pacto era apoiado também pelo recém-formado Partido Democrático de São Paulo, que se opunha ao Partido Republicano Paulista, a força dominante no Estado.

Os líderes políticos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, que dominavam a aliança oposicionista, ressentiam-se principalmente da tentativa de Washington Luís de colocar outro político paulista na presidência. Assim, alguns revolucionários organizaram uma conspiração integral, destinada a tomar o poder pela rebelião armada, que teve certa resistência a princípio pela Aliança Liberal, mas que tomou força a partir do assassinato do seu ex-candidato à vice-presidência, João Pessoa da Paraíba.

Como Washington Luís havia apoiado o grupo político ao qual estava ligado o assassino, criou-se uma atmosfera revolucionária engolfando os conspiradores indecisos no seio da oposição. Além dos políticos da Aliança Liberal, um grupo de jovens oficiais revolucionários, os tenentes, apoiou a conspiração. Rebeldes marchavam do Rio Grande do Sul, da Paraíba e de Minas Gerais para o Rio de Janeiro, tomando proporções alarmantes, sendo que os militares assumiram o comando em outubro, destituindo o presidente Washington Luís, e com ele, o plano de empossar Júlio Prestes em novembro. Em 03 de novembro, o líder do movimento de oposição, Getúlio Vargas, recebeu da junta militar o controle do governo do Rio de Janeiro.

Fausto (1982), no seu estudo sobre a Revolução de 1930, constatou que a mesma esteve diretamente vinculada à expansão do capitalismo no Brasil, em que se percebe a preocupação da elite urbana na industrialização do país. Este propósito tinha como entrave a

estrutura oligárquica da República Velha, representada pela hegemonia da elite do café. O rompimento desta estrutura política e econômica seria evidenciado, segundo o autor, a partir da ascensão da burguesia industrial ao poder ou revolução das classes médias (tenentismo).

Skidmore (1975), ao pesquisar sobre este período, argumentou que a compreensão da política brasileira depois de 1930 requer uma análise mais detalhada da colisão heterogênea que fez a Revolução de 1930. Esta Revolução se caracterizava por comportar grupos heterogêneos, que se uniram em prol da luta por planos ambiciosos de modificações econômicas e sociais, abarcando a reorganização nacional, em larga escala. O que mais os unia era a vontade de experimentar novas formas políticas, numa tentativa de alijar o arcaico.

A Revolução de 1930 significou "a mudança de liderança política, resultante da ascensão de Vargas à presidência" (SKIDMORE, 1975, p. 25). Esta ascensão se estendeu até 1945, período intitulado de Era de Vargas. Contudo, estes quinze anos em que Getúlio Vargas presidiu estão divididos em: Governo Provisório, 1930-1934; Governo Constitucional, 1934-1937, e Estado Novo, 1937-1945. Cada um desses períodos apresentou características próprias.

Do ponto de vista político, Paiva (2003) assim classificou o movimento:

> [...] o período de 1930/1945 subdividiu-se em dois, com características inteiramente diversas do ponto de vista político: o da Segunda República, caracterizado pelos ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política; e o Estado Novo, marcado pelo regime de autoridade, anti-liberal e anti-democrático (PAIVA, 2003, p. 122).

Para a autora, tal como aconteceu na política, estes períodos apresentaram, em matéria de educação, fases bastante distintas, refletindo na esfera educativa as mudanças do regime político.

Segundo Paiva, Vargas, ao assumir o governo provisório, incluía em seu programa de reconstrução nacional a difusão ativa do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulos e colaboração direta com os estados, o que

não se concretizou em relação ao ensino primário. A difusão deste nível de ensino, como já se fazia, ficou sob a responsabilidade dos estados. A autora demonstra que a preocupação do governo se limitava à questão qualitativa do ensino primário.

Esta característica da educação brasileira, qual seja, do primado sobre a questão da qualidade, remonta a década anterior, sendo intitulada por Nagle (1974), em sua pesquisa sobre a educação e sociedade do Brasil na Primeira República, como *Otimismo Pedagógico*. Este movimento se caracterizava pela preocupação para com a disseminação do modelo escolanovista de educação, o qual propunha novas condições em que deveriam se pautar o ensinar-aprender. Esta tendência assinalava, segundo este autor, uma extrema importância ao contexto interno da escola, colocando nesta o insucesso da educação até então, e desconsiderando o contexto político-social como responsável pela última.

Os adeptos deste movimento, os renovadores da educação, foram responsáveis por várias reformas em diferentes Estados do Brasil no decorrer de 1920. Então, quando Getúlio assumiu o governo Provisório, este grupo dominava a esfera educacional. Era dele a reivindicação de medidas em favor da democratização do ensino e da responsabilidade da União pela educação em todos os níveis, através de uma política nacional. Reclamava-se especificamente a intervenção da União em favor do ensino público, obrigatório, leigo e gratuito. Esta última seria atendida na constituição de 1934.

Visando uma política nacional de educação, o governo, criou em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública com atribuições de administração e direção da educação nacional e, no ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação, e também implantou a reforma Francisco Campos. Esta reforma estruturou organicamente o ensino secundário, comercial e superior, ou seja, atentou preferencialmente para a organização do sistema educacional das elites. O que, segundo Romanelli, marginalizou o ensino primário, uma vez que “a obrigatoriedade de se prestarem exames para admissão ao ensino médio, nos quais se exigiam

conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, importava em reconhecer a nulidade desta" (ROMANELLI, 1986, p. 141).

Percebe-se uma omissão do governo central em relação ao ensino primário; permaneceu a política de descentralização administrativa dos sistemas elementares. Contudo, segundo Paiva (2003), o governo solicitava dos renovadores opinião a respeito dos problemas educacionais. Este prestígio teve como uma das respostas o Manifesto, no qual os pioneiros reclamavam um plano unitário de ensino, uma solução global para o problema educativo, no qual as reformas educacionais fossem vinculadas às reformas econômicas. Denunciavam que, até então, em matéria de ensino no Brasil, tudo era fragmentário e desarticulado, que era necessário seguir um plano nacional de educação, função do governo central.

Segundo a autora, a Constituição de 1934 acatou as reivindicações do movimento renovador, conferindo ao Governo Central jurisdição para "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados; a coordenar e fiscalizar sua execução em todo o território do país", bem como "exercer ação supletiva, onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou de recursos" (art. 150 apud PAIVA, 2003). A educação era perfilhada como direito de todos, enquanto o ensino primário deveria ser integral, gratuito e de freqüência obrigatória. Salvo a União fixar as porcentagens mínimas a serem aplicadas na educação pelo governo central, cabia novamente aos Estados a responsabilidade pela organização e pela manutenção de seu sistema de ensino primário. Ainda segundo a autora, no governo constitucional a ênfase na qualidade assumiu maiores proporções:

> [...] as Conferências Nacionais de Educação se sucedem, abordando temas relevantes para a educação nacional, (suas diretrizes, sua política); realiza-se o Convênio Estatístico entre a União e os Estados por decisão dos educadores reunidos na IV Conferência, centralizando pela primeira vez as informações educacionais do país. [...] multiplicam-se as iniciativas em favor da qualificação do magistério primário, composto em sua maioria por professoras leigas. [...] os Estados, os Municípios e as entidades privadas voltadas para o problema educacional promovem cursos de formação e

> aperfeiçoamento de professores. Surgem os cursos de emergência no período de férias, e as "Semanas Pedagógicas", organizadas durante o ano letivo, pois a qualificação do magistério colocava-se como ponto central da renovação da escola, como condição primeira para a elevação da qualidade (PAIVA, 2003, p. 128-129).

Apesar de a qualidade estar em evidência neste período, os renovadores amparavam a educação das massas rurais e do trabalhador nas cidades, orientação e apoio que serviu toda a política de Getúlio Vargas no contexto da educação.

A questão é que a migração do campo para as cidades começa a preocupar o governo. Seria necessário utilizar a educação rural para tentar fixar o homem ao campo, concorrendo para diminuir o descontentamento nas cidades e aumentando as oportunidades de educação técnico-profissional.

> No Brasil, a educação rural nos anos 30 se alia à solução de problemas sanitários e se anuncia para muitos como um possível caminho de contenção das correntes migratórias do campo para as cidades. Só muito mais tarde ela será percebida como uma possível solução para o desenvolvimento, através dos programas de Desenvolvimento Comunitário (PAIVA, 2003, p. 129).

A defesa da educação rural, como no período anterior, na República Velha, assumiu a proporção de "ruralismo pedagógico". Nesse sentido, sua função primordial seria conter o homem no campo, mas não se implementavam mudanças que visassem adequar o ensino rural à realidade campesina.

> Processo escolar rural permaneceu inalterado, o qual comprometido com a manutenção do "status quo", contribuiu para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo "natural", concorrendo, conseqüentemente, para sua perpetuação. Ao que parece, a grande "missão" do professor rural seria a de demonstrar as "excelências" da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (MAIA, 1982, p. 28).

Segundo indicou a autora acima citada, que investigou a educação rural no Brasil neste período, no contexto pós-1930 retomou-se a defesa da educação rural, com o objetivo de promover o retorno ao campo, conjuntamente com preocupações sanitaristas. Especificamente no Estado Novo, foram criados empreendimentos do governo central voltados para a

educação rural, como a criação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural, com a finalidade de expansão desta modalidade de ensino e preservação da arte e folclore rurais. Contudo, "[...] coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo" (MAIA, 1982, p. 28).

Ainda de acordo com a autora, o ensino rural jazia circunscrito a uma conjuntura maior de precariedade da educação nacional tanto no nível quantitativo como no qualitativo, principalmente no que diz respeito ao ensino primário. Questão reconhecida pelo governo, que, diferentemente dos anos antecessores, interveio nesta modalidade de ensino, através do apoio financeiro aos Estados, concretizando em 1945 a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário. Para Maia (1982), no entanto, quanto à área rural, tal medida concorreu ainda com alguns fatores que influenciaram a baixa produtividade do ensino: altos níveis de evasão e repetência; maioria dos professores leigos; precariedade das instalações escolares; falta de material e de equipamento.

Paiva (2003) argumentou que, antes do Estado Novo, o governo central não tomou medidas efetivas em favor da difusão do ensino, deixando aos Estados o cuidado de seus sistemas de instrução popular. Mesmo depois de autorizado a colocar em prática uma política nacional de educação para todos os níveis e ramos, a efetivação de medidas nesse sentido só viria no Estado Novo, visto o regime autoritário ter diretrizes e ideologia próprias a serem difundidas pela educação. Desse modo, os objetivos do governo anterior de Vargas (capacitação da mão-de-obra através do ensino técnico profissional nas cidades e a democratização do ensino elementar com a educação das populações rurais) visavam contribuir para a sedimentação do poder recomposto, instrumento de difusão ideológica.

Segunda a autora, a constituição outorgada de 1937, além de estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, atentava também para a obrigatoriedade da educação física e do ensino cívico,

> [...] detendo-se no ensino pré-vocacional e profissional "destinado às classes menos favorecidas", considerado como "o primeiro dever do Estado", a ser cumprido com a colaboração das "indústrias e sindicatos econômicos". A ênfase nesses aspectos não era gratuita. Segundo o chefe do Governo "estabelecendo como primeiro dever do Estado assegurar às classes menos favorecidas o ensino pré-vocacional e profissional oferecendo, portanto, a todos os jovens vida sã e produtiva com o aproveitamento das suas aptidões, a nova educação brasileira exclui a existência de incontentados, de inadaptados à vida social, de capacidades contrariadas, que constituem o material humano mais procurado pelos propagandistas do bolchevismo". A educação, portanto, compunha o quadro estratégico governamental de solução da "questão social" e do combate à subversão ideológica (PAIVA, 2003, p. 142).

Para a autora, a preocupação com a difusão quantitativa da instrução no Estado Novo estava associada às possibilidades de difusão ideológica através da educação das massas; contudo, na legislação nacional no que concerne ao ensino primário como o Fundo Nacional do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Primário só se concretizaram após o fim do governo ditatorial. Entretanto, isto não impediu o desenvolvimento do ensino primário nos Estados, que quantitativamente obteve resultados significativos.

1.4. Ensino municipal rural no contexto pós-1930

Conforme citado, o ensino rural no município de Uberlândia, no decorrer do período pesquisado, teve uma expansão significativa; quanto ao aspecto qualitativo, as atas de reuniões escolares, bem como relatórios da inspetoria, permitiram-nos intentar a uma possível apreensão da concepção de educação *nova* subjacente ao ensino rural. Assim, achamos importante investigar o significado e as repercussões da escola nova na educação rural e para

tanto, confrontamos aspectos das referidas fontes, tornando possível perceber tanto a construção quanto a apropriação dos professores e inspetor, cuja representação se constituiu nosso escopo documental.

Analisando a ata da primeira reunião de professores primários municipais, que além da presença dos professores rurais e do inspetor municipal contava também com a presença do prefeito da cidade, a fim de "[...] comemorarem o encerramento das aulas e organisarem um plano de intercambio intelectual e recíproca assistencia tecnica, educativa e literaria" (UBERLÂNDIA, 1933, p. 1). Para tanto, seriam visitados os institutos de ensino primário e secundário de Uberlândia, que, na fala do inspetor municipal, possuía a finalidade de "[...] melhor os orientar sobre as últimas reformas do processo de Educação em Minas, calcado sob métodos modernos e sob a orientação da Escola Nova" (UBERLÂNDIA, 1933, p. 1).

Esses encaminhamentos do inspetor municipal condizem com a realidade nacional anteriormente especificada, qual seja, a de que nos primeiros anos de 1930, antes do governo ditatorial de Getúlio Vargas de 1937 a 1945, a educação nacional se pautou, conforme Paiva (2003), no primado da qualidade. Esta caracterizada pelas inovações da Escola Nova, que assinalava a qualificação do magistério como condição para a elevação do padrão de qualidade da escola brasileira.

Percebemos, primeiramente, que a discussão em torno da pedagogia nova se fez presente no meio educacional municipal, e isto é revelado pelo interesse do inspetor em trazer os professores municipais, a maioria rural, para o contato com a mesma. Este contato seria fornecido no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão (ensino primário) e à Escola Normal de Uberlândia (ensino secundário). Cabe ressaltar, conforme Araújo (2002), que este interesse pelo ideário da Escola Nova esteve presente no pensamento pedagógico educacional do município desde início dos anos de 1920, indicando que o município já estava inserido neste universo de novas idéias, mesmo antes da reforma estadual mineira (1927-1929), propulsora

de tal ideário. Estas conclusões, o referido autor as obteve por meio da análise de alguns números da revista *A Escola*, que circularam entre maio de 1920 e setembro/outubro de 1921, nos quais um dos aspectos por ele observados no periódico diz respeito à defesa das inovações na pedagogia.

Estas inovações principiaram de uma forma mais dinâmica, desde os últimos anos do século XIX, em que muitos educadores de vários países pretenderam uma nova forma de conceber a escola, o que para tanto, conforme os estudos de Lourenço Filho,

> [...] passaram a considerar novos problemas, intentando solvê-los com a aplicação de recentes descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças. Outros experimentaram variar os procedimentos de ensino, ou logo transformar as normas tradicionais da organização escolar, com isso ensaiando uma *escola nova*, no sentido de escola diferente das que existissem (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 17).

Esta escola nova não representou um só tipo de escola, ou um sistema didático determinado, mas sim todo um conjunto de princípios[12] predispostos a rever formas tradicionais do ensino, tais como: a centralidade do professor no processo de ensino e de aprendizagem, utilizando uma metodologia de exposição e memorização de conhecimentos. Primeiramente, esses princípios resultaram de uma nova compreensão de especificidades da infância, encetada por conclusões de estudos da Biologia e da Psicologia. Mas, alargaram-se depois, relacionando-se com as funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudança da vida social.

A inovação na produção industrial e a formação dos Estados Nacionais impuseram a expansão das idéias democráticas em torno da escolarização; ou seja, fatores econômicos e políticos exigiam uma formação escolar. Nesse sentido, houve um aumento no número de escolas na maioria dos países – Europa, vários países da América e da Ásia. Com isso, a escola passou a admitir uma clientela heterogênea, em que seus procedimentos didáticos já

[12] Conforme o autor, podemos citar os métodos: Montessori; Decroly; Método de Projetos; ou teorias de pensadores que embasaram diferentes correntes da Escola Nova como Rousseau; Pestalozzi; Froebel e Dewey.

não obtinham êxito geral. Nesse sentido, suscitaram-se vários estudos referentes aos aspectos biológicos, psicológicos e educativos que culminaram numa pedagogia experimental, que conforme Lourenço Filho (1978) investigava as circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da criança e os meios de educar em vista de um fim determinado. Contudo,

> [...] começavam as questões educacionais a ascender dos limitados problemas da *didática* para os da compreensão das *técnicas sociais*; da questão dos meios, procedimentos e recursos práticos, para os da consciência de novos objetivos a serem realizados através da escola; e, enfim, os da compreensão de recursos educativos dentro de um processo mais amplo, que exigia a compreensão de influências de muitas origens – familiares, religiosas, econômicas, políticas. A educação vinha a propor-se, enfim, como problema integral de cultura (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 23).

Ou seja, a escola teria que se adequar aos novos objetivos, o que acarretava novos programas, nova organização e novos procedimentos didáticos. Uma total renovação na teoria e na prática. Depois de 1880, alguns países foram pioneiros na implantação das primeiras escolas novas: Inglaterra, França, Suíça, Polônia e Hungria. A partir de então, o movimento renovador se expandiu por vários países da Europa, bem como nos Estados Unidos da América. Contando com vários centros de estudos na investigação pedagógica de experimentação e laboratórios para estudo da infância (como o famoso Instituto J. J. Rousseau inaugurado em Genebra em 1911), o que significava uma fase de organização fundada em estudos sistemáticos[13].

Os estudos biológicos proporcionaram o conhecimento a respeito do desenvolvimento do ser humano, determinando fatos e condições de grande interesse à compreensão do equilíbrio orgânico e formas adaptativas. Mostrando que a ação educativa deveria começar no nascimento, devido ao início do processo adaptativo, dispondo a um desenvolvimento normal do ser humano.

> Os dados biológicos logo permitiram deixar uma noção clara acerca da interação entre o organismo e o meio, e de tal modo que os fatos mais

[13] Alguns teóricos em séculos anteriores já pregavam o respeito à infância, como uma fase em si mesma, contudo faltava-lhes comprovação objetiva. Dentre eles: Wolfgang Ratke, Amos Comenius, Jonh Locke, Jean Jacques Rousseau, João Henrique Pestalozzi e Augusto Frederico Froebel.

> singelos da adaptação passaram a ser elucidados. Direta ou indiretamente, essas conquistas se refletiram no esclarecimento das possibilidades da ação educativa, fixando também os seus limites. Não foi por simples coincidência que muitos propugnadores da reforma escolar tiveram formação biológica, ou que ao estudo das questões educativas se sentiram atraídos por intermédio de problemas da medicina e, em especial do tratamento e recuperação de crianças deficientes ou anormais (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 40).

Às contribuições da Biologia se somaram as da Psicologia, uma vez que o processo adaptativo de integração orgânica precisava se organizar em relação a todo o ambiente humano. A consideração do comportamento do educando fora sempre essencial no processo educativo da pedagogia, uma vez que todas as técnicas escolares visavam à possibilidade de modificá-lo. E, para isso, seria necessário o conhecimento psicológico do indivíduo, no qual se passou a cogitar sobre as diferenças individuais e dos processos de aprender, bem como da motivação do comportamento. Enfim, o auxílio da psicologia

> [...] se obtém no exame dos grandes aspectos da contribuição dos modernos estudos às variações psicológicas através das idades, no dos procedimentos que se organizaram para a investigação das diferenças individuais e, enfim, nas bases de modelos teóricos, tendentes a explicar a gênese e organização do comportamento humano (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 65).

A Psicologia e a Biologia passaram a subsidiar a concepção de educação e escola; contudo, a finalidade das últimas assumiu para o chefe político do município de Uberlândia, no que tange ao ensino rural, um ajustamento com o trabalho, pois na reunião dos professores municipais, o Prefeito Municipal assim se pronunciou a respeito do desígnio da escola: "[...] devendo nelas exercitarem-se... na iniciação profissional, para o que é necessario o conhecimento integral das características da população de cada meio ligando-se as aulas à organização do trabalho" (UBERLÂNDIA, 1933, p. 6).

Esta compreensão da interdependência escola-trabalho se encontra circunscrita a outra característica do movimento renovador, que, além da dimensão biológica e psicológica, entendia que seria da maior importância para a compreensão do processo educacional, em geral, e das bases técnicas do ensino, o conhecimento das relações entre indivíduo e vida social.

> Por uma de suas dimensões, a educação é sem dúvida *desenvolvimento*, em que condicionantes biológicas claramente se revelam; por outra, é adaptação, *ajustamento* imediato que essas condicionantes pressupõem; mas, numa terceira, das anteriores compreensiva, torna-se um *assemelhamento* dos novos indivíduos aos que formem grupos humanos já existentes. A vida individual é necessariamente limitada no tempo, ao passo que os grupos tendem a permanecer e a durar, na sucessão das gerações. E é essa a razão pela qual, em toda a extensão, o *processo educacional* tem de ser visto como de *natureza social* (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 119).

Diante desta conjuntura, decorreram vários princípios metodológicos em que se pautaram a Escola Nova: a adequação do trabalho aos níveis do desenvolvimento do educando; o respeito à personalidade; a compreensão geral de que a ação de educar não pode ser separada das atividades da vida real, esta última contribuição norte-americana especificamente de John Dewey. Sua concepção educativa baseava-se na prerrogativa de que as atividades intencionais, ou de propósitos definidos, reclamam porções unificadas da experiência; só assim a criança poderá ser levada do desejo a intenções conscientes, e dessas intenções a propósitos mais amplos, na forma de aspiração e ideais. Uma concepção que tem como cerne a liberdade/democracia no processo educacional refletindo na auto-direção, iniciativa, ação dirigida pelo pensamento, autocrítica e persistência.

Na realidade, o movimento pressupunha, de um lado, a assimilação entre escola e vida, em que as noções contraídas pelos educandos resultariam de sua experiência com o meio material e com os homens. De outro lado, produziu uma crítica negativa ao ensino pelo ensino, às noções enquanto fins e não enquanto meios, pregando o ensino de noções úteis. Estas, resultado de uma experiência ou de noções incorporadas como instrumentos para desenvolvê-la. Portanto, os métodos e processos da vida para a aquisição de noções e conhecimentos para o trabalho produtivo[14]. Esta concepção teve forte influência no movimento renovador educacional da década de 1920, no Brasil, principalmente pelo educador Anísio Teixeira.

[14] Esse foi um dos fatores que levaram John Dewey a ser considerado um pragmatista.

Este movimento renovador no Brasil, conforme Nagle (1974) constituiu a segunda fase de penetração do ideário escolanovista no Brasil. Segundo o autor, houve no país duas fases de penetração do ideário escolanovista; a primeira fase se iniciou nos fins do período imperial até o final da segunda década da Primeira República, caracterizando-se pela modesta infiltração de seu ideário. Uma vez que não havia condições sociais a favor do desenvolvimento dessa nova forma de entender a escolarização, pois o padrão de pensamento e de realização educacional se baseava no ideário cívico patriótico da educação popular.

Na segunda fase, as inovações da Escola Nova ou escolanovismo embrenharam-se no Brasil conforme o autor, a partir do processo de reorganização da instrução pública, por meio das iniciativas e reformas dos Estados e do Distrito Federal, em que houve a propagação do ideário escolanovista bem como sua institucionalização. Esta etapa verificou-se justamente no período de reforma das instituições escolares, em que se procurou uma nova estruturação das mesmas. Nesse sentido, os ideais escolanovistas "casaram-se" muito bem com a ideologia liberal renascida naquele momento, que significou "[...] a queda dos velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana [...]" (NAGLE, 1974, p. 241).

Assim, o movimento reformista, nas instituições públicas escolares, foi se transformando num movimento remodelador, uma vez que o modelo tradicional em que estavam estruturadas as instituições escolares era criticado, desejando-se outras modalidades para sua estruturação. Ainda de acordo com o mesmo autor, a pregação e as realizações da Escola Nova podem ser compreendidas como *Otimismo Pedagógico*, pois a ênfase político-educacional foi transferida para a pedagógica. Isso refletiu num déficit com a questão social, uma vez que diminuiu a percepção da problemática educacional.

Segundo Borges (1993), que pesquisou as manifestações da Escola Nova no periódico mineiro *Revista do Ensino* no período de 1925 a 1929, o movimento renovador da década de 1920 integrou um projeto maior de modernização da sociedade, em que tanto renovadores

como tradicionalistas convergiam para a questão da moralização da sociedade e da fábrica, "imbuídos de uma racionalidade, estes grupos atuaram em vários campos sociais, com base na defesa da ciência, da técnica e do progresso" (BORGES, 1993, p. 48).

De acordo com a autora, houve a elaboração de um discurso ideológico de redefinição da escola centrada na reforma de seu processo pedagógico, para adequá-la aos moldes da fábrica, o que explicava,

> [...] a defesa do ensino técnico, de métodos pedagógicos modernos de seleção de aptidões e de encaminhamento profissional, de formação de professores segundo o novo ideal de racionalização. Uma redefinição que passará a ter, na disciplina Educação Moral e Cívica, uma via de moralização, de moldagem do novo ideal almejado para a modernização da sociedade, via industrialização (BORGES, 1993, p. 49).

A reforma mineira (1927-1929) realizada por Francisco Campos foi pioneira na simultaneidade de movimento reformista e remodelador, desenvolvendo as idéias propostas pela Escola Nova. Contudo, a mesma autora defende que a medida reformista,

> [...] busca, em última instância, uma educação de qualidade, cuja eficiência está em formar o caráter da criança, adaptando-a ao modelo urbano de sociedade, que significa moralização, homem disciplinado, obediente e apto para lidar com as novas máquinas introduzidas no país – os métodos e técnicas da Escola Nova seriam os mais adequados e, portanto, o governo logo cuida de agilizar medidas para a sua divulgação e orientação teórico-metodológica ao professorado mineiro. São indicados o jogo, o trabalho manual e a influência familiar como um dos mais eficientes recursos no processo de construção da nacionalidade (BORGES, 1993, p. 52).

Assim, para a autora, a modernização mineira na educação estava relacionada com a questão da democratização do ensino e com a ideologia do caráter nacional[15] da educação. Neste sentido, observamos que os princípios e pressupostos referentes ao escolanovismo no Brasil e em Minas Gerais, a partir da República, se encontraram numa relação direta com as iniciativas de ordem, ciência e progresso. A nova teoria educativa se "encaixava"

[15] Esta ideologia "[...] consiste no espírito imbuído de comportamentos, formas de sentir e viver, valores e instrumentos culturais, que sejam adaptados ao trabalho de civilização e produção fabril. O que é interesse da burguesia urbano-industrial – a classe social responsável pelo projeto de modernização – é universalizado a outras classes e/ou grupos sociais, como sendo interesse da nação" (BORGES, 1993, p. 101).

perfeitamente no discurso de industrialização e conseqüente modernidade, ao qual a população deveria se adaptar.

Analisando a política do presidente Vargas, Peixoto argumenta que a política educacional do governo mineiro teve como objetivo a modernização do sistema escolar inspirada na pedagogia escolanovista e no modelo de administração taylorista, sobressaindo o cuidado com a organização e com o controle. Tal ênfase fez com que a expansão da oferta de ensino e a garantia de boas condições de trabalho do professor fossem deixadas ao segundo plano.

> [...] a qualidade está diretamente relacionada à oferta ao aluno de um ensino individualizado, compatível com suas aptidões e características biopsicológicas e com as necessidades do meio. Na prática, esse conceito traz a garantia ao aluno de um ambiente cientificamente organizado para a aprendizagem e a aplicação de métodos ativos (PEIXOTO, 1992, p. 4).

Estes métodos da escola nova, intitulados de métodos ativos, parece terem feito parte da realidade educacional do município, tanto da iniciativa privada na formação dos professores do Curso Normal, quanto no ensino estadual representado pelo Grupo Escolar. A segunda reunião dos professores municipais primários, ocorrida no dia 04 de julho de 1933, deu início às visitas às instituições educativas: à Escola Normal local e ao Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. Na primeira instituição, o edifício estava sendo remodelado, por isso não foi possível receber os professores. Contudo, de acordo com seu diretor Sr. José Ignácio,

> [...] ser-lhe ia mui grato receber, oportunamente a visita do corpo docente municipal, estando a disposição dos seus professores para com eles fazer o intercambio de ideias sobre métodos pedagógicos adotados pela escola ativa, oferecendo-lhes as pastas de suas aulas e de sua biblioteca, já enrequecida com valioso material didatico, toda a vez que ali quizessem refazer as suas observações sobre o assunto (UBERLÂNDIA, 1933a, p. 9).

Quanto à realidade educacional estadual, a mesma foi observada através da visita ao Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, no qual foram analisadas as aulas nas salas de 1º, 2º e 3º anos primários, diante das quais os professores municipais, em matéria de ensino, chegaram à seguinte conclusão:

> O método analítico, adotado nas escolas municipais, já trouxe para a leitura o processo ideo visual de Decroly, apontado pelos ativistas mineiros. Essa convicção, já amadurecida entre o nosso circulo no magistério, mais se nos arraigam, após a aula que assistimos do 1º ano,... 1º leitura global; 2º Associação da visão de frazes curtas dos atos que elas exersitassem, 3º Segundo a logica da Biologia infantil, 1º o quadro, depois as palavras, depois as silabas, as letras, acentos, etc... Não obstante a asserção de não ser aplicável a processo as classes numerosas, o metodo oferece como notorias, os melhores resultados, se o professor dispuzer de competente material didático, *o que na roça não está de acordo com os seus recursos pessoais e de que oferece o governo. Por isso tudo, o método de sentenciação, com recurso, desde logo, à sílaba, parece-nos mais adaptavel às escolas rurais* (UBERLÂNDIA, 1933a, p. 14, grifo nosso).

Por meio da citação percebemos as discussões em torno do método adequado aplicável ao ensino da leitura, para a qual o método analítico, conhecido pelos professores, parecia ser o mais apropriado e, além disso, adotado pelos professores municipais. De acordo com Vidal (2000), em seu estudo sobre as apropriações e ressignificações dos materiais e métodos a partir do discurso renovador da escola brasileira, até o final do século XIX, a alfabetização principiava-se pelo ensino de letras isoladas, no qual o processo de ensino e de aprendizagem da leitura escolar se pautava na repetição de textos memorizados, estudados oralmente.

Contudo, de acordo com a autora, tal método não era totalmente eficaz, uma vez que a ampliação das taxas de escolarização não significava uma relação direta com a baixa dos índices relativos de analfabetismo. Esta realidade suscitou o interesse na investigação a respeito da leitura, então a partir de 1880, no continente europeu e nos Estados Unidos da América deram início os primeiros estudos científicos a respeito do ato de ler, que basicamente se caracterizaram pelos seguintes preceitos,

> A compreensão de que a leitura se fazia por palavras e frases, mais do que por reconhecimento de letras isoladas, e a descoberta de que os movimentos oculares na leitura eram descontínuos, consistindo uma série de períodos de avanços, regressões e pausas, impulsionaram um conjunto de pesquisas [...] (VIDAL, 2000, p. 504).

Apesar do número crescente de pesquisas e estudos, a autora argumenta que a valorização da leitura oral ainda prevaleceu ao fim do século XIX até o início do século XX, contudo uma das características do ensino da leitura que se distinguia em relação ao período

anterior se pautava no uso do método analítico, defendido pelos educadores no ensino da leitura e da escrita.

O uso do método analítico no processo de ensino e de aprendizagem da leitura no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão instituía-se nos princípios e procedimentos da metodologia de Decroly, adotado pelos ativistas mineiros: "Para a aprendizagem da criança, neste método, havia três operações intelectivas: 1º observação; 2º associação de idéias; 3º expressão" (MOURÃO, 1962, p. 387).

Mourão, em seu estudo sobre a legislação educacional mineira, no período da Primeira República, identificou na reforma do ensino primário (Reforma Francisco Campos 1927-1929) uma novidade que se pautou em sugestões para o preparo das lições, em conformação do método Decroly,

> Essas "sugestões" começam caracterizando o método Decroly. O fato essencial era o de "transformar o professor em excitador ou despertador das faculdades psíquicas da criança. Antigamente – esclareciam as sugestões – "o livro ensinava, a criança aprendia, ao professor cabia assistir ou fiscalizar a aprendizagem da criança". No método Decroly, o papel do professor era bem mais elevado, embora fosse a criança "o ponto de convergência de tôda a ação da chamada Escola Ativa". Ao professor cabia "o papel de guia, de orientador da criança". Cabia ao mestre suprir o livro e ir muito além, orientando a inteligência da criança impedindo que essa inteligência se dispersasse "em objetos sem proveito, que ela considere ou observe falsamente, sem no entanto forçá-la de qualquer modo". Diziam textualmente as sugestões: "Por assim dizer: a criança aprende ativamente, porque quer aprender, e não porque lhe ensinam, sem que ela própria colabore na lição (MOURÃO, 1962, p. 386).

A centralidade do aluno no processo de ensino e de aprendizagem constituiu o eixo das orientações metodológicas na legislação do Estado de Minas Gerais, no período da Primeira República. Contudo, de acordo com o autor, o reconhecimento da impossibilidade da concretização de um programa Decroly concorreu para a confecção de um sumário, que seria adaptado a cada realidade, com a finalidade de orientar o professor inábil ou de facilitar a tarefa ao que já conhecia o método.

Estas prescrições ao método decrolyano, e aos princípios da Escola Nova, prevaleceram no período posterior, ou seja, pós-1930. Contudo, no município de Uberlândia os professores das escolas rurais optaram, no que diz respeito ao ensino da leitura, pelo método silábico, o qual, segundo eles, era mais coerente com a realidade rural, escolha que seria mais favorável, uma vez que,

> É bom método para as visuais (crianças visuais, conquanto [sic] para outros tipos sensoriais, e permite fixação de um máximo de lotação das classes de aula, superior ao aconselhado pelo método ativo). Não podendo o município adotar sistema educativo que exige a organização de classes com menos de 40 alunos, nem tambem traz como conseqüencia, o emprego de mais de um professor para cada classe, é nosso parecer que se continue no processo analítico, método global, jogando ao mesmo tempo com todas as memórias parciais da creança, poê em movimento todas as suas faculdades de analise, sendo em tudo dinamicos, porque se vale de todas as aquisições já feitas pelo aluno em seu tirocínio escolar, respeitando lhe a logica e a marcha do desenvolvimento do espirito (UBERLÂNDIA, 1933a, p. 15).

Os professores defendem a continuidade do recurso ao método silábico, evidenciando principalmente a visão (observação), assim como os outros sentidos humanos, como condição básica para a utilização do mesmo. Esta valorização dos sentidos refere-se às características do método intuitivo. Resende (2002), ao investigar a respeito do método intuitivo em Minas Gerais na Primeira República, associou a concepção do método intuitivo às renovações pelas quais passaram a escola na Europa a partir do século XVII, argumentando que a preconização do mesmo, derivou-se da própria preocupação em adequar a escola à modernidade, acreditando também que sua utilização poderia ajudar a combater a ineficiência do ensino escolar. De acordo com a autora o método chegou ao Brasil no final do século XIX, também em um momento de modernização do país, pautados nos ideais republicanos. Ou seja, antes da penetração dos ideais da Escola Nova; e isso implicava, conforme Vidal em,

> [...] um ensino que partisse do concreto para o abstrato, do próximo para o distante, o método valorizava a aquisição de conhecimentos pelos sentidos. Era pela visão, tato, audição, paladar e olfato que a criança seria levada a conhecer o mundo que a cercava. O ensino seria realizado pelas "lições de coisas" – maneira como foi vulgarizado (VIDAL, 2000, p. 509).

Segundo a autora, o método intuitivo deslocou a valorização do ouvir, materializado em práticas escolares de memorização e repetição, para o ver, consubstanciado na valorização dos sentidos. E agora com as orientações da Escola Nova, o ensino associava ver e fazer. Esta última consideração refletia a dinamicidade em que se deveria pautar como o próprio nome indica o método ativo, e que não deixava de ser ressaltado pelos profissionais da educação rural. Porém, com uma forma de apropriação na qual entendiam que a impossibilidade de utilização do método, decorria da peculiaridade em que se pautava o público escolar rural,

> O processo ideovisual, para que dê resultados, deve ser aplicado a criança de 4 e meio anos para cima e estranhavel seria recomendar os programas que submetem aos nossos alunos de 7 a 14 anos ao regime dos jogos de Decroly e Montessory, dada ainda a precacidade e a vivacidade de nossas creanças acentuadas uniformemente pelos cientistas que nos visitam (UBERLÂNDIA, 1933a, p. 16).

Assim, chegam à última explanação,

> [...] os pontos do programa de ensino municipal a serem com mais carinho tratados pelos seus professores, especialmente a parte referente à educação moral e cívica, à aritmética, à linguagem pátria, redação simples de curtos requerimentos, etc. (UBERLÂNDIA, 1933a, p. 16).

Diante destas evidências, a respeito do "melhor" método a ser utilizado na alfabetização dos alunos das escolas rurais, e que nos indicam no que pesem as orientações da Escola Nova, a realidade daquelas escolas não condiz com a adoção de um método ativo de alfabetização. Contudo, cotejamos tais fontes acima analisadas com o relatório apresentado pela inspetoria escolar municipal em 1936, referente ao período de 1933 a 1936. Nele o inspetor municipal relata, principalmente, as condições do ensino rural, haja vista ser esta a modalidade de ensino que se sobressai. Assim escreve o inspetor sobre o método de ensino utilizado pelos professores nas escolas rurais:

> É adotado na maioria das escolas rurais o "Método" ativo. O emprego desse método de ensino, vem demonstrando dia a dia a eficiência da sua superioridade, como vimos na exposição dos trabalhos que apresentaram os alunos, e na organização das escolas que tivemos o prazer de visitar, na ocasião dos exames realisados no encerramento do ano letivo. O museu

> escolar é organizado pelos alunos, colecionando o material encontrado nas zonas, e outros interessantes objetos da indústria popular, fabricados em miniaturas por eles... lindos trabalhos de costura, bordados e tecidos feitos pelas alunas. Alem da sala de aula, o método foi aplicado nos campos de cultura, adotando-se o processo mecânico no preparo da terra para plantação (ARANTES, 1936a, p. 25).

Percebemos, pela fala do inspetor municipal, que a utilização do método ativo perpassou todos os saberes e práticas dentro e fora da maioria das salas de aulas das escolas rurais. Representado concretamente pela organização e pelas atividades desenvolvidas em tais escolas, evidenciou-se o museu escolar, bem como os trabalhos de costura, bordados e tecidos feitos pelas alunas, além do afazeres nos campos de cultura. Na realidade, estas práticas materializavam as prescrições do método intuitivo, para o qual o aluno na construção do conhecimento utilizaria da observação de fatos e objetos, ou seja, de uma relação concreta com o ambiente, diferente da pura transmissão e memorização de um conhecimento, numa relação pela qual o professor era a figura central.

Era necessário então que a escola pudesse congregar um vasto conjunto de materiais, por isso o museu escolar, que "geralmente formados por coleções de objetos, divididos em reinos da natureza – minerais animais e vegetais –, [...] prestar-se-iam a "auxiliar o docente" no ensino das diversas disciplinas do curso primário" (VIDAL, 2000, p. 509). Assim, a autora argumenta que o museu escolar se destinava aos professores, contudo a valorização da observação e a necessidade dos museus significavam para os escolanovistas a fase inicial, preparatória à nova ação do aluno de experimentar para transformar-se em pesquisador, à da escola como função de laboratório e do estudo como incorporado à pesquisa. Desse modo, os museus escolares respondiam à nova preocupação pedagógica, que, além de servirem de base ao estudo objetivo de todas as matérias do programa escolar, ainda serviriam como meio para a divulgação de todas as possibilidades econômicas das diversas circunscrições em que se achava a escola.

As orientações eram de que cada escola deveria possuir seu museu com instalações próprias, mas que cada sala de aula constituiria um museu ativo, como também deveria ser o local das relações de ensino e de aprendizagem. A adoção do método decrolyano respondia muito bem a essas orientações, uma vez que se pautava nos Centros de Interesse, estes que envolviam toda a classe no estudo de temas específicos, permitindo conciliar a ação individual e coletiva na solução dos problemas da vida prática. Então, diferentemente da mera observação, os objetos dos museus escolares passavam a ser constantemente alterados, variando conforme o interesse das crianças e do trabalho escolar constituindo-se como novos objetos nos museus das salas de aula.

> Nos museus escolares, a repartição dos objetos segundo os reinos da natureza era abandonada e uma "feição declaradamente social" organizava as partições que se realizavam nos eixos: educação física e higiene; educação científica (inclusive história e geografia), educação doméstica e educação cívica (VIDAL, 2000, p. 511).

Esta feição social a respeito do museu escolar parece constituir a representação do inspetor municipal sobre o método ativo, o mesmo método que para ele e para os professores municipais no que tange à alfabetização não "cabia" à escola rural, devido a sua insuficiência de recursos e o alto índice de alunos, além da idade dos mesmos ultrapassar a média prevista para a adoção do método de Decroly, adotado pelos ativistas mineiros. Realidade estadual, diferente da municipal, ao que tudo indica por uma maior abrangência de recursos e preparação docente.

Contudo, o ponto crucial para estes continua sendo o das disciplinas: educação moral e cívica, aritmética e língua pátria. Contando ainda com trabalhos manuais de costura e nos campos de cultura, indicando, assim, nestes últimos, a representação de trabalho que os professores interiorizaram como sendo escolanovistas. Assim, podemos prenunciar que as concepções de escolanovismo presentes no discurso, assim como na prática, apontam para uma representação limitada, mesclada com um ensino ainda de bases tradicionais.

Nestes termos, e intentando prosseguir no estudo referente ao ensino rural do município de Uberlândia, no período de 1934-1953, partiremos para o estudo da cultura escolar da escola municipal rural Santa Tereza, por entender que cada instituição possui sua própria realidade, o que concorrerá para o apontamento das possíveis permanências e descontinuidades desta modalidade de ensino referentes ao discurso regional e nacional.

CAPÍTULO II

ESPAÇO RURAL DE UBERLÂNDIA: LUGAR DE ESCOLA E DA CULTURA ESCOLAR

> [...] A reflexão histórica se aplica hoje à ausência de documentos, aos silêncios da história. [...] Questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências de documento (LE GOFF, 1992, p. 109).

Apreender a cultura escolar subjacente a uma instituição de ensino requer, conforme Viñao Frago, o estudo a respeito das categorias tempo e espaço escolares, uma vez que as mesmas "[...] integran, conforman y condicionan la vida social y humana" (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 95-96). Desse modo, o autor argumenta que estes elementos não são neutros em relação aos processos educativos, pois

> Siempre se aprende y se enseña en lugares y en tiempos concretos. Y estos lugares y tiempos son determinados y determinan unos u otros modos de enseñanza y aprendizaje. Es más, la ordenación, disposición, distribución y usos de dichos lugares y tiempos – unos y no otros – constituyen formas de enseñanza: no sólo promueven e inculcan unas determinadas concepciones de ambos, sino que, al mismo tiempo, constituyen elementos fundamentales de la organización escolar, [...]. En síntesis, el espacio y el tiempo escolares no sólo conforman el clima y cultura da las instituciones educativas, sino que también educan (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 99).

Então, espaço e tempo estruturam e são estruturados nas instituições educativas, constituindo dois aspectos da cultura escolar. Neste sentido, o objetivo deste capítulo será o estudo das interações existentes entre a cultura da escola rural Santa Tereza analisada sob o aspecto do espaço e os elementos que conformam a cultura que perpassa o universo rural onde se instala a escola. A pesquisa, então, principiará pelo aspecto relativo à sua localização espacial, a partir dos enfoques e metodologias de análises enfatizadas por Viñao Frago (2000). O primeiro deles diz respeito à *natureza da escola como lugar*, sua especificidade e independência, a necessidade de sua delimitação como espaço próprio e sua fragmentação interna com uma variedade de usos e funções.

O segundo enfoque chamado de *estatigráfico*, segundo o autor, complementa o anterior, baseia-se num procedimento para analisar a realidade material e mental do espaço escolar como território, explicando suas relações com outros espaços e lugares, investigando a distribuição e usos do espaço interno e externo da escola, o significado da materialidade do prédio escolar em relação à função para a qual foi criado.

Quanto à organização espacial interna da escola, importa observar: a atenção para a distribuição, disposição e usos das dependências; se aquela organização reflete a natureza e características da função ou atividade correspondente; e se expõe as relações de visibilidade e controle dentro do espaço. Caso esta disposição não exista, deve-se investigar esta ausência. O último aspecto a considerar seria a configuração física e a disposição interna das pessoas e objetos na sala de aula, lugar peculiar de ensino.

No geral, esta forma de investigação do espaço escolar como elemento constituinte da cultura escolar se circunscreve numa perspectiva de estudo do espaço geográfico, físico e social, bem como ao ambiente interno, no qual se insere a instituição educativa ora pesquisada. Desta maneira, a investigação a respeito da identidade dos alunos e professores da escola Santa Tereza, bem como de suas práticas e vivências serão também temáticas analisadas; que juntamente com a inquirição a respeito das disciplinas escolares, normas e desígnios que regeram a instituição educativa, contribuirão na pesquisa referente à cultura escolar da referida escola rural.

Para tanto, utilizaremos como fontes: periódicos locais; bibliografias que versam sobre cultura escolar rural local e cultura escolar de uma forma geral; documentos legais da instituição educativa como: Livros de Registro de Matrículas, Livros de Chamada, e o então Regulamento Estadual do Ensino Primário. Empregaremos também entrevistas orais com ex-alunos, ex-professores e cadernos de um ex-aluno da escola rural Santa Tereza.

O depoimento destes sujeitos, pessoas idosas, foi bastante importante na investigação da cultura escolar da referida escola. E, ainda, como elas pertencem a grupos sociais diferentes, possuem diversas representações da escola, muitas memórias. Os depoentes constituem assim conforme Bosi (1994), ao afirmar a importância deste tipo de testemunho, documentos vivos de um tempo sem volta.

2.1 Escolas rurais e sua organização espacial

A Escola Municipal rural Santa Tereza representou, como muitas outras escolas rurais, a única opção de educação formal para a maioria da população rural do município de Uberlândia. Para esta população, constituída majoritariamente por famílias de lavradores que valorizavam a terra como meio de sustento, as escolas foram criadas, mantidas e administradas. Lima (2007) ao analisar a cultura escolar e a história do ensino rural em Uberlândia, durante os anos de 1933 a 1959, argumentou,

> Preteridas pelo poder político, essas escolas contavam para seu funcionamento com a iniciativa dos fazendeiros que, muitas vezes, assumiam as despesas com a construção dos prédios e/ou liberação de espaço físico nas edificações já instaladas em sua propriedade, responsabilizavam-se, também, pela oferta de alojamento para os professores e demais recursos necessários não assumidos pelo governo do município (LIMA, 2007, p. 14).

De acordo com a autora, a ausência de recursos foi o argumento utilizado pelos representantes do governo municipal para justificar a falta de investimentos nas escolas rurais. Desse modo, no que tange ao espaço físico no qual deveriam funcionar as escolas rurais, instituía-se um comprometimento coletivo com relação a este fim, como constou num periódico dos anos de 1930,

> Assim, deve caber à prefeitura nomear os professores e fornecer o mobiliário para essas cadeiras, mas deve ficar a cargo dos fazendeiros e demais habitantes dos logares beneficiados com a escola a cessão do predio. É perfeitamente comprehensível essa distribuição de ônus (PAES, 1935, p. 1).

Conforme Lima (2007), até mesmo a provisão de professores e de mobiliário pela prefeitura às escolas rurais era insatisfatória, o investimento público local era ineficiente e não primava pela qualidade. O próprio inspetor municipal Jerônimo Arantes, ao assumir o cargo em 1933 declarou que o mobiliário das escolas rurais estava em péssimo estado de conservação, uma vez que, "[...] ainda era o mesmo mobiliário feito em 1923 [...]"

(ARANTES, 1936, p. 11). O inspetor então relatou que na sua gestão esse material foi recolhido e dele aproveitaram "[...] a madeira melhor, com a qual se fez um modelo de bancos e carteiras simples, cômodas e resistentes, na medida oficial das carteiras 'Brasil', usadas nos Grupos escolares do Estado" (ARANTES, 1936, p. 11).

Segundo Lima (2007), a infra-estrutura escolar padecia da ausência das condições mínimas, como, por exemplo, carteiras e filtros de água, para o funcionamento das escolas rurais. Além disso, formação dos professores que regiam aquelas escolas era deficitária.

A parte que "competia" aos fazendeiros e aos demais habitantes, qual seja, o da cessão do prédio como lugar apropriado para ser a escola, não se constituía em maiores dificuldades, uma vez que este era escolhido e improvisado pelo fazendeiro mais importante do lugar. A edificação do prédio era um ato enaltecido. Jerônimo Arantes, o inspetor municipal, ao visitar a Escola Municipal rural de Machados, deixou registrado em ata o seguinte elogio: "Aqui deixo consignado o meu agradecimento a todos que atenderam o apelo da Inspetoria Escolar para que se fizesse a casa própria. Mais uma vez, o povo unido e progressista de Machados deu prova de amor a instrução" (UBERLÂNDIA, 1941, p. 31).

O dia da inauguração do prédio, onde funcionaria a escola, era um dia especial e contava com a presença de autoridades políticas e escolares que proferiam seus discursos exaltando a escola e instituindo-a como templo de instrução.

> [...] partiu desta cidade o carro que condusia a comissão composta do sr. Prefeito Municipal, Adolfo Fonseca – do conselho consultivo – o inspetor escolar da Prefeitura, e mais convidados que iam assistir a instalação da escola em "Córrego dos Caetanos". Apeou a comissão Izidio Pereira, onde foi servido aos convidados um lauto almoço acompanhado com um forte suplemento de cerverja tresca (sic). As treze horas encaminhou a comissão para o local onde fica o prédio, construído pelo povo do bairro, especialmente para funcionar a sua escola. [...]. No áto da instalação, proferiu o Sr. prefeito municipal um importante discurso, apreciando os efeitos daqueles municipes trabalhando para cuidar da cultura dos seus habitantes do porvir, que, ele como administrador do município não tinha descurado de zelar pela instrução do seu povo [...]. Falou depois o sr. Inspetor escolar, apreciando a escolha do professor da cadeira, a quem ele confiava os trabalhos escolares naquelle novo *templo de instrução* (ANDRADE, 1934, p. 1-2. Grifo nosso).

Souza (1998), ao tratar da formação da escola primária urbana em São Paulo no período da Primeira República, preconizou que neste período a escola era representada como "símbolo de cultura e ordem" (SOUZA, 1998, p. 90). Esta concepção não estava distante do meio rural, ela era transplantada para este meio e apropriada de acordo com esta mesma realidade. A criação de escolas isoladas, diferentemente de conceder uma maior visibilidade política e social ao espaço urbano, conferia destaque político aos administradores municipais, e uma visibilidade social para o fazendeiro e sua fazenda, tanto em relação aos habitantes do próprio lugar, como das regiões adjacentes. Para firmar ainda mais esta posição de destaque o proprietário da fazenda se avizinhava com o prédio onde funcionava a escola.

A delimitação do espaço da escola fica bem nítida nesta foto que retrata o ambiente central da fazenda Santa Tereza. Conforme identificação realizada pela ex-professora Zélia de Sá Ribeiro: da direita para esquerda, vemos a residência da família proprietária da fazenda Santa Tereza, ao lado, o único armazém local, e a escola Municipal Santa Tereza[16].

FIGURA 5: Alunos da Escola Pública Municipal Santa Tereza. APU. CPJA.

[16] Conforme entrevista concedida por Zélia de Sá Ribeiro (2007).

A configuração do prédio escolar, no espaço central da fazenda, concedido pelo fazendeiro local, também aferia à escola "status" de poder, ou seja, os habitantes da zona rural também se apropriaram das representações positivas a respeito da escolarização tão propagadas na época.

Contudo, para o funcionamento das escolas, a maior dificuldade não era reunir um aglomerado de crianças; muito mais que isso, era mantê-las na escola, pois por mais que os pais entendessem a importância da escola para seus filhos, contavam com outras dificuldades de cunho estrutural: a questão do transporte prejudicando o acesso de seus filhos à escola, a sua itinerância em busca de trabalho, além da utilização da mão de obra infantil como ajuda no labor diário.

Estas dificuldades fizeram parte da realidade das escolas rurais no município de Uberlândia, no período em estudo, e que, somadas aos poucos investimentos do poder público local, no que tange a recursos materiais e humanos, constituíram a própria essência do que se convencionou chamar de ensino rural (LIMA, 2007). Uma modalidade de ensino que não contou com prédios suntuosos e amplos, tampouco com professores bem formados ou mobiliários e recursos modernos. Fato que também explicava a pouca representatividade do ensino rural. Uma das faces de sua aparição na imprensa se pautava na comunicação de instalação de escolas em balancetes sobre a instrução no município, nos quais a menção sobre as várias escolas rurais e seu elevado número de matrículas estava presente com o objetivo de atestar a atuação "competente" da administração municipal.

Não evidenciar o ensino rural, apesar da maior parte da população do município de Uberlândia residir neste meio, significava não ratificar o espaço rural, e isto é bastante compreensível, uma vez que a notoriedade pertencia ao espaço urbano, símbolo de desenvolvimento, progresso e civilidade. Ou seja, da própria modernidade. Naxara (2004), que em seu estudo sugere e confere novos sentidos para o entendimento do Brasil no século

XIX, argumentou que apesar de a modernização, principalmente técnica, ter sido introduzida no campo, no imaginário, este é representado como lugar de atraso, e em termos simbólicos, a oposição permanece. Isto pareceu ser mais forte ainda em uma cidade como Uberlândia, que no seu afã pelo progresso (DANTAS, 2002) tendeu à formação de uma representação social de atraso do meio rural em relação ao meio urbano.

Entretanto, as escolas rurais permaneceram operantes na tarefa de escolarizar sua população. Essas escolas eram poucas e, conforme visto no Capítulo I, tiveram um desenvolvimento quantitativo considerável, melhorando a situação escolar do município. O espaço campesino também se constituiu como lugar de escola. Espaços diferenciados, com características próprias, uma vez que a zona rural do município de Uberlândia estava dividida em regiões.

A escola municipal Santa Tereza, localizava-se na região dos Buritis, na qual estava adentrada a fazenda que possuía o mesmo nome. Era comum as escolas rurais do município possuírem o mesmo nome da fazenda ou da região na qual estavam localizadas. Não possuíam nomes de políticos locais, estaduais, nacionais ou pessoas importantes do lugar, prática trivial na escolha do nome dos grupos escolares (SOUZA, 1998), nomes que "[...] ostentaram representações políticas e sociais, uma apologia ao Estado republicano e à cultura urbana" (SOUZA 1998, p. 133).

A escolha do nome da escola também denotava as representações de poder, pois procurava ostentar o próprio espaço rural, evidenciando a fazenda ou a região, perpetuando uma apologia à cultura letrada, afinal, a presença de uma escola no lugar era motivo de orgulho para o fazendeiro e seus moradores.

Contudo, na fazenda Santa Tereza, a escola obteve outras denominações, uma delas influenciada pelo fator econômico, pelo qual a escola passou a se chamar Escola Usina

Ribeiro. A base econômica da fazenda estava alicerçada sobre uma usina de açúcar chamada Usina Ribeiro, nome proveniente do seu dono, o mesmo da fazenda: o Sr. Francisco Ribeiro.

Além da influência do espaço, do aspecto econômico, a política nacionalista do Estado Novo teve seus reflexos, no que tange às denominações das escolas rurais do município de Uberlândia. O Decreto-Lei nº 92, que dispôs sobre a criação de escolas, cargos de professores e outras providências, instituiu em seu artigo 3º a mudança do nome de todas as antigas escolas municipais da zona rural, identificando sua localização e a atual denominação pela qual passariam a se chamar, [...] Santa Tereza - "Baía"; Rio das Pedras- "Sergipe"; Machado - "Alagoas"; Samambaia - "Paraíba"; Moreno - "Rio Grande do Norte"; Tenda - "Ceará"; Paraíso - "Piauí"; Marimbondo - "Maranhão" [...] (UBERLÂNDIA, 1943, p. 15-l6).

De acordo com este Decreto-Lei, as escolas rurais passaram a possuir o nome de estados brasileiros, o que pode ser entendido pela orientação ideológica que perpassava o governo Vargas naquela época, que ressaltava a valorização de tudo que se relacionava à pátria e/ou à nação. Desse modo, a escola passou a se chamar Baía. Porém, esta nova denominação da escola não foi incorporada pela imprensa, que continuou a referir-se à escola através do "antigo" nome.

A atividade econômica da fazenda atraiu um grande número de pessoas, não somente do lugar como de outras regiões próximas, como por exemplo, da região vizinha de Terra Branca. Todas estas pessoas que vinham para a fazenda Santa Tereza almejavam trabalho na lavoura de cana-de-açúcar, matéria prima na fabricação do açúcar; assim, formavam um conglomerado de famílias, com muitos trabalhadores nos canaviais e na usina. Na época da safra, este contingente de pessoas era ainda mais significante, segundo relatou José Pedro Silva, ex-morador da fazenda Santa Tereza no período de 1946 a 1961:

> [...] na época da safra era mais ou menos uma média de seiscentos, setecentas pessoas [...]. Agora quando terminava a safra aí era só plantar cana, essas coisa, então ficava só mesmo os moradores da fazenda, que ficava, era uma média aí, de cento e cinqüenta, cento e oitenta, mais ou menos duzentas pessoas [...]. Porque já tinha as colônia, tinha diversas colônia, é aonde a gente morava[17].

Para atender às necessidades desses trabalhadores, foi realizada a ordenação do território: as colônias de casas como morada dos trabalhadores, e a escola, instalada em 1934, serviu como instrumento na instrução de meninos e meninas com diferentes idades e grau de escolaridade.

2.2 A Escola Rural Municipal Santa Tereza

A análise da cultura da escola se pautará pelo estudo de temáticas que correspondam ao universo escolar, e que, especificamente, quando cotejada a uma instituição educativa, permite aproximarmos de sua identidade. Uma identidade constituída pela parte formal: presença dos alunos e professores, disciplinas escolares, normas e desígnios que regem a escola. Mas, muito mais que isso, pela parte informal, qual seja: pelas práticas e vivências de seus atores.

Nesse sentido, Julia alerta para a importância de não sobreestimar o poder da escola "[...] onde nada separa intenções de resultados" (JULIA, 2001, p. 12). Interessa, pois, atentarmos para o que é interno à escola, a produção de seu cotidiano, sua história sociocultural que, conforme o autor constitui a "caixa preta" da historiografia educativa[18].

---

[17] Entrevista concedida por José Pedro Silva (2006).

[18] Como exemplo de estudo com este escopo, podemos citar o trabalho de Magalhães, Aleixo & Alves (2006) a respeito de uma escola primária rural da freguesia de Cheleiros em Lisboa, Portugal. Os autores utilizaram-se de um corpo documental da instituição: produção escrita dos alunos, Livros de Matrícula e Manuais Escolares, fontes que segundo eles "[...] revestem-se de um sentido simbólico na construção do ambiente pedagógico coevo, plasmado nas 1ª, 2ª e 3ª classes de Ensino Primário" (2006, p. 2).

Neste sentido, utilizaremos algumas fontes da escola rural municipal Santa Tereza, das quais dispomos: um livro de Registro de Matrícula, em que constam as matrículas de alunos apenas dos anos de 1934, 1935 e 1936; cinco Livros de Chamada, que englobam os anos de 1945 e parte dos anos de 1951, 1952 e 1953; e cinco cadernos de um ex-aluno referentes aos anos de 1951 e 1952.

Como primeiro aspecto, investigaremos os alunos(as) desta escola: quem eram, sua origem social, nacionalidade, idade; quantos eram: a distribuição anual, a distribuição por séries, a freqüência às aulas.

No que diz respeito à origem social dos alunos, a escola atendia exclusivamente aos filhos de lavradores, especialmente dos trabalhadores da fazenda, como atesta o livro de Registro de Matrícula.

No ano de 1934, a escola atendeu 61 alunos, todos filhos de lavradores e também todos brasileiros; em 1935 eram 57 alunos, dos quais somente dois não eram filhos de lavradores, pois um era filho de foguista[19] e o outro de uma doméstica[20], todos também brasileiros. Já em 1936, não foram preenchidas as colunas referentes a estes dados. Como não encontramos outros livros de Registro de Matrícula da escola, não foi possível revelar a origem social e a nacionalidade dos alunos referentes aos anos posteriores. Contudo, o registro nos Livros de Chamada permitiu-nos completar as informações a respeito da quantidade geral de alunos atendidos pela escola, conforme quadro a seguir.

Na consecução dos dados para organização deste quadro, referente à quantidade de alunos que freqüentaram a escola, salvo os anos de 1934 a 1936, que foi anotado no livro de Registro de Matrícula; para os anos de 1945 a 1953, foi realizado um estudo estatístico. Como os Livros de Chamada indicam, mês a mês, a quantidade de alunos, fizemos uma média para chegarmos ao valor de cada ano. Optamos pelo uso da estatística na análise e na interpretação

[19] Não encontramos nenhuma referência que elucidasse a função desta profissão.
[20] Não encontramos nenhum registro que pudesse afirmar se esta trabalhava ou não na fazenda.

destes dados, como nos posteriores, por acreditarmos que a mesma fornece subsídios na constituição da história da instituição ora pesquisada.

Anos	Quantidade de alunos	Anos	Quantidade de alunos
1934	61	1948	53
1935	57	1949	56
1936	53	1950	59
1945	61	1951	34
1946	63	1952	32
1947	66	1953	41

TABELA 8: Quantidade de alunos da escola municipal Santa Tereza 1934-1936, 1945-1953.
FONTES: UBERLÂNDIA, 1934, p. 01-07; UBERLÂNDIA, 1945, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1946, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1947, p. 1-50; UBERLÂNDIA p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1952, p. 1-35.

Diante destes primeiros dados, podemos concluir que a escola atendeu, neste período, 1934 a 1953, uma média superior a 50 alunos por ano. Convém ressaltar, porém, que não tivemos acesso a todos os Livros de Chamada dos anos de 1951, 1952 e 1953, isto explica a queda, no Quadro 08, do número de alunos atendidos pela escola nestes anos. De acordo com o Regulamento Estadual do Ensino Primário, para a criação de uma escola primária seria necessário o número mínimo de cinqüenta crianças, e esta também era a quantidade máxima de alunos estipulada para cada escola rural: “Em toda localidade onde houver cincoenta ou mais creanças em edade escolar será creada, a juízo do governo, uma escola para o ensino primário, e, si forem em numero superior, porção de cincoenta alumnos por escola” (MINAS GERAIS, 1927, p. 124).

No período em estudo, 1934 a 1953, a escola ficou organizada por um calendário escolar estruturado da seguinte maneira:

Anos	Meses letivos
1945	fevereiro a novembro
1946	fevereiro a novembro
1947	fevereiro a outubro
1948	fevereiro a outubro
1949	janeiro a outubro
1950	janeiro a outubro
1951	fevereiro a outubro
1952	janeiro a outubro
1953	janeiro a outubro

TABELA 9: Calendário escolar: anos/meses letivos – 1945-1953
FONTES: UBERLÂNDIA, 1945, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1946, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1947, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1949, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1952, p. 1-35.

De acordo com o quadro, percebemos que o ano letivo oscilou entre 10 e 09 meses, em que ora o ano escolar iniciava em fevereiro, com término em outubro ou em novembro; ora iniciava em janeiro, com término em outubro. Legalmente, o ano letivo começava em 1º de fevereiro e encerrava-se a 30 de novembro, com quinze dias de férias em junho. Esta determinação não respeitava a realidade das escolas rurais, localizadas num espaço caracterizado por um calendário diferenciado do espaço urbano, para o qual esta determinação legal se aplicava.

O espaço rural, de produção agrícola, caracterizava-se por períodos de plantio e colheita, e neste sentido, todas as demais atividades giravam em torno destas práticas. No caso da fazenda Santa Tereza, que se desenvolvia a partir da safra de cana-de-açúcar para a produção do açúcar, de álcool, e pinga na Usina, o tempo da fazenda estava estruturado a partir destas atividades. O plantio da cana-de-açúcar se iniciava a partir do segundo semestre do ano e a colheita era feita a partir do próximo semestre, conforme explicou José Pedro da Silva ex-morador da fazenda Santa Tereza: "[...] lá era seis meses de safra, e seis meses é lavoura, só com lavoura"[21].

[21] Conforme entrevista concedida por José Pedro da Silva (2006).

Assim, pela ordenação dos anos letivos na escola Santa Tereza (Quadro 09), percebemos que a mesma não cumpriu, no decorrer dos anos, uma determinação rígida quanto ao início e o término dos anos escolares, procurando adequar-se à realidade da fazenda.

Neste sentido, a ordenação dos dias letivos também demonstra uma flexibilidade no que diz respeito aos turnos de funcionamento da escola, a saber, vespertino (v) e matutino (m).

Anos	Meses / Turnos	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.
1945	v.	...*	17	20	19	18	10	21	19	15	22	11	...
	m.	...	...	...	...	...	...	...	18	12	22	12	...
1946	m.	...	19	17	20	21	08	22	21	20	22	...	...
	v.	...	20	18	18	19	08	22	21	19	21	11	...
1947	m.	...	17	21	19	18	19	13	19	22	19	...	...
	v.	...	16	21	19	18	21	14	15	21	21	...	...
	n.	...	...	...	12	18	21	23	21	21	21	19	08
1948	m.	...	17	20	20	17	18	10	22	22	16	...	...
	v.	...	17	20	20	18	20	10	22	20	16	...	...
1949	m.	11	18	20	17	18	07	14	22	22	16	...	...
	v.	15	18	21	17	21	20	10	22	20	16	...	...
1950	m.	12	17	21	19	21	20	06	23	...	...	...	...
	v.	11	17	23	17	21	20	06	22	21	15	...	...
1951	v.	...	13	19	21	22	20	07	20	19	17	...	...
1952	v.	19	18	21	17	20	19	13	20	22	22	...	...
1953	v.	17	17	22	17	18	09	23	21	21	21	...	...

TABELA 10: Calendário escolar: meses/dias letivos – 1945-1953. Turnos: matutino e vespertino
FONTES: UBERLÂNDIA, 1945, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1946, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1947, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1949, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1952, p. 1-35.
(*) Não se dispõe de dados

Observamos, através deste quadro, que a organização dos dias letivos mensais não seguiu uma regra rígida, exemplo disso podemos constatar no ano de 1946, no qual no mês de novembro não foram oferecidas aulas no turno matutino.

As aulas passaram a ser ministradas em dois turnos, matutino e vespertino, a partir de agosto de 1945. De acordo com o Regulamento Estadual do Ensino Primário, o desdobramento de classes na escola rural seria necessário quando,

> Nas escolas singulares, a sala de aula for insufficiente para accommodar todos os alumnos matriculados, ou, tendo a necessária capacidade, o numero de alumnos matriculados for superior a quarenta e cinco e a escola não tiver estagiaria (MINAS GERAIS, 1927, p. 128).

Estes fatores, especialmente o vultoso número de alunos, conforme atesta o Quadro 08, dizem respeito à singularidade da escola, que atendia não somente aos moradores da fazenda e da região na qual estava localizada, mas também toda a região vizinha, conforme relatou Vivaldo Gomes Rodrigues, ex-aluno da escola Santa Tereza no período de 1952 e 1953[22].

Cada turno contava com uma professora, a qual ministrava conjuntamente as aulas para 1ª, 2ª e 3ª séries. O primeiro turno iniciava às 07h00min até as 11h00min; o 2º turno das 12h00min às 16h00min. Ou seja, a escola se caracterizava por ser unidocente e multisseriada[23]. Em 1947, apareceu a alfabetização de adultos no turno da noite. Esta modalidade de ensino, oferecida pela escola, foi citada pelo ex-aluno José Pedro da Silva, da qual participou ativamente, segundo informou:

> O estudo, é, foi em cinqüenta e três. É que foi uma ordem aqui da cidade pra lá, que todo mundo lá tinha que estudar. É então como a gente trabalhava então nosso estudo de adulto era à noite. [...] Cinqüenta e três até cinqüenta e seis, cinqüenta e sete, mais ou menos essa época que a gente estudava[24].

Como não tivemos acesso a todos os Livros de Chamada de 1953, ano citado pelo entrevistado como início de seu estudo, não tivemos como prosseguir a análise desta modalidade de ensino. Porém, o conhecimento da existência de três turnos de aula na escola

[22] Conforme entrevista concedida por Vivaldo Gomes Rodrigues (2007).
[23] De acordo com Lima (2007), as classes multisseriadas também conhecidas como classes unidocente e/ ou multigraduadas, consistiam na fusão de alunos de séries diferentes em uma única sala de aula, com um único professor.
[24] Conforme depoimento de José Pedro da Silva (2006).

elucida as observações feitas por Silva (2003) a respeito das escolas rurais do município de Uberlândia, no período de 1930 a 1960, para o qual estas escolas funcionavam "[...] num turno só, de quatro horas" (SILVA, 2003, p. 10). Contudo, constatamos que a escola Santa Tereza não apresentou a mesma organização em seu funcionamento.

A partir do 2º semestre de 1950, a parte referente ao turno da manhã não está preenchida no Livro de Chamada e, pelo fato de não termos tido acesso a outro livro, não foi possível completar as informações relativas ao turno da manhã. Porém, a linearidade dos anos antecedentes permite-nos concluir que o referido turno contou com uma quantidade de dias letivos inferior ao turno da tarde. As especificidades dos dois turnos não se restringem apenas aos dias letivos, como veremos posteriormente. Elas se justificam, também, pela própria singularidade do espaço, que se caracterizava por ser um lugar de trabalho, com um labor diário constituído por uma maior dinamicidade no período matutino.

Na sua particularidade, a escola se instituiu com um considerável número de alunos em relação ao que prescrevera a legislação, com a divisão das aulas em turnos e a classificação dos alunos por séries, conforme consta no quadro abaixo:

Anos	1ª série primária	Percentual	2ª série primária	Percentual	3ª série primária	Percentual	Não consta série	Percentual
1934	42	68,85%	12	19,67%	05	8,20%	02	3,28%
1935	40	70,18%	09	15,79%	01	1,75%	07	12,28
1936	...*	...	...	...	...	...	...	...
1945	30	49,18%	13	21,31%	11	18,03%	07	11,48%
1946	43	68,26%	10	15,87%	10	15,87%	...	...
1947	56	84,84%	05	7,58%	05	7,58%	...	...
1948	34	64,15%	14	26,42%	05	9,43%	...	...
1949	37	66,07%	11	19,64%	08	14,29%	...	...
1950	45	76,27%	08	13,56%	06	10,17%	...	...
1951	24	70,58%	05	14,71%	05	14,71%	...	...
1952	27	84,37%	01	3,13%	04	12,50%	...	...
1953	26	63,41%	12	29,27%	03	7,32%	...	...

TABELA 11: Distribuição dos alunos: anos/séries 1934-1953
FONTES: UBERLÂNDIA, 1934, p. 1-7; UBERLÂNDIA, 1945, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1946, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1947, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1949, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1952, p. 1-35.
(*) Não se dispõe de dados.

Observa-se que a quantidade de alunos matriculados no período de 1934 a 1953 na 1ª série primária é bem maior em comparação com a quantidade de alunos matriculados, neste mesmo período, na 2ª e 3ª séries. Em relação à 2ª série, o número de matrículas, salvo algumas exceções em que empatam em quantidade com a 3ª série, o índice é sempre superior a esta última. No ano em que houve uma maior quantidade de matrícula na 2ª série como no ano de 1953, o indicador não ultrapassou os 29,27%. Quanto à 3ª série, sua maior taxa de matrícula em 1945 não ultrapassou o percentual de 18,03%. Este decréscimo na 3ª série indica a especificidade da escola rural Santa Tereza: sua função restringia-se ao ensino das Primeiras Letras.

Esses dados também revelam que a 1ª série retinha muitos alunos, o que não pode ser atribuído apenas ao fator repetência, pois a defasagem em relação às demais séries pode ser

explicada também pela evasão ocasionada por dificuldades de cunho estrutural: a questão do transporte prejudicando o acesso das crianças à escola, a itinerância de suas famílias em busca de trabalho, além da utilização da mão-de-obra infantil como ajuda no labor diário.

Os dois últimos fatores são citados por Souza (1998), também, como responsáveis pelo fato de os alunos dos grupos escolares não seguirem no curso primário uma "seqüência ininterrupta" (SOUZA, 1998, p. 116), o que elevava a média de idades destes alunos no referido curso. Além disso,

> As crianças entravam mais tarde na escola, a maior parte com 8 ou 9 anos de idade. O início da escolarização não ocorria comumente aos sete anos de idade. [...]. O dado mais interessante, contudo, é a presença de alunos no 1º ano com 12, 13, e 14 anos [...]. Não existindo uma seqüência de estudos automática, o término do curso primário ocorria, geralmente, no início da adolescência, aos 14, 15 e 16 anos, e isso não era considerado uma situação anômala para os profissionais da educação (SOUZA, 1998, p.115).

Este aspecto do público escolar primário urbano também era comum para o público escolar primário rural. Para o ingresso das crianças ao ensino primário, o critério idade não influenciava o agrupamento para as três séries iniciais, constituía-se apenas limites para matriculá-las no referido curso como um todo. Segundo prescrevia o Regulamento Estadual Mineiro do Ensino Primário:

> É obrigatória a freqüência das escolas de ensino primário para as creanças, de ambos os sexos, dos 7 aos 14 annos de idade. Essa obrigação estende-se até aos 16 annos, em relação aos indivíduos que, aos 14, não estiverem habilitadas nas materias do curso primário (MINAS GERAIS, 1927, p. 31).

O referido Regulamento previa que a idade média para as crianças cursarem o primário deveria ser dos sete aos dezesseis anos. Na escola Santa Tereza a média de idade dos alunos nos anos pesquisados foi de doze anos, uma vez que esta variava entre seis e dezesseis anos, distribuídos nas três séries do curso primário, como veremos nos quadros abaixo.

Na elaboração dos Quadros 12 a 17, foi feito um estudo estatístico para se chegar a uma média, uma vez que os dados eram informados mensalmente. Dessa forma, os números

apresentados indicam a média obtida e quando esta não foi atingida indicamos com um hífen (-).

Alunos / Idade	1ª série primária	2ª série primária	3ª série primária
07 anos	05	-*	-
08 anos	07	-	-
09 anos	05	01	-
10 anos	04	04	01
11 anos	02	02	01
12 anos	03	04	03
13 anos	02	01	04
14 anos	01	01	02
15 anos	-	-	-
Não consta idade	07	-	01

TABELA 12: Distribuição média de alunos: idade/série – 1945
FONTE: UBERLÂNDIA, 1945, p. 1-50.
(*) O valor numérico é nulo.

De acordo com os dados, a maioria dos alunos que cursou a 1ª série, em 1945, tinha oito anos de idade; em seguida empatava as faixas de idade entre sete e nove anos. Quanto à 2ª série, a maioria estava entre dez e doze anos. E, para a 3ª série, a maioria possuía doze e treze anos.

No ano posterior, 1946, há uma média considerável de alunos da 1ª série sem constar a idade. Contudo, para as que se incluem na referida série, a maioria possuía oito anos de idade. Quanto à 2ª série, a maior parte estava com onze e doze anos. E para a 3ª série a idade que prevaleceu era de doze anos.

Alunos / Idade	1ª série primária	2ª série primária	3ª série primária
07 anos	04	-*	-
08 anos	06	-	-
09 anos	05	01	-
10 anos	04	01	
11 anos	02	02	01
12 anos	03	03	05
13 anos	04	01	01
14 anos	01	-	01
15 anos	-	-	01
16 anos	-	-	-
Não consta idade	14	02	01

TABELA 13: Distribuição média de alunos: idade/séries – 1946
FONTE: UBERLÂNDIA, 1946, p. 01-50.
(*) O valor numérico é nulo.

No ano seguinte, constatamos que a escola funcionou em mais um turno, com a finalidade de alfabetizar adultos; a mesma professora que ministrava as aulas no período da tarde também o fazia num período posterior. Em relação ao conjunto: idade-série das crianças, as mesmas estavam distribuídas da seguinte maneira:

Alunos / Idade	1ª série primária	2ª série primária	3ª série primária
06 anos	01	-*	-
07anos	04	-	-
08 anos	09	01	
09 anos	07	-	-
10 anos	06	01	-
11 anos	03	01	-
12 anos	05	01	01
13 anos	01	-	02
14 anos	01	01	01
15 anos	-	-	01

TABELA 14: Distribuição média de alunos: idade/séries – 1947
FONTE: UBERLÂNDIA, 1947, p. 1-35.
(*) O valor numérico é nulo.

A maior parte dos alunos que cursou a 1ª série neste ano possuía oito anos de idade, a outra maioria empatava entre nove, dez e doze anos. Quanto à 2ª série, a idade variou bastante. E para a 3ª série, novamente a maioria possuía treze anos.

Neste ano, a escola contou com um público escolar adulto, contudo, uma grande parte de menores de idade freqüentou a turma para a qual a coluna preenchida no Livro de Chamada foi a da 1ª série, indicando assim uma possível alfabetização de adultos.

Alunos / Idade	1ª série primária	Alunos / Idade	1ª série primária
09 anos	-*	21 anos	01
12 anos	-	22 anos	-
13 anos	01	23 anos	-
14 anos	02	25 anos	-
15 anos	04	27 anos	-
16 anos	02	28 anos	01
17 anos	02	31 anos	-
18 anos	02	32 anos	01
19 anos	02	40 anos	-
20 anos	01	41 anos	-

TABELA 15: Distribuição média de alunos: idade/séries - 1947 alfabetização de adultos.
FONTE: UBERLÂNDIA, 1947, p. 35-50.
(*) O valor numérico é nulo.

Alunos / Idade	1ª série primária	2ª série primária	3ª série primária
07 anos	02	01	-*
08 anos	08	01	-
09 anos	08	01	-
10 anos	06	01	01
11 anos	05	03	01
12 anos	02	03	03
13 anos	02	04	-
14 anos	01	-	-

TABELA 16: Distribuição média de alunos: idade/séries – 1948.
FONTE: UBERLÂNDIA, 1947, p. 35-50.
(*) O valor numérico é nulo.

A maior parte dos alunos que cursaram a 1ª série, neste ano, possuía oito, nove e dez anos de idade. Quanto à 2ª série, onze, doze e treze anos eram as idades padrão. E para a 3ª série a maioria dos alunos possuía doze anos.

Alunos / Idade	1ª série primária	2ª série primária	3ª série primária
06 anos	04	01	-*
07 anos	04	-	-
08 anos	09	01	
09 anos	07	01	
10 anos	05	03	02
11 anos	02	02	01
12 anos	02	-	-
13 anos	02	01	04
14 anos	-	01	01
Não consta idade	03	-	-

TABELA 17: Distribuição média de alunos: idade/séries - 1949
FONTE: UBERLÂNDIA, 1949, p. 35-50.
(*) O valor numérico é nulo.

Na Tabela 17 vemos que a maioria dos alunos que cursaram a 1ª série em 1949 tinha oito, nove e dez anos de idade. Quanto à 2ª série, a maioria possuía dez e onze anos. E para a 3ª série a maior parte possuía treze anos.

Comparando os anos de 1945 a 1949, no que diz respeito à distribuição de alunos por idade/série, percebemos algumas permanências. Quanto a estas, notamos que em todos estes anos conserva-se a idade média dos alunos que cursaram a 1ª série: oito anos de idade. No que diz respeito à 2ª e 3ª série, não há alterações significantes, prevalecendo quase sempre a mesma faixa etária de alunos. Porém, é interessante atentarmos para o fato de que no ano de 1947 – alfabetização de adultos – encontramos alunos menores de idade cursando esta modalidade de ensino.

Nos anos posteriores, não foi possível organizar os dados, uma vez que não foram preenchidas as colunas referentes à idade escolar dos alunos. Entretanto, de acordo com a análise, o público escolar da Santa Tereza, no que tange à relação idade/série, não se diferenciava do público escolar urbano que, conforme citado anteriormente, também entrava e saía mais tarde da escola.

Quanto à questão da freqüência dos alunos à escola, segundo os documentos por nós analisados, os motivos alegados para justificar as faltas dizem respeito principalmente à mudança. Ou seja, a itinerância dos alunos e seus pais. Outro aspecto que não se encontra

explícito para a análise, e que nos chamou a atenção, foi o fato de que muitos alunos que possuíam a mesma quantidade de presenças e faltas tinham o mesmo sobrenome, indicando talvez que fossem irmãos. Neste sentido, a impossibilidade de um deles de comparecer à escola, por quaisquer motivos, como doença e trabalho, eximia o outro que não poderia ir sozinho ou os pais não o levaria; ou talvez os pais precisassem de todos os filhos para ajudá-los no trabalho. As tabelas a seguir elucidam a respeito da média de comparecimento dos alunos à escola,

Anos	Média de nº alunos	Dias letivos	Número médio de alunos que compareceram todos os dias letivos	Porcentagem
1945	49	172	16	32,6%
1946	33	177	07	21,2%
1947	27	166	08	29,6%
1948	27	163	07	25,9%
1949	29	180	06	20,6%
1950	30	173	06	20,0%

TABELA 18: Média de comparecimento de alunos turno vespertino, 1945-1950.
FONTES: UBERLÂNDIA, 1945, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1946, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1947, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1949, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1952, p. 1-35.

Anos	Média de alunos	Dias letivos	Número médio de alunos que compareceram todos os dias letivos	Porcentagem
1945	12	64	01	8,3%
1946	30	170	07	23,3%
1947	25	167	09	36,0%
1948	26	162	03	11,5%
1949	27	165	03	11,1%
1950	29	139	08	27,5%

TABELA 19: Média de comparecimento de alunos turno matutino 1945-1950
FONTES: UBERLÂNDIA, 1945, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1946, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1947, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1949, p. 1-50; UBERLÂNDIA, 1952, p. 1-35.

Desconsiderando o ano de 1945 (em que a partir do 2º semestre as aulas da escola foram desmembradas em turnos), passando para os outros anos subseqüentes: em relação à média de dias letivos e de comparecimento dos alunos, no turno matutino, os índices decrescem; ou seja; o número de dias letivos para o referido turno era menor. Além disso, os alunos deste turno faltavam mais do que os alunos do turno vespertino. Conforme afirmado

por Vivaldo Gomes Rodrigues[25], ex-aluno da Escola rural Santa Tereza, os alunos maiores estudavam no turno matutino e os menores no vespertino. Estes dados reforçam ainda mais a hipótese de que a freqüência mais baixa de alunos no turno matutino poderia ser explicada pela ajuda que estes filhos mais velhos deveriam proporcionar aos seus pais no trabalho diário.

No geral, se compararmos a média total de alunos dos dois turnos em cada ano com a média de freqüência destes alunos veremos que esta última não era considerável.

Diante da explanação da situação social do público escolar e da organização da escola, conforme metodologia usada no estudo de Magalhães, Aleixo & Alves (2006) averiguaremos a seguinte questão: que aprendizagens eram determinadas aos alunos, e que destaque era dado pela professora, às matérias que ministrava, e as que a lei normalizava ou preconizava?

De acordo com o Regulamento do Ensino Primário Estadual, Decreto nº 7.970-A de 15 de outubro de 1927, o ensino primário possuía a finalidade de

> [...] não somente a instrucção, mas, antes e sobretudo, a educação, comprehendendo-se como tal toda obra destinada a auxiliar o desenvolvimento physico, mental e moral das creanças, para o que deverá ser considerada a infância não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista dos motivos e interesses próprios della (MINAS GERAIS, 1927, p. 121-122).

Observa-se que a função do ensino primário, de acordo com a legislação, não se restringia ao simples processo de alfabetização das crianças, mas à sua educação em todos os aspectos: físico, mental e moral, respeitando os seus próprios interesses, a sua fase em si mesma. Além disso, o Regulamento preconizava que a escola primária não possuía um fim propedêutico em relação aos outros graus de ensino, e nem tampouco se destinava exclusivamente a ministrar conhecimentos, mas a preparar a criança para viver em sociedade, e que, para tanto, as práticas pedagógicas deveriam suscitar sentimentos de sociabilidade, responsabilidade e cooperação.

[25] Conforme entrevista concedida por Vivaldo Gomes Rodrigues (2007).

> Si, portanto, a escola tem por fim preparar para a vida social, fazendo com que a creança assimile e interiorize a boa ordem moral e intellectual, é indispensavel que procure cultivar, desenvolver e orientar na creança o instincto social, offerecendo-lhe opportunidade de exercer os sentimentos de responsabilidade e de cooperação, fundamento e garantia de toda conveniencia humana (CAMPOS, 1927, p. 22).

Há uma preocupação incessante com a qualidade de conhecimento e não com sua quantidade, e, neste sentido, a primeira deveria relacionar-se com a inter-relação escola-vida. Diante do exposto, concluímos que a finalidade principal da escola primária seria a de cooperação na formação da personalidade moral das crianças para viverem em sociedade, como também na obtenção de um grau elementar de saberes, uma vez que o ensino primário tinha o fim em si mesmo, não preparava os alunos para o grau subseqüente de educação.

Conforme o Regulamento, o programa do ensino primário contemplava as escolas rurais com três anos de curso. Anteriormente a este regulamento, as escolas rurais contavam com apenas dois anos de curso primário. Não havia diferenciação quanto às disciplinas ministradas em cada ano, essa distinção estava presente em relação ao tipo de escola, como consta no quadro abaixo:

Escolas rurais e distritais	Escolas urbanas	Grupos escolares
Leitura e escripta; língua materna; arithmetica e cálculo mental; generalidades relativas ao mundo e rudimentos de chorographia do Brasil; história summária de Minas Gerais e noções de educação moral e civica; noções de hygiene e de urbanidade; desenho; canto.	Desenho; leitura e escripta; lingua materna; arithmetica, cálculo mental e noções de geometria; noções de cousas em torno dos centros de interesse infantil, de acordo com o methodo Decroly; geographia geral e do Brasil, especialmente de Minas Geraes; principais factos da história patria, com particularidade de Minas; noções de educação moral e cívica e de urbanidade; rudimentos de sciencias naturaes e de hygiene; canto; exercicios physicos.	As mesmas disciplinas das escolas urbanas mais trabalhos manuaes.

QUADRO 1: Disciplinas a ser ministradas nas escolas rurais e distritais, nas escolas urbanas e nos grupos escolares.
FONTE: MINAS GERAIS, 1927, p. 140-141.

Percebemos que a quantidade de disciplinas elencadas para a escola primária rural é menor que as da escola urbana e do Grupo escolar. Isto se deve à própria formação do professor da escola rural, do qual não era exigida uma formação específica, qual seja: o curso normal. Outro motivo seria o que se esperava do homem do campo, pois como argumenta Arroyo, os projetos de educação rural no Brasil se caracterizaram, desde sua origem, por um ensino de caráter prático e quase utilitarista. Isto porque a população da zona rural, com seu trabalho no campo, na lavoura e criação de animais, não necessitaria de uma cultura intelectual. Assim, a educação rural se pautou num ensino ajustado "[...] à vida e aos trabalhos a que estão entregues as populações rurais, a escola nem levou grande cultura intelectual [...]" (ARROYO, 1982, p. 2).

Dessa maneira, investigaremos como se caracterizou o ensino na Escola Municipal rural Santa Tereza.

2.3 Cópia, Caligrafia, Ditado, Composição e Aritmética

E como funcionava, na prática, o desenvolvimento do programa da escola rural Santa Tereza? Na interpretação desta questão utilizaremos o conceito de dispositivo que, conforme Chartier, "[...] designa realidades de natureza e de dimensões extremamente variáveis" (CHARTIER, 2002, p. 12). A autora investigou o sentido dos dispositivos disciplinares, colocando em evidência a função de dominação e poder que os mesmos exercem através de saberes que eles supõem ou instauram sutilmente,

> [...] a maior parte dos dispositivos são sem autor, é difícil de pensar o poder dos dispositivos que orientam as condutas e as representações, simplesmente porque eles são o quadro de experiências comuns, tão comuns que acabam por ter a naturalidade das evidências e permanecem, portanto impensadas (CHARTIER, 2002, p. 13).

Esta representação aparentemente "banal" dos dispositivos, segundo a autora, remete à história das próprias práticas sociais, em que o ambiente pedagógico pode ser analisado segundo este critério. A autora cita como exemplo a relevância conferida à lição de leitura e aos ditados, considerados pela instituição escolar como mais importantes que o próprio objeto de aprendizagem. Dentro deste contexto, a autora oferece especial atenção aos cadernos dos alunos, concebidos por ela como "dispositivos escriturais" e que tão bem explicitam as relações de poder no ambiente escolar, no que diz respeito aos seguintes aspectos: interação professor-aluno; avaliação; disciplinas; conteúdos trabalhados.

Desse modo, investigaremos cinco cadernos de um ex-aluno da escola[26]. O primeiro caderno, com 60 folhas, compreende o período de 28 de janeiro de 1951 até maio do mesmo ano; o segundo caderno, com 48 folhas, data de 17 de maio de 1951 a 29 de agosto do mesmo ano; o 3º caderno, com 34 folhas, inicia-se em 26 de junho de 1952 com término em 11 de

[26] Embora tenhamos envidado esforços para obtenção de mais cadernos de outros alunos, só conseguimos obter com um deles.

agosto do mesmo ano; o 4º caderno, com 50 folhas, inicia-se em 24 de setembro de 1952 até outubro do mesmo ano e o 5º caderno, com 46 folhas, data de 30 de outubro de 1952 até 27 de novembro do referido ano.

Estes cadernos se caracterizam por possuírem folhas duplas de papel almaço, com 22 linhas cada folha, com margens, escritas na sua maioria por caneta de cor azul, mas também com algumas escritas a lápis. Os referidos cadernos, em suas capas e contra-capas, traduzem o espírito nacionalista tão comum à época.

FIGURA 6: Capa e contra-capa de caderno utilizada em 1951.
FONTE: VIVALDO (1951).

A Figura da capa com cinco garotos altivos, uniformizados, um com a bandeira nacional; outro derrubando uma palmeira, símbolo da vegetação nativa; e a presença do slogan “Avante” transmitem uma idéia de desbravamento. Os garotos embrenhando e se apropriando do país, com segurança e coragem. É a representação do jovem brasileiro, como

o futuro próspero do país, para o qual, através da escolarização, ele deveria se preparar. Na contra-capa, o desenho do mapa do Brasil e a letra do Hino Nacional contribuem para a valorização do sentido de "pátria brasileira", por meio da ostentação de dois de seus símbolos cívicos.

Analisando as atividades desenvolvidas nos cadernos de 1951, observamos que a escrita assume uma ênfase maior em comparação com outras atividades. Para desenvolvê-la a professora utilizou freqüentemente o recurso à cópia. Todos os dias o aluno praticou-a, repetindo dia após dia, de forma às vezes alternada, outras não, praticamente os mesmos textos, que são em número de cinco. Como constam abaixo, os temas destes textos dizem respeito às conseqüências maléficas do uso de bebidas alcoólicas pelos membros da família; o prazer de trabalhar dos moradores do campo; a exaltação à natureza; a obediência aos pais; o prazer em cuidar dos animais.

O trabalho com estes temas condiz com a educação moral preconizada pela Legislação Estadual, uma das principais funções da escola primária, para a qual as práticas pedagógicas deveriam promover nos alunos sentimentos de sociabilidade, responsabilidade e cooperação. Como podemos perceber nas transcrições abaixo:

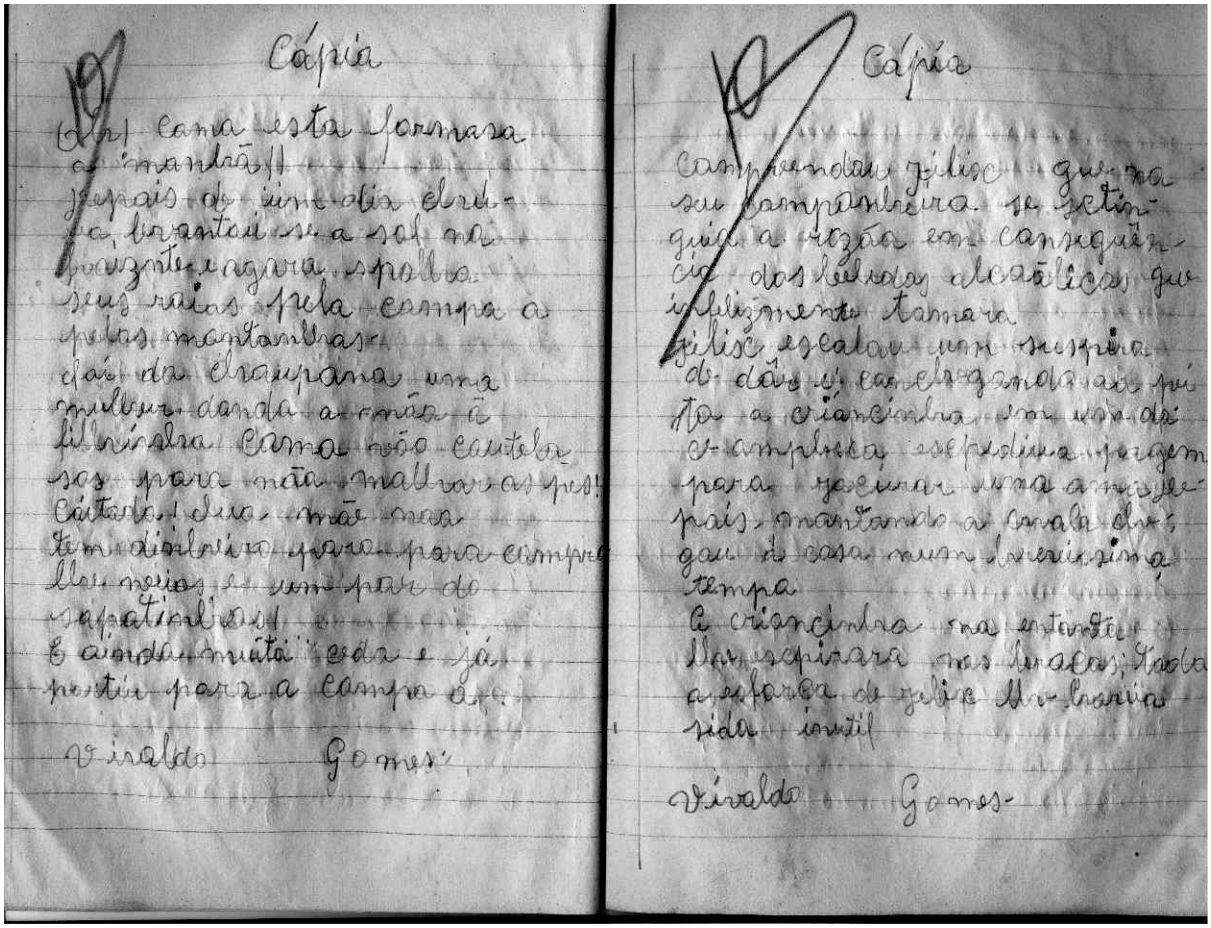

FIGURA 1: Folhas de caderno com atividades de cópias ressaltando valores morais.
FONTE: VIVALDO (1951).

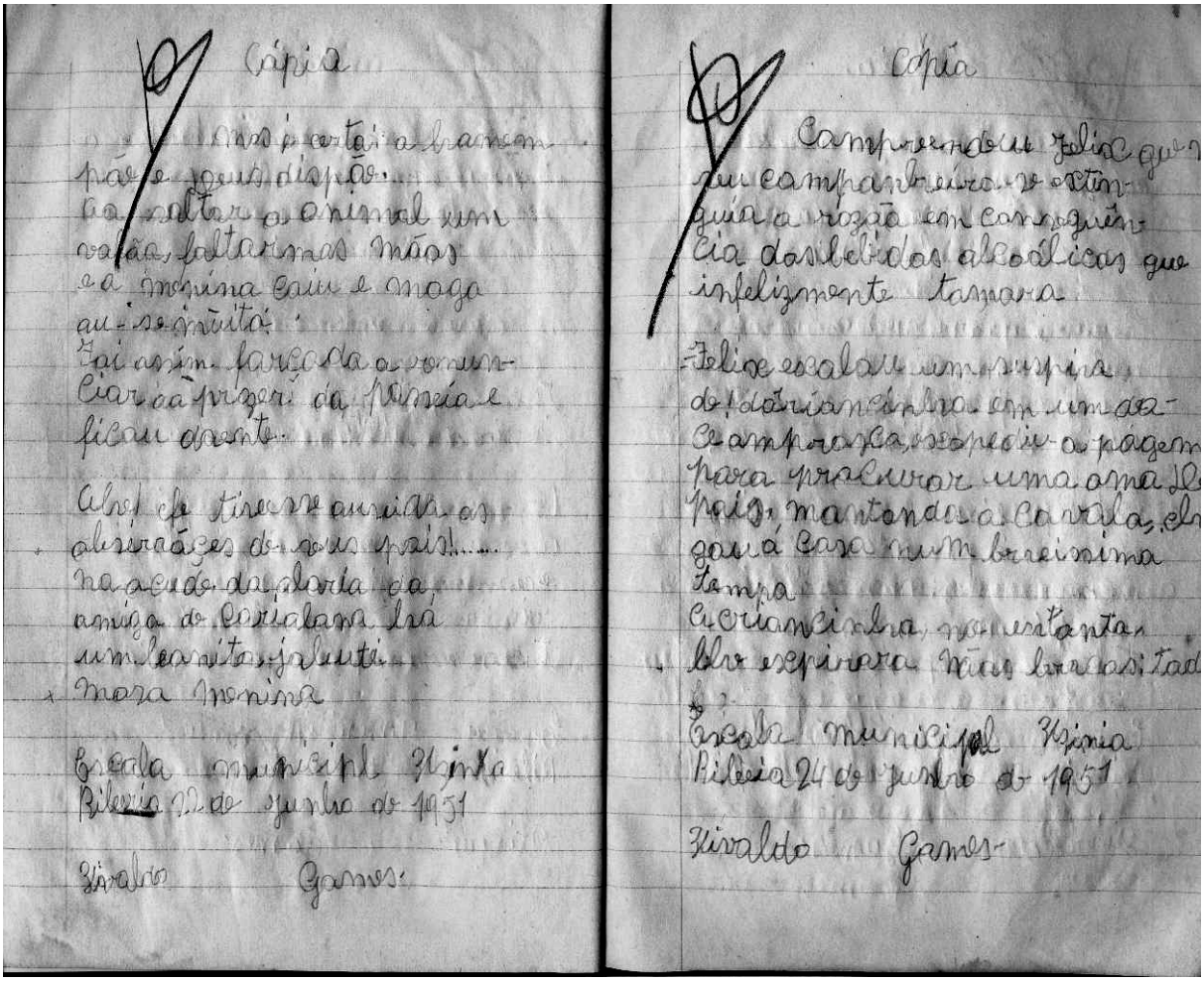

FIGURA 2: Folhas de caderno com atividades de cópias ressaltando valores morais.
FONTE: VIVALDO (1951a).

Juntamente às cópias foram desenvolvidas, em número reduzido, bastante simplificado e sem freqüência rígida, atividades de: separação de sílabas; classificação e seriação; completar frases; formar frases a partir de palavras; antônimos. Os conteúdos destas atividades se restringiram basicamente a: nome de objetos escolares; nome de animais; nomes próprios de cidades, de pessoas; nomes de brinquedos, utensílios de cozinha; profissões; alguns nomes próprios de países e de alguns estados brasileiros; nomes de árvores que produzem frutos; cores; matéria prima de alguns objetos; noção de minutos, de horas, de dias da semana; os cinco sentidos. Somente uma vez apareceu o alfabeto.

Quanto aos cadernos de 1952, constatamos uma maior variedade de atividades, assim especificadas:

Composição dos alunos a respeito de temas como: Brasil; Minas Gerais; água e suas propriedades e estados físicos; bairros da cidade: Vila Operária.

Língua Pátria: Brasil: algumas características físicas e demográficas; caracterização do movimento da Inconfidência Mineira; História da cidade de Uberlândia e sua caracterização; Belo Horizonte; noção geográfica de país, continente, ilha, península, baía e oceano; conceituação de substantivo, pronome, verbo e suas conjugações; divisão dos meses e os feriados cívicos e santos; somente um pequeno texto trazia informações a respeito da fisiologia humana: respiração e coração.

Descrição: de gravuras; das praças de Uberlândia.

Perguntas: Quais são os animais domésticos; quantos e quais são os rios de Uberlândia; qual a capital de Minas; quem é o prefeito de Uberlândia, quantos Estados tem o Brasil; qual é a capital da República; qual foi o primeiro nome de Uberlândia; quais são os animais nocivos; quais são as cores da bandeira; quantas horas tem o dia; Quantos e quais são os meses do ano; quais são os meios de transporte na terra, no ar e no mar; Quantos e quais são os dias da semana.

Bilhetes: a amigos, parentes;

Descrição: da bandeira nacional; Uberlândia, e suas praças: da República, Osvaldo Cruz, Antonio Carlos; grau, número e gênero do substantivo; de animais domésticos; separação de sílabas;

Formação de frases;

Análise gramatical de algumas palavras: adjetivo; pronome; verbo; advérbio; substantivo; interjeição; artigo.

Ditado e pequenas cópias com temas com lição moral: relação do filho com o pai; solidariedade: repartir o pão; sentimentos altruístas: bondade; exaltação ao país.

De uma forma geral a escola rural Santa Tereza cumpriu os conteúdos a serem ministrados nas escolas rurais (Quadro 20), enfatizando inclusive a formação moral. Quanto à natureza das questões trabalhadas, observamos que as mesmas tinham pouca relação com o meio rural e a vivência dos moradores na fazenda, ao contrário destacava o meio de vida urbano. Assim, a escola parece não ter priorizado o conhecimento escolar que deveria pautar-se pela inter-relação escola-vida como preconizado pela Escola Nova e explicitado na Legislação Estadual: "Os themas das lições devem ser, sempre que possível, tirados da vida ordinaria e expostos em termos da experiência infantil" (MINAS GERAIS, 1927, p. 123).

Esta relação também raramente esteve presente nas atividades de aritmética, as quais estavam misturadas nos mesmos cadernos às da escrita. Nelas, observamos a presença de alguns problemas simples, que na resolução utilizavam-se as quatro operações: adição, subtração, multiplicação e divisão.

Dentre eles encontramos apenas um problema com o enunciado envolvendo especificamente a realidade da fazenda e de seus moradores. O último refere-se ao cálculo do preço do açúcar, o qual era produzido na fazenda Santa Tereza, como consta abaixo:

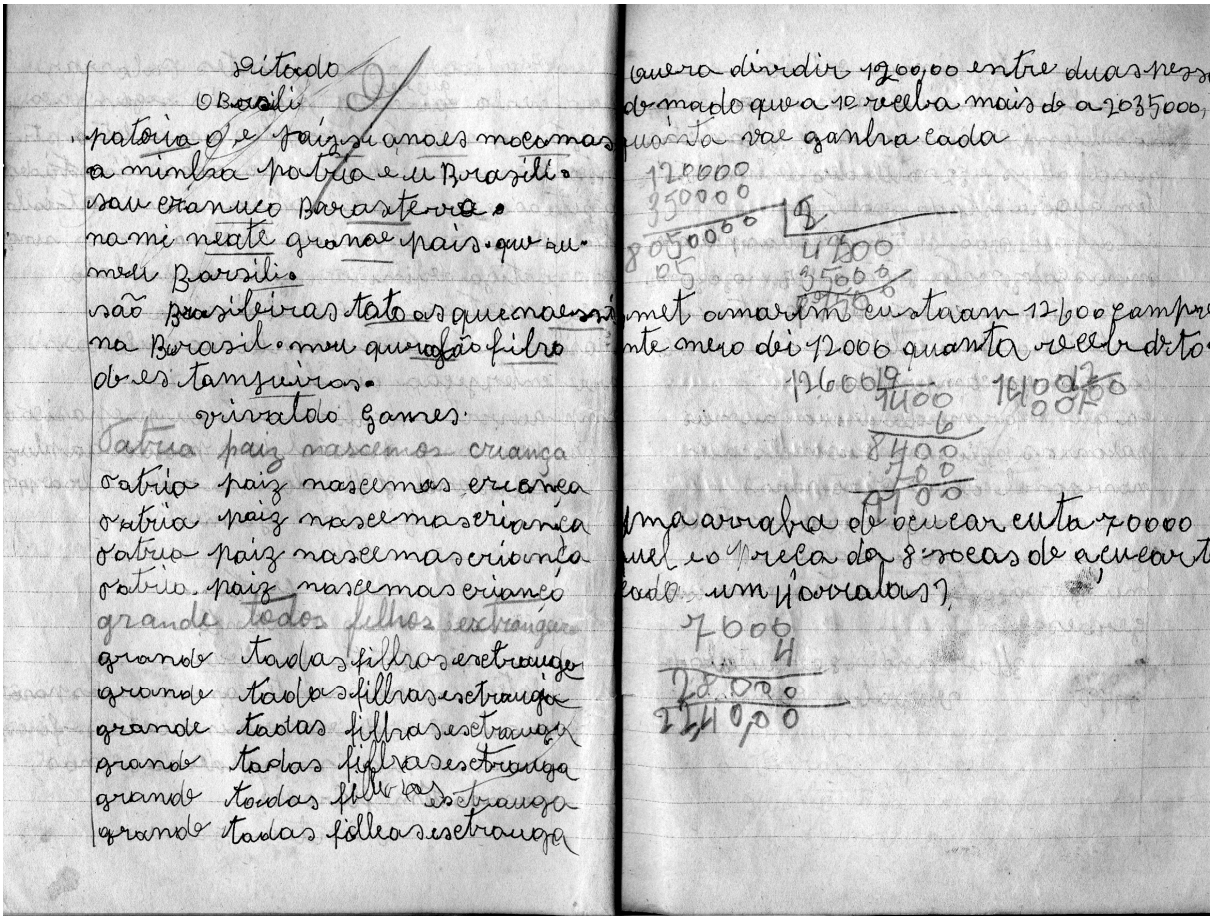

FIGURA 3: Folhas de caderno com destaque para a última atividade da folha direita - resolução de problema/realidade da fazenda**.**
FONTE: VIVALDO (1952a).

Para a disciplina aritmética, os alunos utilizavam uma lousa de mão, na qual segundo informou Vivaldo Gomes Rodrigues, ex-aluno e dono dos cadernos analisados, os alunos faziam as contas relativas às quatro operações matemáticas. De acordo com o mesmo, a utilização da lousa também tinha como finalidade economizar os cadernos, uma vez que era difícil, para os pais dos alunos, comprá-los.

Estas atividades escolares foram desenvolvidas dentro da sala de aula, na Escola rural Santa Tereza por várias professoras, dentre elas, Zélia de Sá Ribeiro. Ela não possuía nenhuma formação específica para professora, contudo, era neta do dono da fazenda, o Sr. Francisco Ribeiro, e segundo entrevista, declarou ter começado a atuar como docente nesta escola aos dezessete anos. Referindo-se à sua rotina escolar afirmou:

> As aulas tinham quatro anos diferentes, 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano, todos na mesma sala, aí a gente dividia o tempo, assim dava dever para o 1º ano e mandava o 4º ano fazer outra coisa. Era tudo assim, era muito difícil controlar os quatro períodos, os quatro anos em um período só, mas não tinha jeito de separar porque por exemplo, se vinha aluno do 1º ano e tinha o irmão do 4º ano eles vinham a cavalo, então era difícil você separar[1]

Apesar de a professora ter apontado a existência da 4ª série na escola Santa Tereza, os diários de classe analisados não trazem referências à mesma. Quanto à qualidade do ensino que ministrava assim relatou: "É, não era uma coisa proveitosa não, se você dedicasse mais a um do que outro, às vezes um ano te absorvia mais que o outro, então, mais ou menos". Contudo, quanto ao ensino geral preconizado na escola rural Santa Tereza a ex-professora declarou:

> Eu acho que apesar de todas dificuldades foi positivo porque eles saíam alfabetizados, saíam com um conhecimento pequeno mais bem melhor do que eles tinham, a gente de vez em quando, uma vez, duas, no semestre fazia um piquenique ía para cachoeira, tinha um relacionamento até bom[2].

O relato da ex-professora corrobora a afirmação que os dados dos Quadros 12 ao 17 permitiram-nos concluir, ou seja, que a função da Escola Rural Santa Tereza pautou-se no ensino elementar das primeiras letras. Em relação às atividades de lazer além dos piqueniques, o cinema representou outra opção, pois a fazenda possuía uma casa separada, grande, organizada para este fim, conforme atestou José Pedro, ex-morador da fazenda Santa Tereza,

> Era um barracãozão grande, e era separado. Porque o pessoal de roda, lá de tudo, os moradores por fora lá, eles viam, quando era dia de passar cinema, então ia todo mundo. Então aquilo enchia. Até o barracão era grande. Então, sabe, aquilo enchia. [...] era tudo de graça, tudo de graça. [...] Todo final de semana, era sábado e domingo. Ele era a mesma de domingo... agora quando é tinha duas sessão, aí passava uma sábado e a outra domingo. Mas o, mas o cinema mesmo era só aos domingos, era só aos domingos[3].

Como observamos, além da escola, o cinema também atraía a população vizinha da fazenda Santa Tereza. Contudo, as projeções cinematográficas ainda eram usadas em prol de objetivos e fins políticos. O periódico Correio de Uberlândia fez referência a uma festa

[1] Conforme entrevista concedida por Zélia de Sá Ribeiro (2007).
[2] Ibidem.
[3] Depoimento de José Pedro Silva (2006).

política com realização de comício, realizada na Fazenda Santa Tereza, a qual contou com a participação de importantes políticos locais, bem como de representantes das regiões vizinhas. No encontro foram exibidos vários filmes, como consta abaixo,

> Realizou-se domingo último, na Usina Ribeiro, deste município, uma importante festa política, a qual reuniu diversas figuras das de maior projeção do udenismo local.
> Compareceram, a mesma, representações dos lugares vizinhos, isto é, de Burití, Terra Branca e Brejão, perfazendo um total de mil pessôas o número de presentes.
> A festa teve início com projeções cinematográficas ao ar livre, sendo exibidos vários filmes de grande interêsse.
> Passou-se, em seguida, à realização de um comício de propaganda dos candidatos udenistas aos govêrnos da União, do Estado e do Município.
> Várias vêzes foram aclamados com os nomes [...] e de candidatos a vereadores à Câmera de Uberlândia.
> Houve novas projeções cinematográficas, em seguida ao que, se fez farta distribuição de chopes. A festa encerrou-se com um animado baile que se prolongou até alta madrugada.
> A festa foi promovida pela direção da Usina Ribeiro (MELLO, 1950, p. 04).

Este tipo de festa reforçava o interesse político que existia em torno do espaço rural, pois neste período ele comportava a maioria da população do município de Uberlândia. Como a escola Santa Tereza admitia alunos das regiões vizinhas, e a fazenda atraía trabalhadores para o plantio e corte de cana-de-açúcar, o evento se constituía um importante pólo de aglomeração de pessoas, reforçado pelo cinema que ainda avigorava o interesse das pessoas pela fazenda. A reunião de eleitores atraía os políticos da cidade, e isto era interessante para o dono da Usina, também proprietário da fazenda, o que poderia significar uma troca de favores políticos.

Conforme argumenta Arroyo (1982), um dos interesses subjacentes à defesa da educação rural pautava-se na importância do poder central em alargar suas bases políticas com o apoio rural. Neste sentido, conforme preconizou Lopes (2002) a respeito da educação rural estadual, os períodos de maior desenvolvimento quantitativo do ensino rural mineiro estiveram em relação direta com interesses em prol de maiores rendimentos eleitorais nos

âmbitos nacional, estadual e municipal. Desse modo, a Escola Rural Municipal Santa Tereza esteve inserida neste contexto que utilizava da educação rural para fins políticos.

Em relação às finalidades sociais, a escola rural cumpriu seu papel de apenas alfabetizar conforme atestamos nos dados referentes aos alunos e professores, sem, contudo, descuidar dos princípios morais e nacionais como observamos nas atividades nos cadernos do ex-aluno. Estas últimas, porém, distantes das práticas recomendadas pela Legislação Estadual no que diz respeito à inter-relação escola/vida, uma vez que os temas ressaltavam o ambiente urbano em contraposição ao meio rural, prática oriunda das representações positivas do primeiro em detrimento do último como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A MODERNIDADE E AS REPRESENTAÇÕES DO RURAL E DO URBANO

> A idéia do campo tende à tradição, aos costumes humanos e naturais. A idéia da cidade tende ao progresso, à modernização, ao desenvolvimento (WILLIAMS, 1989, p. 397).

3.1 Rural/Urbano: representação de modernidade

> O conceito de modernidade estaria portanto estreitamente ligado ao de *progresso*, isto é, da valorização positiva da novidade. Desde o século XVIII, o progresso por excelência é aquele que se manifesta na novidade industrial, técnica e científica – assim como nas transformações sociais, políticas e culturais correspondentes: urbanização, racionalização, democratização, secularização, etc. (LÖWY, 1992, p. 119).

Os significados da vida em sociedade, conforme Chartier (1985), dizem respeito às representações do mundo social que, "[...] à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse" (CHARTIER, 1985, p. 19).

Como o próprio autor indica, os sentidos ou as representações que os sujeitos conferem à realidade social não são neutros nem singulares, o contexto espacial e temporal juntamente com os seus diferentes sujeitos sociais são fatores que produzem e exprimem uma dada representação de realidade. O processo de construção das representações depende das práticas culturais, econômicas, sociais e políticas que, ao serem apropriadas, legitimam essas representações.

A partir desta compreensão, o objetivo deste capítulo será o de apreender a constituição da representação de atraso, construída e apropriada pela sociedade, em relação ao universo rural, e da representação de progresso relacionada ao modo de vida urbano. Esse objetivo decorre da constatação de que o rural desempenhou um papel relevante na sociedade até o final da primeira metade do século XX, quando a maioria da população vivia no campo e, no entanto, permaneceu relegado a um plano secundário em nossas investigações. O desprestígio do mundo rural pode ser constatado, por exemplo, no que diz respeito às escolas aí instaladas. Em uma época caracterizada pelo predomínio da população vivendo,

trabalhando e estudando nas escolas rurais estas não eram, na sua maioria, equipadas adequadamente.

Como verificamos uma escassez de trabalhos sobre as escolas rurais do município de Uberlândia, nossa hipótese é de que esse fato pode possuir uma relação direta com o antagonismo entre rural/urbano, em que vinculada ao primeiro estaria a percepção de tradição, de costumes humanos e naturais, enquanto ao segundo a de desenvolvimento e progresso. Estas representações podem ser alvitres da visão européia de realidade, acentuada a partir das transformações ocorridas com a modernidade, que se disseminou por grande parte do continente americano, em particular pelo Brasil.

A princípio, o sentido de modernidade remete ao conceito de moderno, à novidade, tendente a desvalorizar o antigo, o velho, a tradição; assim, adentraremos às discussões sobre modernidade concomitantes às da tradição, por entendermos que ambas são dimensões imbricadas no real. Almejamos explicitar as concepções de modernidade e suas múltiplas materializações nas áreas: econômica, política, social e cultural do mundo ocidental e especificamente sua influência no Brasil. Investigaremos a oposição rural X urbano, atraso X moderno e, por fim, discutiremos as conseqüências dessa dicotomia para a escola rural, em particular para a escola Santa Tereza.

Le Goff (1984) argumenta que a consciência da modernidade nasceu a partir do sentimento de ruptura com o passado, suscitado a partir da contraposição entre o par de conceitos antigo/moderno gestado nos séculos V ao XIX. Neste sentido, o autor analisa este jogo dialético, suas transformações e significados no período pré e pós-industrial do mundo ocidental, enfatizando a ambigüidade destes conceitos.

Segundo o mesmo autor, do século V ao XIX, período pré-industrial, a contraposição antigo/moderno se caracterizou por uma oposição cultural refletida na literatura, nas artes, enfim na intelectualidade européia em geral. Contudo, apesar desta oposição, o conteúdo

histórico antigo, reenviado para a Antiguidade greco-romana ou outro período, tendeu a vicissitudes, uma vez que ora era exaltado ora era menosprezado. Porém, no século XVI surgiu a manifestação do moderno em oposição ao antigo por meio de "[...] vários movimentos que se reclamam abertamente da novidade ou da modernidade e a opõem, explícita ou implicitamente, às idéias e práticas anteriores, antigas" (LE GOFF, 1984, p. 375). Estes movimentos se situaram no campo da música, da teologia, e da filosofia; entretanto, o Renascimento foi responsável por colocar novamente em evidência a positividade da cultura greco-romana, da Antiguidade. Além disso, estabeleceu a periodização entre época antiga e época moderna.

A controvérsia continuou, e o autor ainda identificou a mais extraordinária das polêmicas entre antigos e modernos que, segundo ele, iniciou-se no fim do século XVII e começo do século XVIII, culminando no movimento literário denominado Romantismo; a oposição aqui é representada pelo par conceitual românticos/clássicos. Entretanto, a contenda intelectual distanciou-se do campo cultural a partir da Revolução Francesa, e aproximou e aceitou a idéia de progresso sem restrições, substituindo a transitoriedade da ascendência dos antigos sobre os modernos (tempo cíclico) pelo privilégio sistemático do moderno (tempo linear).

Desse modo, a oposição antigo/moderno no período pré-industrial inseriu na história uma periodização representada pelas concepções de tempo cíclico e tempo linear, ademais o padrão de discussão não passou por alterações significativas. Mas, segundo Le Goff a partir da segunda metade do século XIX e no século XX, a revolução industrial mudou radicalmente o marco de oposição do par antigo/moderno.

> Aparecem três novos pólos de evolução e de conflito: na passagem do século XIX para o XX, movimentos de ordem literária, artística e religiosa reclamam-se ou são rotulados de "modernismo" – termo que marca o endurecimento, pela passagem a doutrina, de tendências modernas até então difusas; o encontro entre países desenvolvidos e países atrasados leva para fora da Europa Ocidental e dos Estados Unidos os problemas de

> "modernização", que se radicalizam com a descolonização, posterior à Segunda Guerra Mundial; para concluir, no seio da aceleração da história, na área cultural ocidental, simultaneamente por arrastamento e reacção, aparece um novo conceito, que se impõe no campo da criação estética, da mentalidade e dos costumes: a "modernidade" (LE GOFF, 1984, p. 378).

Com a revolução industrial a ênfase se estabeleceu pelo moderno, a partir do qual se derivaram três conceitos: modernismo, modernização e modernidade. O primeiro circunscrito ao campo das artes como um todo; o segundo à ideologia econômica; e o terceiro, de acordo com o autor, conseqüência do modernismo, e também "[...]ideologia do inacabado, da dúvida e da crítica – a modernidade é também impulso para a criação, ruptura declarada com todas as ideologias e teorias da imitação, cuja base é a referência ao antigo e a tendência para o academismo" (LE GOFF, 1984, p. 385). Este conceito de modernidade ensarta a ambigüidade desta concepção que, estabelecida sobre a incerteza, teve como cerne a única certeza: a ruptura com o passado.

Contudo, o rompimento com o passado, de acordo com Mayer (1987) carrega uma carga de historicidade que quase sempre foi negligenciada pelos historiadores quando estes subestimaram a organização econômica pré-industrial, a social pré-burguesa, a política pré-democrática e a cultural pré-modernista, e enfocaram "[...] com demasiada insistência o avanço da ciência e da tecnologia, do capitalismo industrial e mundial, da burguesia e das classes médias, da sociedade civil liberal, da sociedade política democrática e do modernismo cultural" (MAYER, 1987, p. 14).

O autor defende esta tese quando investiga a sociedade européia entre os anos de 1848 e 1914 para demonstrar as causas das duas grandes guerras mundiais, argumenta que ambas foram conseqüências da remobilização dos Antigos Regimes europeus. Estes últimos, segundo ele, representaram a permanência histórica, as forças de inércia e resistência em interação com a transformação progressiva pela qual passava a Europa.

A tenacidade desta tradição é investigada pelo mesmo autor, o qual identifica que elementos do Antigo Regime ainda eram o cerne das sociedades políticas e civis da Europa

"moderna" até o início do século XX. Nesse sentido, a atividade econômica predominante continuava ser a agricultura, com o domínio político, social e cultural de suas elites agrárias, "[...] nem a Inglaterra nem a França haviam se tornado sociedades civis e políticas industrial-capitalistas e burguesas em 1914" (MAYER, 1987, p. 21), constituindo a força da tradição num movimento dialético com a modernidade.

Hobsbawm (1997) considera que juntamente com as constantes alterações e inovações da modernidade há a tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social. Esta estruturação, segundo ele, concretiza-se através de práticas de teor ritualístico ou simbólico, às quais intitulou de tradições inventadas, que possuem como característica e objetivo crucial a invariabilidade, o que é possível pelo padrão de repetição que elas suscitam. Entretanto, ainda de acordo com o autor, mesmo estabelecendo seu próprio passado, essas tradições podem utilizar-se de velhos modelos para novos fins ou adaptar velhos costumes em condições novas.

A preeminência de antigas idéias e experiências subjugaria o moderno à tradição, colocaria o passado como modelo para o presente. Hobsbawm (1998) discute a importância de analisar a natureza de sentido do passado na sociedade localizando suas alterações e transformações. Nesse sentido, considera preponderante o sentido tradicional atribuído ao passado, que se consubstancia em padrão ou modelo para o presente e como depósito e repositório de experiência, sabedoria e princípio moral. Segundo o autor mesmo quando o passado representa padrão para o presente, não há uma preponderância total do primeiro sobre o segundo, pois se assim fosse não ocorreriam as mudanças e inovações pelas quais passam quase todas as sociedades.

O autor identifica duas formas de mudanças e inovações: a mudança social lenta e a mudança social acelerada. Referente à primeira, adota como exemplo as sociedades extremamente tradicionalistas e ritualizadas, que também são inerentes a uma flexibilidade,

uma vez que as inovações sociais colocam em conflito a sua austera estrutura normativa do passado, tendendo a modificá-la,

> A crença de que o presente deva reproduzir o passado normalmente implica um ritmo positivamente lento de mudança história [...]. Enquanto a mudança – demográfica, tecnológica ou outras – for suficientemente gradual para ser absorvida, por assim dizer, por incrementos, pode ser absorvida no passado social formalizado na forma de uma história mitologizada e talvez ritualizada, por uma modificação tácita do sistema de crenças, pela "distensão" da estrutura normativa, ou por outras maneiras. Até passos muito drásticos e isolados de mudança podem ser absorvidos dessa maneira, ainda que talvez a um grande custo psicossocial, como aconteceu na conversão forçada de índios ao catolicismo após a conquista espanhola. Não fosse assim, seria impossível ocorrer o significativo grau de mudança histórica cumulativa experimentado por toda sociedade documentada, sem destruir a força desse tipo de tradicionalismo normativo (HOBSBAWM, 1998, p. 24-25).

As transformações sociais lentas pelas quais passam as sociedades tradicionais, que possuem o passado como padrão para o presente, ou seja, o presente como repetição do passado, diferem das sociedades para as quais as mudanças sociais foram aceleradas e transformaram-nas. Neste sentido, estas últimas consideram o passado apenas como exemplo a seguir, assim o sentido do passado assumiria a representação de apenas ações diferentes, um passado perdido.

Este passado perdido às vezes é clamado para ser restaurado, contudo chegará a um ponto em que não poderá ser reproduzido ou restaurado, "o problema de se rejeitar sistematicamente o passado apenas surge quando a inovação é identificada tanto como inevitável quanto como socialmente desejável: quando representa 'progresso'" (HOBSBAWM, 1998, p. 29). Esta inovação é identificada e legitimada quando se refere ao controle humano sobre a natureza, que tem como exemplos a ciência e a tecnologia. Segundo o autor estas transformações têm como conseqüência mudanças sociais e humanas.

Neste sentido, Hobsbawm (1981) estudou a respeito das implicações que a Revolução Francesa de 1789 e a Revolução Industrial Inglesa, às quais intitulou "dupla revolução", trouxeram para a sociedade mundial. O autor argumentou que o verdadeiro triunfo da

modernidade ocorreu com a Revolução Industrial que, de acordo com o mesmo, teria sido possivelmente o mais importante evento na história do mundo,

> Significa que a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços (HOBSBAWM, 1981, p. 44).

Segundo este historiador, o século XVIII estava imbuído da convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza, características do Movimento Iluminista, em que derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica. Entretanto, a Revolução Industrial também "[...] foi o triunfo não da 'indústria' como tal, mas da indústria capitalista, não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade 'burguesa' liberal [...]" (HOBSBAWM, 1981, p.17). O autor evidenciou que o desenvolvimento técnico-científico foi responsável principalmente por alterações econômicas e sociais, representadas pela ascensão da burguesia liberal.

Esta análise de Hobsbawm decorre das interpretações formuladas por Marx e Engels (1988). Para esses autores, a civilização capitalista industrial, baseada na economia de mercado, no valor de troca, na propriedade privada, atestou a mais sofisticada configuração da modernidade, a qual segundo os autores teria sido produto de uma relação de intensas mudanças, pois, de acordo com ambos os autores:

> A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, ao contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. O contínuo revolucionamento da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar

> com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas (MARX & ENGELS, 1988, p. 69).

A característica principal deste período seria o abalo de todas as condições sociais. Dentre estas, Marx e Engels citam o domínio do campo pela cidade; a criação de novas cidades; o aumento no número da população urbana em relação à rural tirando, segundo eles, do "idiotismo" da vida rural uma parcela significativa da população, tornando o campo dependente da cidade e os povos agrários dependentes dos povos burgueses.

Nesse período, o ocidente se caracterizava por ser essencialmente rural. A maioria dos europeus morava no campo, trabalhava nas fazendas. O modo de viver mudava pouco de geração para geração, as mudanças ocorriam lentamente. Como a economia industrial necessitava de mão-de-obra, a população rural era a fonte mais óbvia, e isto significava um brusco declínio proporcional da população rural e um brusco aumento da população crescentemente urbana. Aquelas, inicialmente relutantes em abandonar o modo de vida tradicional, foram se convertendo aos aspectos econômicos, representado pelos melhores salários e socialmente maior liberdade nas cidades.

As cidades evidenciaram o espaço urbano em oposição ao espaço rural. Williams (1989) conceituou campo e cidade como experiências de vivência das comunidades humanas. O autor avaliou o primeiro como local em que ocorrem as realizações humanas, e a segunda como uma destas realizações, forma distinta de civilização. Apesar da variação em torno destas comunidades, o autor assegurou que se agregaram e generalizaram-se algumas representações de cunho negativo e positivo. O campo como forma natural de vida, paz, inocência e virtude simples. Mas era identificado também como lugar de atraso, ignorância e limitação. A cidade como centro de realizações, de saber, comunicações, luz, e concomitantemente, lugar de barulho, mundanidade e ambição.

Segundo Williams, apesar destas representações, a realidade histórica seria variada, uma vez que tanto o campo como a cidade tiveram ao longo da história diversas formas de

vida: caçadores, pastores, fazendeiros, empresários agroindustriais, e também capital, centro administrativo, centro religioso, centro comercial, base militar, pólo industrial respectivamente. Essas diversas formas de vida tanto no campo como na cidade dependeriam do momento histórico, comportariam singularidades e diversificações. Além disso, entre os tradicionais extremos de campo e cidade existiriam outros tipos de concentrações humanas, como o subúrbio e a favela. Apesar destas diferenças, Williams (1989) ressaltou a continuidade e a persistência daquelas representações a respeito dos modos de vida rural e urbano.

Utilizando-se da literatura inglesa desde o século XVI até o século XX o autor buscou estas representações, as quais ele cotejou com as transformações reais que ocorreram na sociedade da Inglaterra. Pois, segundo o autor, a experiência inglesa foi expressiva na medida em que uma das modificações determinantes nas relações entre campo e cidade ocorreu naquele país; como conseqüência da Revolução Industrial, que levou ao desaparecimento do campesinato tradicional devido ao capitalismo agrário altamente desenvolvido, a Inglaterra tornou-se o primeiro país de população predominantemente urbana.

Contudo, apesar destas transformações, a literatura continuou basicamente rural, e mesmo no século XX, numa terra urbana e industrializada, prosseguiram formas de expressão ancoradas em antigas idéias e experiências rurais. Por isso, o autor assegurou que a relação entre campo e cidade deveria ser analisada considerando as mudanças e permanências, uma vez que as concepções sobre o modo de vida de ambos comportam diferentes estruturas de sentimentos, bem como de perspectivas históricas e literárias e de modalidades de discurso.

Na Inglaterra rural do século XVIII, as relações de poder em relação às propriedades fundiárias foram alterando-se, outrora concentradas num campesinato comum, modificaram-se para uma estrutura de arrendatários e trabalhadores assalariados. Eram relações sociais próprias do capitalismo agrário, uma nova economia que estava baseada numa forma de

modernização intitulada por Williams (1989) de “ética de melhoramento”, que consistia na transformação e organização da terra para instituição de novas relações sociais capitalistas.

À medida que estas relações sociais desenvolveram, a cidade expandiu-se e transformou-se suscitando nas pessoas diferentes concepções de mundo, dentre elas a da primazia da cidade sobre o campo: “A experiência urbana se generalizava tanto que qualquer outra forma de vida parecia quase irreal, todas as fontes de percepção pareciam começar e terminar na cidade, e, se havia alguma coisa além dela, estaria também além da própria vida” (WILLIAMS, 1989, p. 316).

Hobsbawm, quando analisa a Europa no final do século XVIII, corrobora o entendimento de Williams (1989) de como vão se construindo as representações em torno do ambiente rural e urbano, bem como sobre as formas como passam a ser representados os habitantes de ambos os espaços. Segundo o autor, a palavra “urbano” comportava certa imprecisão, pois de urbanas poderiam ser chamadas as grandes cidades segundo nossos padrões: Londres, Paris e vinte outras cidades. Contudo, o termo urbano também incluiria a,

> [...] multidão de pequenas cidades de província, onde se encontrava realmente a maioria dos habitantes urbanos; aquelas onde o homem podia, a pé e em poucos minutos, vencer a distância entre a praça da catedral, rodeada pelos edifícios públicos e as casas das celebridades, e o campo (HOBSBAWM, 1981, p. 27).

Ainda, segundo o mesmo autor, estas cidades provincianas, apesar de dependerem basicamente da sociedade e da economia do campo, desprezavam-no. A aparência física dos citadinos era diferente dos homens do campo: eram mais altos e se vestiam de modo diferente, além disso, se orgulhavam de possuírem um raciocínio mais rápido e de serem mais letrados.

Com a consolidação do capitalismo, o espaço doravante denominado urbano instituiu-se através da cidade moderna como lugar de cultura, educação, bons costumes, elegância, enfim do moderno conceito de civilização. Além disso, estabeleceu-se como lugar de

progresso, confirmando novas práticas que se integravam às novas concepções de mundo, mas que também comportavam sentimentos conflitantes.

As atividades industriais foram transformando completamente o espaço urbano, evidenciando uma paisagem diferente: ruas agitadas e abarrotadas de lojas, pessoas vivendo amontoadas em bairros pobres. No decorrer do século XIX, a transição da nova economia teria produzido sérias conseqüências sociais, criando a miséria e o descontentamento dos trabalhadores da indústria e das populações pobres da cidade, bem como dos pequenos comerciantes e da pequena burguesia. Este aspecto gerou conflitos, desembocando em revoluções no final da segunda metade do século XIX[4]. A Revolução Industrial transformou completamente o cotidiano das pessoas, no século XIX tudo se transformava rapidamente: os objetos domésticos, as máquinas e ferramentas. A paisagem predominante não era mais a natureza, mas os muros das casas, prédios, ruas agitadas e repletas de lojas, cartazes anunciando produtos e multidões fazendo compras, as pessoas vivendo amontoadas em bairros pobres. Na Europa Ocidental, no final do século acima citado, exultavam os valores da modernidade: o capitalismo, a ciência, a cidade, o individualismo e a competição, as máquinas e a tecnologia, o controle do tempo, as mudanças incessantes.

De acordo com Bresciani (1985) essas mudanças representaram o domínio do homem em relação à natureza, porém este domínio estabelecido materialmente e simbolicamente pela máquina suscitou sentimentos contraditórios que foram percebidos através da literatura da época. Segundo a autora estes sentimentos tiveram sua gênese na percepção da transformação social que o desenvolvimento da técnica ocasionou, e culminou num estranhamento do ser humano em relação ao mundo em que estava vivendo. Esse anseio, de acordo com a mesma autora, é bastante visível em apontamentos de perdas e de prescrições violentas que se constituíram em uma "nova sensibilidade".

[4] Na França, o movimento revolucionário de 1848 traduz o desagrado dos trabalhadores pobres com a ordem vigente, derrubando os monarcas que representavam o Antigo Regime, amparados pela herança da Revolução Francesa.

As perdas são identificadas pela autora como caracterizadas pelo fato de que o tempo regido pela natureza foi substituído pelo tempo regido pelo relógio para ser produtivamente aplicado, ou seja, o tempo do trabalho; a atividade do trabalho na qual o homem tendia as condições e finalidades da produção às suas próprias e limitadas necessidades passou à utilização da máquina, na qual o homem apenas fazia parte de um processo que tinha como objetivo repor a própria produção; os sistemas de trabalho com base em relações pessoais foram substituídos pela impessoalidade das relações de mercado; o trabalhador, que no seu habitat tradicional ocupava-se do trabalho artesanal e da lide nos campos, passou a viver de forma hostil nas cidades.

Todas estas modificações tiveram na cidade moderna seu ponto máximo.

> A cidade moderna representa o momento culminante desse longo processo e também o lugar onde acumulam-se homens despojados de parte de sua humanidade; em suma, lugar onde a subordinação da vida a imperativos exteriores ao homem se encontra levada às últimas conseqüências. Fascínio e medo; a cidade configura o espaço por excelência da transformação, ou seja, do processo e da história; ela representa a expressão maior do domínio da natureza pelo homem e das condições artificiais (fabricadas) de vida (BRESCIANI, 1985, p. 39).

Por todas estas características a cidade foi observada e avaliada, gerando diversas percepções contraditórias que a autora identificou como nova sensibilidade. Para Bresciani, a inovação na área da arquitetura constituída por uma "grandiosidade" estética ostentava o desenvolvimento industrial, técnico e científico e indicava primeiramente o poder da burguesia ao mesmo tempo em que evidenciava a uniformidade das amplas séries de casa construídas para os trabalhadores operários. Estava à mostra uma sociedade em que jazia como essência o antagonismo econômico, social e cultural entre ricos e pobres.

Este contraste que deveria ter incomodado a burguesia pela desigualdade que apontava o fez por outros fatores. A presença de moradias pobres misturadas às ricas não eram bem vistas, uma vez que estas últimas ofuscavam-se. Assim, foi necessário ordenar o espaço urbano delineando o lugar do pobre, além disso, instituíram-se algumas imposições sociais e

culturais pautadas na cristianização e moralização que contradisseram a identidade cultural desta população. O objetivo foi "[...] moldar o cotidiano disciplinado e despolitizado do trabalhador [...] definiu para a burguesia uma forma de conhecimento e de atuação indireta para a domesticação do monstro urbano" (BRESCIANI, 1985, p. 65-66).

A identidade da burguesia confundia-se com a apresentação do desenvolvimento técnico do período. Hardman (1988), ao discutir também sobre a modernidade européia ocidental argumentou que as exposições industriais da segunda metade do século XIX exibiam a imagem de um mundo burguês, tendo como ponto de partida a arquitetura que significava "nova monumentalidade, ao mesmo tempo prosaica e reencantada" (HARDMAN, 1988, p. 56). A indústria moderna caracterizava-se por apresentar um caráter de antecipação, de exibir maravilhas mecânicas e novos processos técnicos com os olhos postos no futuro. Para tanto, serviu-se do universo das exposições para os diversos produtos industriais,

> No período compreendido entre a Great Exhibition de 1851 e a Primeira Guerra Mundial, as exposições assumiram vulto crescente. Além das grandes mostras, consideradas "universais", inúmeros outros eventos similares realizaram-se em nível local, nacional e internacional. Paris, cidade-luz, não poderia deixar de compor a linha de frente das metrópoles que abrigaram esses espetáculos. Afora nações européias, somente os EUA figuram como país-sede. O que mais impressiona, contudo, é o número elevado de exibidores e, em especial, de visitantes, presentes aos milhões, indicando o forte atrativo que representavam essas festas da modernidade, sua relevância econômica e sócio-cultural (HARDMAN, 1988, p.50).

Estas exposições na Europa e nos Estados Unidos da América constituíram verdadeiros espetáculos da modernidade, imagem totalmente contraditória diante do espetáculo da pobreza que o desenvolvimento industrial instituiu. Esta última constatação foi realizada no estudo de Bresciani (1994), em que a autora analisa as representações da sociedade espargidas pela literatura de Londres e Paris no século XIX.

Bresciani atentou ao tema da multidão, o qual, segundo ela, teria suscitado grande interesse de literatos e analistas sociais do século XIX. Estes mesmos que ultrapassaram os limites dos ambientes familiares para os ambientes públicos, identificando-se como

observadores da rua, palco de uma multidão que a nova ordem mundial estabeleceu. Contudo, a pobreza era a característica gritante desta aglomeração de pessoas. A privação das condições mínimas para sobrevivência: alimentação; vestuário; assistência médica e moradia levaram a maior parte da população das duas grandes capitais européias a uma total degradação da condição humana.

Nesta situação estava o trabalhador "[...] o que mais espanta é estar esse homem coberto com os sinais da miséria, considerados até então atributos de velhos e doentes, dos incapacitados em geral" (BRESCIANI, 1994, p. 50-51). A miséria estava bastante visível na apreciação dos bairros operários que segundo a autora provocou vários tipos de sentimentos: espanto, indignação, fascínio, medo; mas que na prática gerou o uso de estratégias para controle da presença indesejável dos pobres. Uma extrema privação concomitante a uma extrema riqueza este era o retrato da Inglaterra e França no século XIX.

Assim, a modernidade, símbolo de progresso e desenvolvimento, também se caracterizou principalmente por acentuar a desigualdade econômica entre ricos e pobres. O mesmo sentido de ambigüidade e ironia foi acentuado por Berman (1986), em seu estudo sobre a modernidade em que mostrou como pessoas, livros e ambientes expressaram algumas preocupações especificamente modernas: "São todos movidos, ao mesmo tempo, pelo desejo de mudança de autotransformação e de transformação do mundo em redor e pelo terror da desorientação e da desintegração, o terror da vida que se desfaz em pedaços" (BERMAN, 1986, p. 13).

A Revolução Industrial, o capitalismo e as cidades passaram a fazer parte da vida moderna. A modernidade representou uma maneira totalmente diferente de viver. Durante séculos, havia um modo tradicional de viver e de pensar. Tudo isso estava sendo deixado. O passado se tornou "lixo", a tradição foi ridicularizada, pois como disse Berman, parafraseando Marx e Engels: "tudo o que é sólido desmancha no ar".

Diante destas transformações doutrinas sociais emergiram e se desenvolveram no século XIX, como forma de interpretações da melhor maneira de teorizar e induzir as mudanças progressivas na moderna ordem social. O Positivismo representou uma destas doutrinas uma vez que se pautou numa análise positiva da sociedade industrial, preocupada fundamentalmente em lançar as bases, através de seu sistema filosófico, para a instauração da ordem necessária ao pleno desenvolvimento das instituições burguesas[5].

A proposta foi de uma completa reforma da sociedade com o objetivo de ajustamento à nova ordem, a industrial. Assim foi apresentada e analisada a crise social da época distinguindo-a entre fases ou épocas orgânicas e épocas críticas:

> Uma época orgânica é aquela em que a sociedade está baseada num sistema de crenças fixo e firme, se desenvolve de acordo com ele e a sociedade tende à conservação da ordem herdada. Uma época crítica, ao contrário, é aquela em que o sistema de idéias até então válido, perde vigência, tende a destruição da ordem estabelecida e à construção de uma nova ordem (uma nova época orgânica) erguida sobre um novo e superior sistema de idéias. Assim, pois, a crise social que Comte vive, e em resposta à qual elabora sua filosofia positiva, é a crise da desorganização e destruição da sociedade teológico-militar, e que será seguida da nova fase orgânica, que será a sociedade científico-industrial ou positiva (CORDON & MARTINEZ, 1983, p. 22).

Para Comte "as idéias governam o mundo", então a crise política e moral das sociedades era causada pela anarquia intelectual; assim, para o estabelecimento de uma nova ordem social, era necessária uma mudança de sistema de idéias, ou seja, uma reforma intelectual plena do homem que, segundo o autor, deveria estar fundamentada sobre a ciência e não na religião. Seria a ciência responsável por orientar o comportamento humano e presidir a organização social dos homens. O desejo de Comte era o de

> [...] que o pensamento científico comandaria daquele momento em diante a inteligência dos homens modernos; que com a teologia desapareceria a

[5] O representante e principal sistematizador da doutrina positivista foi o teórico francês Auguste Comte, que vivendo num período efervescente da história européia, especificamente na Revolução Francesa, a qual defendia, preocupou-se fundamentalmente em como organizar a nova sociedade que estava em ebulição e em total caos. Isto era uma preocupação constante, já que imperavam a desordem e a anarquia, segundo Comte, em conseqüência da confusão de princípios (metafísicos e teológicos) que não mais se adequavam à sociedade industrial em expansão (CORDON & MARTINEZ, 1983).

> estrutura feudal e a organização monárquica; que os cientistas e os industriais dominariam a sociedade do nosso tempo (ARON, 1990, p. 79).

Então, a configuração da ordem social segundo Comte estaria no estado da inteligência ou do saber, seria a história do espírito humano que dominaria toda a história da humanidade. E a passagem de uma época crítica à outra orgânica, através de crise significaria um progresso. O progresso da ordem, uma vez que esta se desenvolvia para exprimir e realizar mais adequadamente o que a sociedade ou a natureza humana exigia.

Assim, segundo Comte, a relação entre ordem e progresso representava em cada época o espírito humano e a sociedade, o estado em que se encontravam. Estado este que significava um estágio entre vários que se ia percorrendo e desenvolvendo o espírito humano com relação à história, ou seja, a história do progresso do espírito científico.

Neste sentido, Comte elaborou uma filosofia da história, também denominada de "Lei dos três Estados", que possuía como pressuposto que toda a história da humanidade necessariamente deveria passar por três etapas sucessivas de organização do pensamento: a forma de pensar teológica ou fictícia, a metafísica ou abstrata e a científica ou positiva.

O pensamento teológico caracterizar-se-ia pela busca do princípio para todos os fenômenos e pela sua explicação a partir da intervenção divina; o conhecimento obtido seria um conhecimento absoluto assentado na imaginação. Esse seria o estado da infância do pensamento e, na medida em que a sociedade fosse se desenvolvendo, essa forma de pensar seria superada.

O estado metafísico, para Comte, se estabelecia em um progresso em relação ao anterior, contudo persistiria à procura das causas absolutas para os fenômenos, porém a explicação dessas causas era remetida à atuação de forças da natureza. O exercício da imaginação seria substituído pelo da argumentação lógico-racional. Embora representando uma evolução em relação à forma de pensar puramente teológica, a etapa metafísica, segundo Auguste Comte, seria apenas um momento preparatório ao advento do que deveria se

constituir no verdadeiro estágio de desenvolvimento: o positivismo. Ao exercer a crítica ao momento teológico, os metafísicos contribuíram para o processo de desintegração daquela forma de pensar, mas, em contrapartida, encontravam-se presos ao território da crítica e essa, segundo Comte, não era a atividade capaz de construir nenhum sistema "científico" sólido que seja aceitável para nortear a "conduta moral" dos homens.

Ambas as etapas foram concebidas como momentos transitórios e preparatórios ao advento da "última" e "verdadeira" forma de pensar: o estado positivo. Nessa última etapa, segundo Comte, os homens substituíram a busca das causas absolutas e a sua conseqüente imputação a seres sobrenaturais e forças abstratas pela descoberta das leis imutáveis que conduzem todos os fenômenos.

Como conseqüência da busca dessas leis invariáveis, a imaginação e a argumentação cederiam lugar à observação. O filósofo social, à maneira do biólogo e do físico, deveria utilizar como método de investigação apenas a observação. Para tanto, não poderia importar-se com a diversidade de natureza dos fenômenos investigados; o que realmente contava era a unidade do método.

Da proposição do método de observação dos fenômenos surge no sistema filosófico elaborado por Augusto Comte um pressuposto fundamental ao positivismo: a neutralidade do cientista. O que ele buscava exaustivamente era a unificação das formas de pensar em uma teoria social cujo método de investigação deveria ser o mesmo utilizado pelas ciências naturais: a observação isenta de juízos de valor. Pois de nada serviria a observação, se ela não estivesse seguida da mais pura isenção do sujeito observador.

Assim, a proposta positivista de organização da sociedade deveria ter na ciência e nos cientistas o suporte intelectual e moral, no qual estaria subjacente uma filosofia da história assentada na linearidade, na sucessão por etapas dos fatos e no rigor do método de investigação. Nessa transformação social, a ordem, o progresso e o desenvolvimento da

técnica seriam as metas prioritárias a serem atingidas; para tanto, um dos postulados do método de pesquisa, partia da necessidade de se investigar as leis invariáveis que regem todos os fenômenos deixando de lado as suas causas absolutas.

Segundo Comte, assim como a fase antecedente do desenvolvimento intelectual e material da humanidade teve seu conjunto de concepções morais e intelectuais presidido pela teologia, somente a ciência deveria agora nortear a conduta moral e presidir a organização intelectual do homem. O estado positivo correspondia, pois, ao momento de consolidação da sociedade industrial, da mesma forma que o estado teológico, nos seus momentos finais, correspondeu ao predomínio da organização feudal da produção e da dominação espiritual exercida pela Igreja.

Esta doutrina social teve grande repercussão no Brasil, formulando uma concepção de desenvolvimento e progresso, que se constituiu como um dos principais alicerces na construção de país moderno.

3.2 A modernidade no Brasil

> Exposições Universais: um nome para cada coisa, um lugar para cada nome e para cada coisa, um tempo-espaço para exibir os resultados. O Brasil, desde 1861, candidatou-se a tomar parte ativa nessa representação. Catalogou tudo que podia; decorou seus compartimentos; entrou na cena do desfile mundial das mercadorias; completava-se, assim, o ritual de passagem que o fazia atuar por inteiro no concerto das nações. A imagem do país moderno dessa forma se construía (HARDMAN, 1988, p. 91).

Diante de todas as transformações pelas quais passou a Europa Ocidental, que se traduziram no desenvolvimento científico, na idéia de evolução, desenvolvimento e progresso e que teve no ambiente urbano a sua mais perfeita imagem, a representação do Brasil era de um país agrário. Estas são as considerações de Naxara (2004) na investigação das

representações que explicaram o Brasil do século XIX. Para a autora, apesar da modernização, principalmente técnica, ter sido introduzida pelo campo, no imaginário ele era representado como lugar de trevas, barbárie e atraso. Enquanto o urbano como espaço de luz, progresso e civilização.

A própria organização política e social do Brasil, país monárquico e escravista foi concebida nesse período como atrasada. Contudo, no final do século XIX, o país tornou-se República e avigorou suas relações sociais capitalistas pautadas no trabalho livre e assalariado. O novo país republicano precisava modernizar-se sob todos os aspectos: político, econômico, cultural e social. Acerando a ânsia do progresso, era preciso representá-lo.

Interligar-se com o novo cenário do cosmopolitismo seria o desafio esparzido aos especialistas, engenheiros e outros empreendedores ativos das classes dominantes brasileiras. "O Brasil que se exibe em 1889 é o da ética burguesa clássica, que valoriza a liberdade na ordem, o trabalho na paz. O progresso que se constata por todos os cantos do país é "incessante, sério, profundo" (HARDMAN, 1988, p. 89).

O referido autor, ao investigar a modernidade no Brasil no século XIX, argumentou que na cabeça dos engenheiros brasileiros combinava elementos do positivismo e do liberalismo[6], disciplina do trabalho e visão transformadora da paisagem, contenção de gastos e modernidade urbano-industrial.

Vargas (1988) discute a influência destes projetos civilizadores na urbanização das cidades brasileiras. Segundo a autora, as transformações urbanas ocorridas desde meados do século XIX nos grandes centros urbanos europeus difundiram-se pelo mundo, tornando-se ponto de referência para vários projetos urbanísticos. Tal processo pressupunha uma revisão

[6] "O Liberalismo, com um corpo denso de fundamentos teóricos elaborado por diversos autores europeus e norte-americanos, e tendo aplicações em poucos países, desenvolveu-se como uma proposta racional de transformar a opressão que o indivíduo sofria, diante de um Estado Absoluto, e possibilitar a garantia de respeito à liberdade individual e, principalmente, à liberdade de consciência" (VIEIRA, 2003, p. 54).

da cidade, ou seja, uma correção da trama urbana existente, baseada em antinomias próprias do ideário iluminista, como a antítese natural-civilizado.

> O homem do século XIX, fiel ao mito das Luzes, não aceita o natural, remodelando as coisas e o espaço. As intervenções e a organização da natureza constituem-se, assim, em corolários dos chamados projetos civilizadores. Desta forma, cidades remodeladas como Paris, Viena e Londres passaram a figurar como signos de civilização e de modernidade (VARGAS, 1988, p. 74).

No Brasil, a autora identificou os processos de reurbanização do Porto de Santos, da cidade de São Paulo, do Rio de Janeiro, bem como a construção de Belo Horizonte como exemplos da difusão de modelos europeus de civilização. A vida cultural nas cidades modernizou-se rapidamente, as novas técnicas chegaram para transformar a arte, o lazer, os divertimentos, a circulação nos grandes centros.

Oliveira (1997), analisando a formação da identidade nacional brasileira no período da Primeira República, argumentou que o evento da Primeira Guerra Mundial produziu a decadência da Europa e com ela "a crença no progresso e na paz e tranqüilidade como benefícios adquiridos e inquestionáveis foi abalada" (OLIVEIRA, 1997, p. 189). Segundo a autora os valores da velha civilização européia não poderiam prevalecer na composição da identidade brasileira, o futuro estava na América, a nova e futura civilização. A modernidade identificava-se com o mundo norte- americano.

Desse modo, segundo a autora foi necessário repensar o Brasil, um país caracterizado pelo atraso econômico, pelo clima e pela raça, fatores concebidos como negativos na interpretação de nossa elite caracterizada por uma mentalidade européia. A solução foi buscar as raízes brasileiras, e nesse sentido, a preocupação com o nacional e o tema do popular evidenciou-se na formação da autenticidade nacional. Nessa composição, o movimento intelectual modernista foi assaz importante. Inicialmente, ele inovou formas e introduziu novos temas, inclusive cotidianos e prosaicos, liberou definitivamente a Literatura Brasileira de um modelo de escrita conservador, vigente ainda no início do século XX.

> [...] o primeiro momento do modernismo se caracteriza pelo combate ao passado, pela elaboração de uma nova estética adequada à vida moderna e pela captação da realidade atual entendida como a vida urbana e industrial que tinha São Paulo seu exemplo máximo. Nesse momento, pensava-se ser possível participar da moderna ordem mundial, desde que se afastasse o passado que teimava em permanecer (OLIVEIRA, 1997, p. 190).

Posteriormente, o modernismo constituiu a oportunidade de se repensar questões de identidade cultural, "a segunda fase do movimento modernista tem na questão da brasilidade seu eixo principal... cria e difunde a necessidade de identificar a substância do SER brasileiro" (OLIVEIRA, 1997, p. 191), contribuindo para a construção de um Brasil moderno.

Um Brasil moderno que teve sua gênese a partir dos anos de 1920, isto porque segundo Lahuerta o período presenciou diversas mudanças.

> [...] a decepção quanto a possibilidade de a República realizar o ideal de uma sociedade nova torna-se absolutamente explosiva. Particularmente para os intelectuais, a década de 1920 será de questionamentos inéditos, até então, e que permanecem em pauta pelas próximas décadas. Não apenas concepções tradicionais são atacadas, mas também as instituições republicanas – identificadas com uma legalidade que não tem correspondência no real –, elevando o *pathos* de ruptura, trazendo à tona novos atores e a problemática dos direitos e da participação (LAHUERTA, 1997, p. 93).

A exigência da modernização no Brasil colocou o intelectual em evidência, o objetivo do autor foi à busca da identidade social do intelectual brasileiro, presença marcante a contar deste período uma vez que se passou a pensar o país propondo reformas e a construção de uma nação moderna. Contudo, a autor adverte que entre o desejo e a realidade havia uma distância enorme. O Brasil ainda era muito incipiente no que dizia respeito à questão técnica e da ciência, por isso que a pretensão de ser moderno se deslocou paulatinamente para o tema nacional como resposta ao atraso. Neste sentido, o Modernismo representou a adesão à mudança em todos os sentidos, não restringida ao âmbito da arte e literatura, mas também ao filosófico, político e social.

No limiar da política republicana o entrave ao modernismo social foi identificado na relação direta com o analfabetismo. Carvalho (2003) analisou o projeto político pedagógico

formulado nos anos de 1920 como parte do processo de redefinição do estatuto da escola na ordem republicana. Para a autora desde a instauração daquela, a educação fora concebida como condição de progresso, contudo, até os anos de 1920, a realidade brasileira ainda era representada por "[...] milhões de analfabetos de letras e de ofícios, toda uma massa popular, núcleo da nacionalidade" (CARVALHO, 2003, p. 11).

De acordo com Carvalho foi esta a constatação feita por intelectuais na avaliação da política republicana, que, segundo os mesmos, excluía a massa popular, representada como improdutiva, doente e ignorante, do acesso escolar impedindo o tão sonhado progresso na ordem republicana que se estruturava, sendo a educação reafirmada como condição *sine qua non* para a sua consecução. E nesse contexto, redefiniu-se o regulamento da educação. A função desta estava diretamente interligada ao âmbito do nacionalismo,

> Nesse âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-los (CARVALHO, 2003, p. 13).

Na constituição da nação brasileira era necessário o trabalho conformador e homogeneizador da educação na obra de regenerar as populações brasileiras "[...] tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional" (CARVALHO, 2003, p. 14).

A autora argumentou que a abolição da escravatura teria desorganizado a economia rural, uma vez que promoveu o êxodo dos libertos para as cidades. Fato que contribuiu para a oferta de mão de obra barata, relegando a população citadina às condições subumanas de vida, que "[...] maculavam a assepsia burguesa de que vinham sendo tecidos os sonhos de Progresso na República (CARVALHO, 2003, p. 20)".

Conforme Carvalho, a política de regeneração pela educação (um dos traços da modernidade no país), centrou-se em dois projetos, um deles consistia em dinamizar a economia de base industrial, por medidas educacionais que incorporassem levas de ociosos ao sistema produtivo. No outro projeto a escola teria a função de fixar a população rural no campo, para conter o êxodo para as cidades ao mesmo tempo em que vitalizaria a produção rural. Estes projetos, apesar de distintos, possuíam o mesmo objetivo, qual seja a consecução de planos de controle que viabilizassem no espaço urbano, e com o tempo da produção capitalista, o disciplinamento das populações resistentes, na vadiagem ou na anarquia, à nova ordem que se implantava.

Neste sentido, houve uma remodelação e reestruturação do aparelho escolar pautadas numa formação cívica, preconizada como educação integral, a qual se diferenciou da instrução pura e simples. O objetivo era implantar o cultivo de hábitos de trabalho como valor cívico, uma vez que este se figurava principalmente como cerne de uma reforma de costumes: a de ajustar os indivíduos à vida e à cultura urbana. Assim, as mazelas da vida citadina deveriam ser combatidas ou atenuadas através da escola.

A importância concedida ao ordenamento do espaço urbano foi bastante visível, minimizaria os efeitos tidos como prejudiciais da massa popular no cotidiano das cidades, o que foi promovido principalmente por uma política agrarista. E neste intento a escola rural foi "chamada" e valorizada. Sua missão foi a de idealizar a vida campestre em contraposição à urbana, conciliando as vantagens da regionalização com o que se propunha como função essencial da escola primária: a homogeneização necessária dos indivíduos como membros de uma comunhão nacional.

Leite (2002), ao refletir sobre os princípios teóricos da educação rural, recuperou todo o percurso histórico desta modalidade de ensino, desde a instalação da ordem republicana até os anos de 1990. Segundo o autor a preocupação de fixar o trabalhador no campo para conter

o êxodo rural que se acionava desde os anos 1910/1920 levou a abertura de escolas rurais com a campanha de adequá-las às particularidades regionais, processo conhecido como "ruralismo pedagógico".

As virtudes moralizadoras do trabalho e da vida rural como asseio, temperança e laboriosidade foram articulados ao projeto de disciplinamento das populações urbanas ao ritmo capitalista da fábrica. Enfatizaram as "beneces" da vida rural em contraposição as representações negativas do ambiente urbano. A primeira como fonte de vitalidade, moralidade e patriotismo, e o segundo, reduto de doenças, miséria e vício. Conforme Leite (2002) a apologia da vida no campo teve neste momento o objetivo de evitar a explosão de problemas sociais no ambiente urbano.

Entretanto, o ruralismo pedagógico não comportou interesses exclusivos relacionados ao ambiente urbano, conforme Leite (2002) vinculou-se a outras preocupações e ideologias que se circunscreviam diretamente ao ambiente rural, como,

> [...] esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores. [...] Ao mesmo tempo, ideologicamente, o ruralismo esteve vinculado a outras fontes sócio-políticas e culturais da época (o movimento nacionalista e o movimento católico do início do século), ocasionando, de certa forma, a valorização da visão fisiocrata, na qual a riqueza tem origem na produção agrícola e, também, a tendência de colocar o Brasil em um destino econômico agro-pecuário (LEITE, 2002, p. 28-29).

Os interesses sociais e econômicos foram responsáveis pela valorização da vida no campo em contraposição à urbana. É neste sentido que entendemos os argumentos de Williams (1989) a respeito das mudanças e permanências nas concepções sobre o modo de vida rural/urbano, para o qual elas comportam diferentes estruturas de sentimentos, bem como de perspectivas históricas e de modalidades de discurso.

Com o processo político inaugurado em 1930, o tema da modernização ficou integralmente subsumido ao de construção de um projeto nacional. Segundo Leite (2002), a

interpretação nacionalista de Vargas priorizou a instalação de um processo industrial de base (bens de produção), no qual a escolarização urbana representou o suporte para a industrialização. Neste sentido, enfatizou "[...] o desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares (LEITE, 2002, p. 30)". Neste contexto, a função da educação também seria a homogeneização e o controle da população, com vistas a sua formação moral e cívica, bem como para o trabalho. Era indispensável garantir a unidade política inculcando nas crianças brasileiras imagens e sentimentos imperativos à própria vivência da nacionalidade.

Somente a partir de 1937, o governo voltaria a sua atenção para a escola rural (LEITE, 2002). Nesta conjuntura esta modalidade de ensino enquadrou-se nas perspectivas unificadoras do programa nacionalista, uma vez que foi apreendida como:

> [...] possibilidade de vinculação da escola à vida econômica de cada região e como recurso de fixação do homem no campo, podia ser proposta como agência de preservação das expressões naturais do espírito de comunidade, expresso pelo uso de uma língua comum, no amor de certas crenças e tradições, no folclore e nos costumes, no conhecimento do país (CARVALHO, 2003, p. 27).

O discurso a respeito do ruralismo no ensino permaneceu em evidência no final dos anos de 1930. Bastante elucidativo a este respeito é a obra de Leão (1940). Através deste estudo o autor enfatizou o estado de morbidez em que se encontrava o interior do Brasil nos anos de 1930. O referido autor defendeu a política agrícola, base da riqueza do país, e atacou a "política hemiplégica", a qual segundo ele "[...] só vê o litoral, só se interessa pelas cidades e pelas grandes cidades, com o esquecimento integral do interior (LEÃO, 1940, p. 137)". Ressaltou a miséria da população interiorana e suas dificuldades no que dizia respeito aos aspectos naturais, humanos e também quanto ao regime de trabalho, fatores que segundo ele eram incisivos no êxodo desta população para o meio urbano.

Dessa maneira, argumentou a respeito da probabilidade de a educação ajustar e fixar a população rural ao seu meio natural. O que somente se concretizaria através de uma educação

que ultrapassasse a simples alfabetização, restringida ao ato de ler, escrever e contar, para uma educação adequada e oportuna. Uma educação que correspondesse às reais necessidades dos indivíduos e dos seus meios, ajustando aqueles ao seu grupo social.

Influenciado pela pedagogia moderna, principalmente por Dewey, a educação para Leão (1940) consistia em um processo ininterrupto pelo qual os indivíduos através da experiência real seriam modificados, para melhor se integrarem ao ambiente.

> É preciso que conheçamos a situação anterior à experiência e percebamos depois a posterior para que haja aprendizagem, para que haja educação. Por isso nenhuma aprendizagem pode desintegrar-se da vida, isto é adquirida sem uma experiência real de onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida. Daí a impossibilidade de uma educação alheia ao ambiente, alheia às realidades físicas e sociais. [sic] a inocuidade da mera alfabetização feita [sic] livros estranhos às preocupações mentais e sociais dos alunos (LEÃO, 1940, p. 171).

A filosofia educacional de Dewey encaixava-se perfeitamente no discurso pelo qual a escola rural deveria ter a função de fixar sua população, justificava uma concepção de educação rural que deveria abranger a realidade do indivíduo, do meio físico e do meio social. Dessa maneira, a mera alfabetização era acusada de estar "[...] abandonando às populações à ignorância da vida, à ignorância do meio, à ignorância dos perigos do clima, das endemias, da má nutrição, é deixá-las à mercê de acontecimentos incertos" (LEÃO, 1940, p. 204).

A pura alfabetização também foi apontada como fator de êxodo da população rural, que acreditava que por meio dela poderia libertar-se do fardo agrícola. Além disso, a própria organização deste ensino no meio rural contribuía para o desinteresse da população ao seu meio. Isto ocorria desde a professora, quase sempre da cidade, bem como os livros e programas do meio urbano que além de não terem relações como o ambiente rural, desprezava-o.

Dessa forma, era necessário que o meio rural preparasse seus habitantes para resolverem seus próprios problemas, integrando-os em seu mundo fazendo a zona rural progredir. Assim, Leão argumentou que as escolas rurais deveriam ter programas que

induzissem a juventude às conquistas da civilização bem como ao estudo e conhecimento das necessidades materiais, sociais do meio no qual iriam trabalhar.

> Enquanto a escola não for um centro de pesquisas em condições de surpreender as soluções dos problemas regionais, enquanto não puder, mesmo antes a ensinar a ler e a escrever, fazer o homem viver com fartura e alegria na exploração de seus próprios recursos; enquanto não souber criar um ambiente de sociabilidade e dar a sensação de bem estar individual e coletivo, indispensáveis à vida moderna, ela não corresponderá, em parte alguma e muito menos ao sertão, à sua finalidade (LEÃO, 1940, p. 218-219).

Este discurso a respeito de uma escola ideal que atendesse as necessidades da população rural, o ruralismo pedagógico, "[...] desencadeou um processo de investimento no ensino rural brasileiro, mas que, no entanto, teve duração efêmera e nem chegou a processar-se em algumas regiões" (LIMA, 2007).

Em meados dos anos de 1940 e princípio de 1950, num contexto pós-II Guerra Mundial, e em harmonia com a política externa norte-americana, a modernização no campo se restringiu à internacionalização da economia brasileira e aos interesses monopolistas. Nesta conjuntura, a educação foi concebida como "[...] fator de Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e co-responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país" (LEITE, 1999, p. 32).

O Brasil estabeleceu convênio com os Estados Unidos da América para a implantação de projetos educacionais na zona rural, bem como para o desenvolvimento das comunidades residentes naquela área. Nesta perspectiva foi criado o Programa de Extensão rural, que teve como primeiro objetivo combater todas as mazelas da população campesina (doenças, subnutrição, ignorância). Grupos estes "[...] classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas" (LEITE, 1999, p. 34). Ainda segundo o autor o projeto preconizou um modelo de educação e de organização sócio-produtiva que admitiu a propagação de um tipo de escolarização informal com princípios de desenvolvimento agrário.

Neste contexto, a idealização dos valores e da vida do campo foi conectada ao interesse pela mecanização na produção, em prol de uma maior produtividade e conseqüentemente o bem-estar social. Contudo, a escola rural, que deveria ministrar uma educação integral, continuou a desenvolver uma educação "tradicional" respaldada no modelo urbano, símbolo de civilidade, progresso e modernidade.

Nesta perspectiva parece ter se caracterizado as escolas rurais de Uberlândia, cidade interiorana constituída sobre os pilares da modernidade, que teve, através de sua elite, a instituição de práticas que materializaram representações antagônicas a respeito do modo de vida urbano e rural.

3.3 A "modernidade" em Uberlândia e as representações do rural e do urbano

> Há de considerar também que, em se tratando do Brasil do século XIX, a oposição urbano/rural e civilização/natureza traduz-se por uma outra, que carrega implicações semelhantes, mas sem dúvida mais forte; qual seja, a oposição entre litoral e interior ou litoral e sertão – civilização e barbárie. Esta a verdadeira e grande oposição com relação às interpretações, representações, imaginário e conhecimento do Brasil (NAXARA, 2004, p. 31)

A modernidade em Uberlândia esteve aliada às representações de desenvolvimento e progresso no âmbito material, estético e humano. Desde a composição da povoação que originou a cidade, os valores modernos estiveram presentes consubstanciando práticas que os validassem.

Parte da história da constituição do que hoje denominamos município de Uberlândia deve ser buscado nas bandeiras. Estas eram expedições de exploração do território brasileiro que se embrenharam na região do Triângulo Mineiro[7] no século XVII, contudo a fixação das

[7] Sertão da Farinha Podre era o nome da região naquele período.

primeiras famílias que formaram uma pequena povoação ocorreu no século XIX. Esta pequena povoação cresceu estabelecendo o arraial de São Pedro de Uberabinha. Mais que um arraial, o desejo de sua população era que o lugar se transformasse numa cidade, e mais que isso numa "cidade notável" (DANTAS, 2002).

Para Dantas (2002), os habitantes do arraial perseguiram este ideal, pois colocaram em prática várias ações em prol do crescimento e desenvolvimento do lugar, que para serem eficientes foram ancoradas no projeto político: cidade-progresso. Com esta finalidade usando-se um "[...] discurso grandiloqüente, deu-se início à constituição de um imaginário bastante ufânico que confirmasse as representações constituídas" (DANTAS, 2002, p. 8). Ainda segundo a autora o aporte do projeto foi o de ressaltar os aspectos geográficos: relevo, solo, clima, hidrografia, topografia; e etnográficos: povo civilizado, hospitaleiro, de boa índole, pacato, disciplinado, trabalhador e de nobres ideais, como fatores prescritos ao progresso.

O objetivo da autora foi justamente o de identificar as raízes que sustentam, ainda nos dias atuais, o ideal progressista tão característico da cidade de Uberlândia, investigando as práticas políticas, econômicas, sociais e culturais da população uberlandense. A imprensa local e o discurso da elite de um modo geral se constituíram segundo a autora como instrumentos bastante eficientes para este fim. Através deles urdiu a representação e, conseqüentemente, apropriações e práticas da população, a favor do desenvolvimento e progresso de Uberlândia.

Na história da cidade, Dantas (2002) identificou alguns temas relacionados diretamente com a consecução do projeto político de cidade-progresso,

> Nos primeiros anos do século XX, o clamor era pela urbanização da cidade (abaulamento das ruas e praças, iluminação, encanamento e fornecimento de água e tratamento de esgotos), que pode ser visto no Código de Posturas. Práticas que pudessem imprimir a pequena Uberabinha ares de uma cidade "fadada ao progresso". A seguir, décadas de 20 e 30, reclamava-se por estradas e rodovias para facilitar a comunicação com outras paragens e, por conseguinte, dinamizar o comércio local. A partir do final da década de 30 e

> adentrando os anos 40, a industrialização tornou-se a condição *sine qua non* para o sonhado progresso (DANTAS, 2002, p. 114).

Assim como tantas outras cidades do Brasil no final do século XIX e início do século XX, a condição primeira que demonstraria o progresso e a inserção de Uberabinha no *rol* da modernidade foi a sua urbanização. Evidenciar o espaço urbano e mitigar o espaço rural, esta foi a aspiração proferida desde a criação do município em 1892, que para que se tornasse real haveria a necessidade de abandonar sua origem rural. No propósito de que no futuro "[...] todo campo haverá de se transformar em cidade" (WILLIAMS, 1989, p. 380). E isto significava não apenas modificar a estética urbana, mas também a maneira de ser dos habitantes da cidade que deveriam se comportar como cidadãos ideais.

Isto ficou nítido desde a instituição do primeiro Código de Posturas da cidade em 1903, que possuía uma evidente preocupação com a higiene e a estética urbana; delimitando práticas características do espaço urbano, assim recomendáveis, e aquelas que denotavam incivilidade e atraso eram relacionadas ao meio rural.

Dessa maneira, Uberlândia no seu afã pelo progresso tendeu à formação de uma representação social de atraso do meio rural em relação ao meio urbano. Especificamente no período de 1934-1953 – nosso recorte cronológico –, tentamos identificar através da pesquisa na literatura local como se constituiu tal processo, especificamente no que diz respeito à sua relação para com a escola rural e, sobretudo, com relação a escola Santa Tereza.

Nesse sentido, primeiramente, observamos um discurso que não concebia o campesino como cidadão, a cidadania estava condicionada ao habitante da cidade. Esta representação esteve presente em alguns periódicos locais,

> Quer dizer que será necessário proceder a uma transformação radical das condições de vida e de trabalho da gente campesina.
> Essa transformação, que será operada por meio de reformas amplas, de legislação adequada e de iniciativas ousadas, é um imperativo da evolução, uma dessas avassalantes imposições do progresso humano e da civilização em suas forças inelutáveis (PESSOA FILHO, 1941, p. 3).

> Não basta, atrair operários para as zonas ruraes, fazendo deles meras maquinas inconscientes de trabalho: é necessario também dar-lhes educação para que possam atingir o grau de cidadania. Esse é o interesse economico do pais aliado ao são patriotismo. O homem da lavoura deve nivelar-se ao homem da cidade em todas as prerrogativas da espécie (OLIVEIRA, 1947, p. 4)

Percebe-se uma contraposição entre as representações referentes ao homem do campo e aquelas relativas ao homem da cidade, pautadas numa hierarquia que evidenciaria a superioridade do segundo em relação ao primeiro. Estas concepções estiveram explícitas em alguns jornais locais como consta acima, também implicitamente fizeram parte de outros tipos de periódicos como a Revista Uberlândia Ilustrada.

Durante o período que cobre os anos de 1935 a 1953 foram publicados dezessete números da referida revista, a qual se caracterizou pela variedade de temas abordados: anúncios de seus patrocinadores; apologia dos feitos das "prósperas" famílias de Uberlândia; resgate da história da cidade e circunvizinhanças; publicação de poesias e peças de teatro.

Algumas dessas peças de teatro satirizaram o habitante do campo, representando-o como uma pessoa incivilizada. Neste sentido os textos destas peças retrataram os personagens campesinos, que sempre foram portadores de uma linguagem diferente do habitante da cidade. Numa dessas peças intitulada "O casamento do Tião", como o próprio título sugere, a cena dramatizada foi a celebração civil da união de um casal campesino. Além do casal a cena contou com a presença de um juiz de paz, um escrivão e as testemunhas. Quase todos os diálogos da cena se restringiram aos noivos e ao juiz de paz, este último "esforçando-se" para que os noivos se integrassem ao ritual da celebração.

> O Juiz: - Nem uma palavra fóra das minhas ordens. Me responda quando eu ordenar. Vamos cumpri a lei (Abre o livro). Diz a lei: O juiz deve interrogar os nubentes se estão ou não em condições de se consorciarem-se legalmente. Vamos proceder as interrogâncias. Diga primeiramente o noivo. Diga: O senhor está em condição de casar-se?
> O Noivo: - Diz o nhô-pai que eu já tô no ponto de cai na canga. A nha-mãe esturdia oio na minha cara e falou que eu já tó caindo de maduro! Agora ance que é otoridade é que sabe seu tô o não tô nas orde pra casá com a Generosa (O CASAMENTO, 1946, p. 29).

Outra peça intitulada “Comédia em l ato” retrata a dinâmica de organização de uma festa em comemoração ao primeiro aniversário de casamento de uma dona de casa. Ela, juntamente com uma garçonete e sua criada estavam às voltas com os preparativos da festa. A criada por sua vez era uma campesina, condição esta a qual sua patroa assim descrevia: “Nossa criada é uma roceirinha minha afilhada. É muito activa e esperta, mas não tem costume com a vida da cidade (COMÉDIA, 1935, p. 5)”.

E neste sentido, a patroa assim recomendava à criada:

> [...] Sei que você é muito boa menina. Faz tudo direitinho para a sua madrinha. Olha: hoje virão aqui muitas pessoas para assistir a festa que estamos arranjando. Você, *como não tem pratica ainda de tratar com pessoas educadas*, fiz um anúncio pedindo uma garçonete, para o serviço da mesa e a gerencia da cozinha. Você vai auxiliar a companheira, como ela determinar. Compreendeu? (COMÉDIA, 1935, p. 5, grifo nosso).

Como na peça “O casamento do Tião”, esta também representa o campesino como um indivíduo ingênuo, incivilizado, totalmente alheio a cultura da cidade, modelo de boas maneiras, de condutas, de uma linguagem mais culta, enfim do próprio conceito de educação. Preceitos ausentes da vida e do meio campesino.

Desta forma, de acordo com os jornais, a instrução naquele meio representaria um elemento de progresso, que transformaria os valores e princípios “primitivos” das pessoas que habitavam o meio rural, conforme os fragmentos a seguir:

> [...] não tem os pobres roceiros o espirito cioso de saber como os filhos da cidade pois tudo influe para que assim seja, desde o meio, a vida asfixiada que levam, até o princípio de moral sã e educativa que não tiveram na infância (AYUBE, 1942, p. 1).
> [...] a disseminação do alphabeto cresce de importancia e tem sensivelmente augmentados os seus obstaculos nos centros das zonas ruraes, onde existem populações esparsas sem os recursos necessários à vida e ao conforto. Há decennios, vêm as nossas leis cogitando dos meios de levar a esses núcleos alguns elementos de progresso, e, principalmente de arrancar a ignorancia as gerações jovens que por ali se estrolam na rotina e nos costumes primitivos (INSTRUCÇÃO, 1935, p. 1).

A educação da população do meio rural prescrevia uma relação direta com a cidadania e o patriotismo, instruir aquelas pessoas significaria torná-las cidadãs e patriotas. Estes

valores estão presentes no contexto da época que, conforme discutimos no item 3.2, ressaltavam o nacionalismo como denominador comum.

Estas considerações a respeito do meio rural e da sua população, culminaram no próprio desprezo pela escola rural que era inferiorizada quando comparada à escola urbana.

> Esta é a sua condição e é a condição de todas as escolas primárias. Todos nós o reconhecemos, e também todo mundo o reconhece.
> Quem vem a cidade, aonde encontra todo o conforto que oferece a civilização moderna, não pode ter bôas impressões, sobre a escola rural, o ambiente que a cerca, e o pobre proletário que a dirige (ROMEIRO, 1934, p. 1-2).

Todas estas concepções concorreram para a preocupação com o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos rurícolas bem como com o progresso material da escola rural que, para ser eficiente, deveria equiparar-se a escola urbana em todos seus aspectos.

> Quando o professor rural, que hoje percebe de 150$ por mês sem o conforto da assistência social, e as vantagens que o progresso leva as grandes urbes, se encontrar melhor aparelhado para vencer os tropeços que lhe opõem no meio em que vive, por certo poderá encarar com a sua dose de operosidade eficiente, e necessaria a integração da escola rural, no logar que lhe compete ao lado das escolas urbanas, mais felizes, mais bem aquinhoadas, atingidas diretamente pelos salutares efeitos do progresso, cujos ecos remotos o professor rural escuta apenas levemente do fundo obscuro da sua tenda de trabalho (ROMEIRO,1934, p. 1, 2).

Concomitante ao discurso de equiparação da escola rural à escola urbana, esteve presente na imprensa a defesa ao ruralismo no ensino, ou seja, a adaptação da escola rural ao próprio meio no qual estava instalada. O artigo publicado no periódico *Diário de Uberlândia* foi incisivo a este respeito,

> Desde logo convém assignalar que a escola rural é simples luxo de expressão com que, entre nós, se batizou a escola isolada, que funcciona nas fazendas.
> Ela é só rural porque funcciona no campo, e defronta a miséria do campo. Mas é urbana, pela mentalidade de seu titular, pelo seu horário, pelo seu programma, pelas suas finalidades.
> Ella não percebeu que cada escola é um organismo typico, que deve actuar em função das necessidades mesologicas (FAGUNDES, 1936, p. 2)

O autor denuncia a inadequação de uma escola rural totalmente alheia a sua realidade, crítica também contundente em outro periódico local que enfatizou a verdadeira função da

escola rural, que seria a de uma educação integral ao habitante do campo, contribuindo para o progresso rural.

> Simplesmente por localizar-se nas zonas de trabalho agrário não se pode denominar escola rural ao estabelecimento de ensino primário que não corresponda às necessidades da existência do meio a que serve. Uma escola de méra alphabetização, mesmo situada no mais remoto bairro ou povoâdo, junto das propriedades agrícolas e pastoris, não será uma escola rural desde que não coopere, com a população, no sentido de aperfeiçoar os methodos de trabalho, hygienizar o meio physico moralizar o ambiente social e despertar o verdadeiro civismo popular, factores promordiaes do progresso rural e que por si sós melhorarão o teor da existência roceira (FLEURY, 1936, p. 1).

Esta educação integral, que englobaria os métodos de trabalho rural, higiene física e social foram melhores especificados neste artigo, para o qual o autor prescreve uma escola rural em que os alunos,

> [...] aprenderão os métodos adequados para que se tornem excelentes lavradores e ótimos artifices enfronhados nos diversos mistéres das fazendas e dos sítios. Ali, nos bancos dessas escolas modelos, eles tomarão conhecimento como se planta, se aduba, se enxérta e se colhe os produtos que essa terra, dadivosa e chã, nos dá. E não será somente isso: adquirirão conhecimentos que os habilitarão a construir mangueirões, estabulos, esterqueiras, paióis; aprenderão, ainda a concertar máquinas, arreios, veículos, saberão como se drena e como se irriga; receberão ensinamentos de como se combate as pragas da lavoura e as endemias das criações. Tomarão lições de higiene para saberem de como uma moradia limpa e asseiada se transforma em arma de combate a toda sorte de moléstias que assaltam os homens dos campos [...]. O homem saberá como se vestir modesta, mas decentemente, e como se nutre racionalmente, deixando de lado certos alimentos que só enchem o estômago tornando-o, assim, um sub-alimentado [...]. Enfim, ali na escola rural, ... o nosso homem do campo, ou mais brasileiramente falando o nosso caboclo, dentro mesmo de suas possibilidades financeiras e do seu meio ambiente; bem aprenderá como se vive de um modo digno (SERRA, 1941, p. 3).

A "tradicional" escola rural, que ministrava a mera alfabetização de acordo com a realidade urbana deveria ajustar-se à realidade do campo.

> O Brasil precisa mais do que nunca de muitas escolas, mas não somente de escolas de alfabetização, com os cursos mais ou menos padronizados pela experiência do ensino nas cidades. Não. As escolas em nossa terra precisam desenvolver métodos próprios, programas mais de acordo com a realidade brasileira. Além do alfabeto e da tabuada, rudimento da ciência agrícola deve ser ministrada às crianças, futuros trabalhadores dos campos brasileiros (A REALIDADE, 1947, p. 2).

Estas prescrições de uma escola rural que se ajustasse ao seu meio preconizando um ensino com rudimentos agrícolas, embora tenham ocupado a mente de alguns intelectuais no período, não representaram o cerne da educação rural na cidade de Uberlândia. A maioria das atividades registradas nos cadernos de um dos alunos da escola Santa Tereza, conforme se constata nas transcrições apresentadas a seguir, tendeu a idealizar o espaço urbano da cidade de Uberlândia evidenciando seu desenvolvimento material e estético, em detrimento da realidade campesina.

Para uma melhor possibilidade de análise selecionamos oito textos produzidos por um dos alunos da escola Santa Tereza, registrados em seu caderno, e os agrupamos de acordo com as três temáticas que os perpassavam, a saber, “descrição da cidade”, “descrição das praças” e “descrição da escola”.

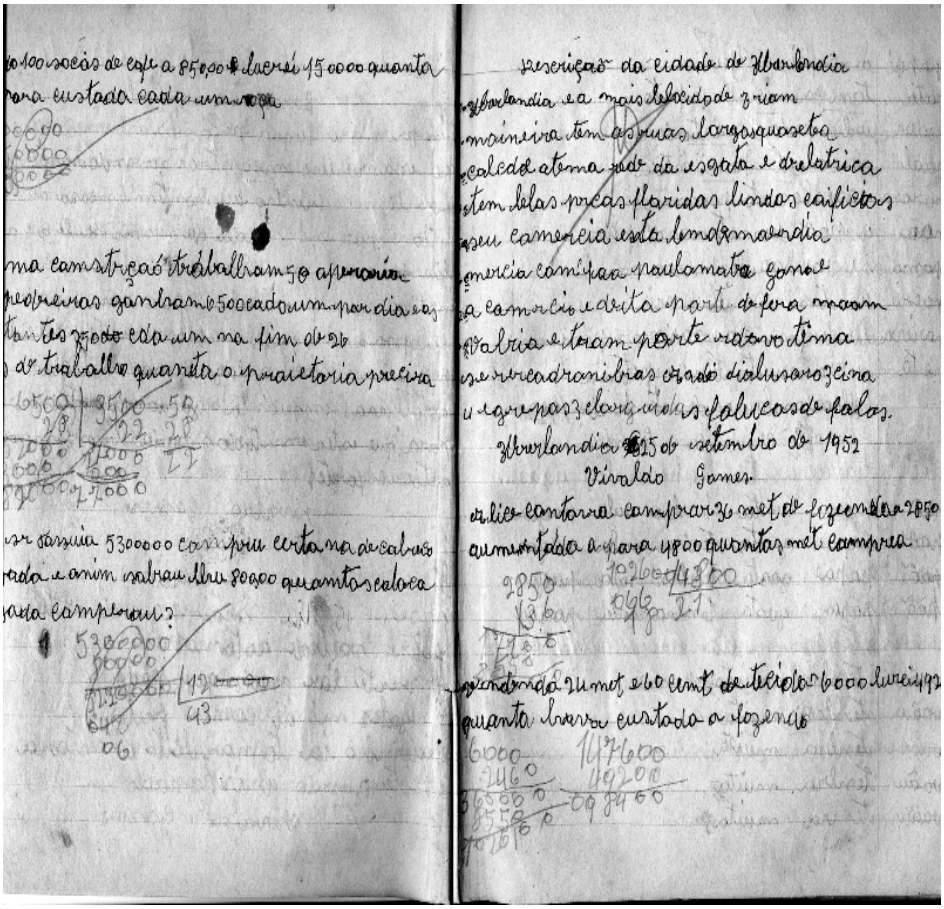

FIGURA 4: Folhas de caderno com descrição da cidade de Uberlândia na folha direita.
FONTE: VIVALDO, 1952.

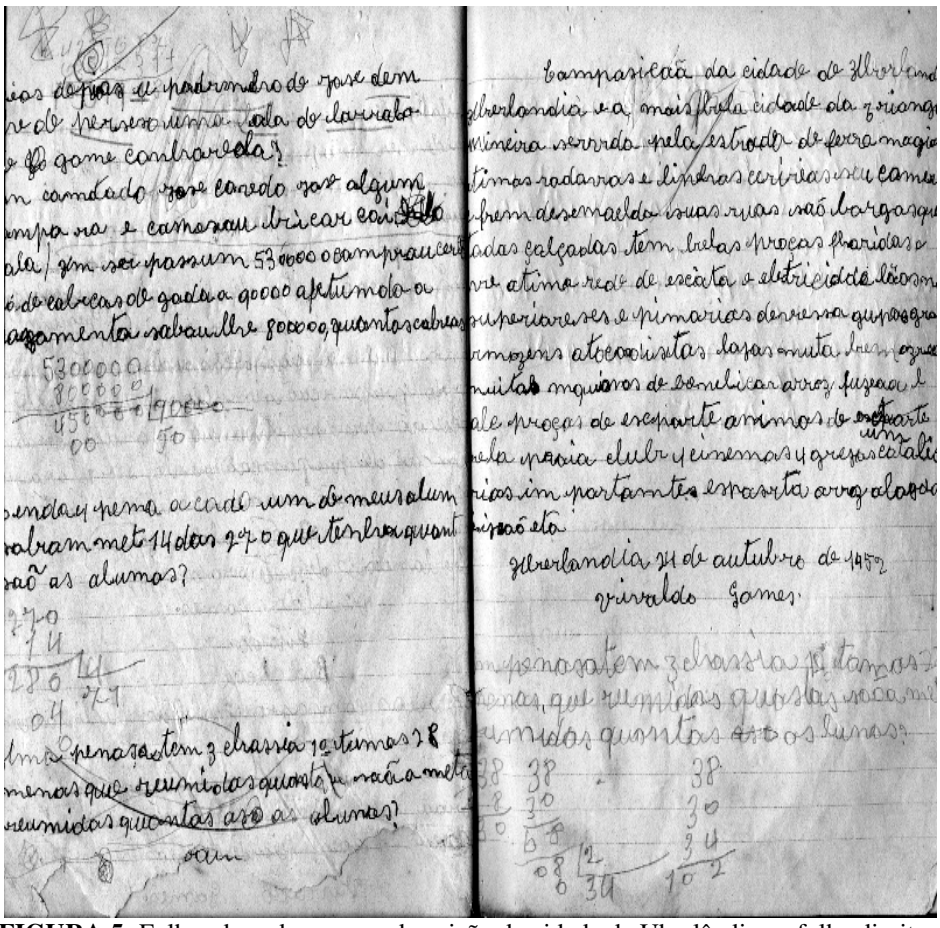

FIGURA 5: Folhas de caderno com descrição da cidade de Uberlândia na folha direita.
FONTE: VIVALDO, 1952.

Uberlândia é a mais bela cidade do Triângulo Mineiro tem as ruas largas quase todas calçadas, tem rede de esgoto e elétrica tem belas praças floridas lindas (...) seu comércio esta bem (...) comércio com São Paulo e Mato Grosso a comércio (...) e transporte (...) tem (...) radio difusora (...) 4 igrejas 3 charqueadas fábricas de balas.	Uberlândia é a mais bela cidade do Triângulo Mineiro servida pela estrada de ferro mogiana ótimas rodovias e linhas aéreas seu comércio é bem desenvolvido suas ruas são largas quase todas calçadas tem belas praças floridas e sempre ótima rede de esgoto e eletricidade (...) Armazéns atacadistas lojas muito bem (...) muitas máquinas de beneficiar arroz (...) praças de esporte belo praia clube 4 cinemas 4 igrejas católicas (...) importantes exporta arroz algodão Feijão etc.	Uberlândia é a mais bela cidade do (...) Mineiro tem ruas quase todas (...) largas e limpas ótima rede de esgoto e também de eletricidade seu comércio é ativo e bem desenvolvido é feito pela estrada de ferro mogiana caminhões e linhas aéreas faz comércio com São Paulo Mato Grosso (...) etc produz e exporta arroz feijão algodão Frutas e suínos possui belas praças públicas jardins flores (...) casas comerciais e residenciais 4 igrejas 3 cinemas 4 charqueadas frigoríficos	A Vila Operária é uma das principais da nossa cidade tem as ruas largas e (...) é bastante habitada bastante (...) comércio é bem desenvolvido tem movimento de caminhões carros (...) de dez a quinze máquinas de (...) arroz um (...) importante tem também Uma grande fábrica de manteiga diversos pontos comerciais escolas públicas e particulares um grande colégio colégio dirigido por padres salesianos muitas (...)

QUADRO 1: Transcrição de folhas de caderno com a descrição da cidade de Uberlândia.
FONTE: VIVALDO, 1952.

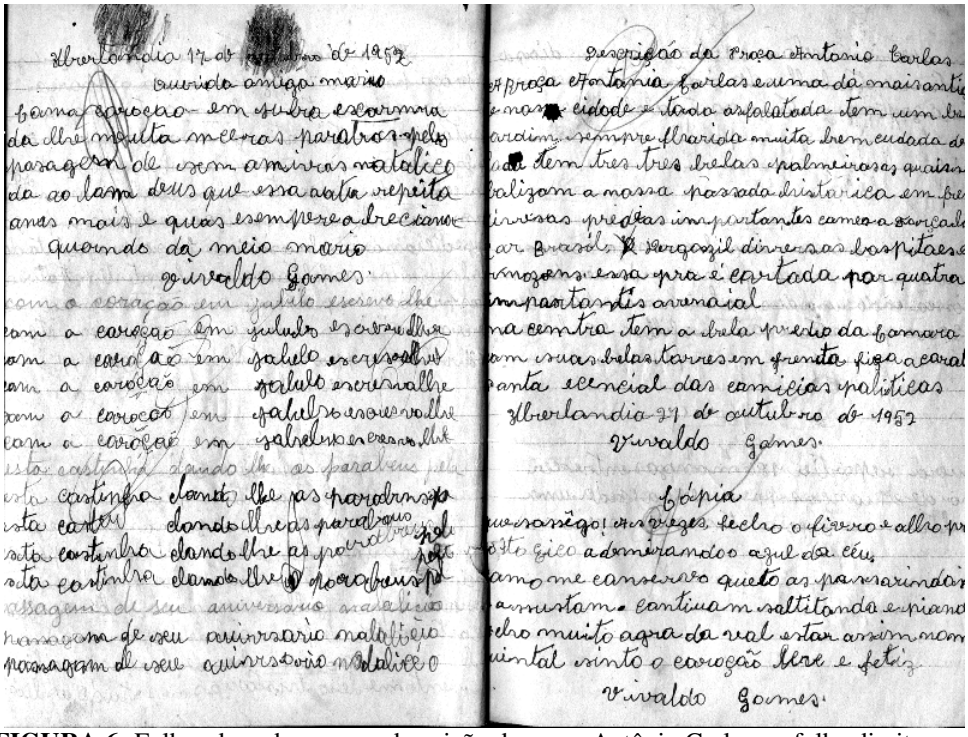

FIGURA 6: Folhas de caderno com descrição da praça Antônio Carlos na folha direita.
FONTE: VIVALDO, 1952

A praça da República é uma das principais praças de Uberlândia fica situada no centro da cidade é toda asfaltada tem belas flores dois lindos caramandães (sic) é cortada pelas quatro principais avenidas de Uberlândia que são Afonso Pena Duque de Caxias Floriano Peixoto E Getúlio Vargas na praça da República se acham os principais edifícios da cidade como hotéis Colombo e (...) Radio Difusora e edifício Cinthia diversas bancas lojas bares importantes.	A praça Osvaldo Cruz é uma das menores da nossa cidade tem a forma triangular cortada por três ótimas avenidas que são: a Afonso Pena, João Pessoa, e Coronel Antônio Alves No centro da praça tem um belo monumento com uma linda inscrição dedicada a força Expedicionária brasileira. Essa praça é toda arborizada asfaltada, em frente tem diversos prédios importantes como a Academia do Comércio tem cinema bar (...) etc	A praça Antonio Carlos é uma das mais antigas de nossa cidade é toda asfaltada tem um belo Jardim sempre florido muito bem cuidado de lado tem três belas palmeiras as quais simbolizam o nosso passado histórico em frente diversos prédios importantes como a Força Luz (...) Brasil, Drogasil diversos hospitais e armazéns essa praça é cortada por quatro importantes avenidas no centro tem o belo prédio da Câmara Com suas belas torres em frente fica (...) (...) essencial dos comícios políticos.

QUADRO 2: Transcrição de folhas de caderno com a descrição das Praças de Uberlândia.
FONTE: VIVALDO, 1952.

Nestas sete composições registradas nos cadernos relativas às descrições da cidade e das praças percebemos aspectos comuns que demonstram um suposto desenvolvimento e um alardeado progresso relacionados ao meio urbano, ambos tão característicos da modernidade, conforme já discutimos. Nesse sentido, eram reiteradas como características da cidade e de suas praças os seguintes aspectos: ruas largas e calçadas, rede de esgoto, comércio bem desenvolvido, trocas comerciais interestaduais, indústrias de bens de consumo, transportes rodoviário e ferroviário, energia elétrica, escolas, cinemas, praças calçadas e ladeadas por ruas e avenidas.

O rompimento com o passado e a instituição do novo, do moderno, seria a representação de modernidade que estaria presente na mentalidade da elite dirigente do município de Uberlândia e, por conseguinte, povoavam o imaginário da população, mesmo daquela habitante do meio rural. Dessa forma, foram suscitadas práticas que se integraram à concepção de modernização na qual a cidade deveria conformar-se.

Evidenciar a urbanização do município através do calçamento e alargamento das ruas, bem como demonstrar suas principais avenidas, e ainda a menção à instalação da eletrificação e do saneamento básico confirmaria o progresso citadino, demonstraria a ascensão do meio urbano entendido como uma das consolidações da modernidade. Nesta mesma perspectiva, a alusão às fábricas, máquinas e ao comércio através dos armazéns atacadistas e casas comerciais, bem como a exportação de produtos agrícolas, comprovaria o desenvolvimento técnico assim como a feição "próspera" e produtiva, características peculiares capitalistas. Os aspectos referentes aos principais edifícios, ao transporte: caminhões, carros, rodovias, linhas aéreas, complementariam as representações de um modo de vida moderno.

Este modo de vida que conceberia o ambiente urbano como modelo de civilidade teria nas referências às escolas públicas e aos grandes colégios seus aliados na função educadora e civilizatória. Contudo, as escolas rurais, que eram em maior número e estavam localizadas no ambiente no qual estavam a maior parte da população, não mereceram destaque. Nos cadernos nos quais tivemos acesso, relativos aos anos de 1951 e 1952 não encontramos nenhuma referência a estas escolas e nem mesmo à escola Santa Tereza. Somente uma atividade registrada no caderno fez descrição de uma escola, contudo está meio confusa, pois o endereço definido é de uma das avenidas principais do ambiente urbano, conforme se constata a seguir.

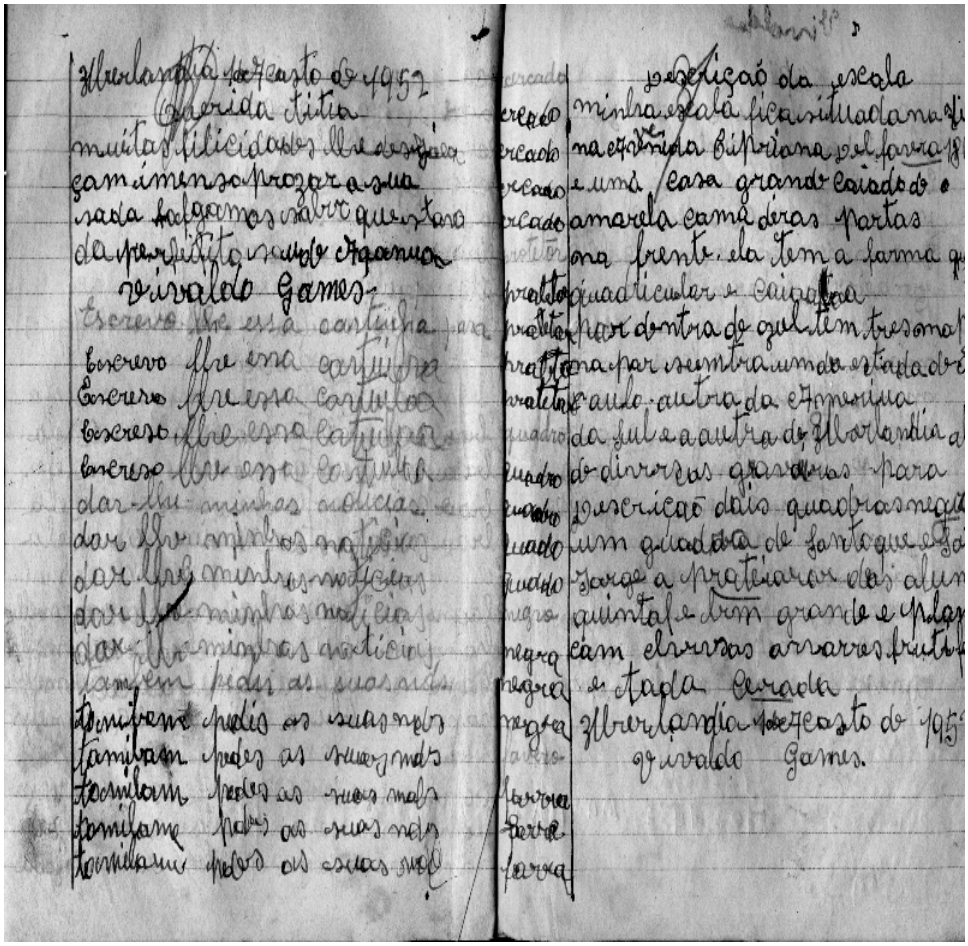

FIGURA 7: Folhas de caderno com a atividade de descrição da escola (desconhecida) na folha direita.
FONTE: VIVALDO (1952).

Minha escola fica situada na Vila na avenida Cipriano Del Fávero, 1869 é uma casa grande caiada de amarela com duas portas na frente ela tem a forma quadricular e caiada por dentro de azul tem três mapas (...) um do estado de São Paulo outra da América Do Sul e a outra de Uberlândia além de diversas gravuras para descrição dois quadros negros um quadro de santo que é São Jorge a (...) dos alunos o quintal é bem grande e plantado com diversas árvores frutíferas e toda cercada.

QUADRO 3: Transcrição da folha de caderno com a atividade de descrição da escola (desconhecida).
FONTE: VIVALDO, 1952.

Assim, apesar do pronome *minha* não podemos afirmar que esta descrição seja da escola Santa Tereza, tampouco de outra escola rural. Talvez fosse uma atividade na qual a professora pediu para aos alunos imaginarem uma escola na zona urbana, apoiados por

alguma gravura ou imagem, o que instituiria e reforçaria as representações da superioridade do meio urbano em relação ao meio rural, e conseqüentemente da escola urbana sob a escola rural. Nesta relação, a última deveria equiparar-se à primeira tanto no aspecto material como pedagógico, como consta implicitamente na definição acima.

Desse modo, a escola Santa Tereza não foi evidenciada apesar de estar localizada numa fazenda que, conforme prenunciamos nos capítulos anteriores, possuía suas características que a diferenciavam das demais no que diz respeito ao espaço material, às atividades culturais, como acesso ao cinema, e de constituir-se como o centro para as fazendas circunvizinhas, uma vez que abrigava sua população escolarizável.

Neste último capítulo procuramos apresentar as possíveis origens das representações de atraso atribuídas ao universo rural e conseqüentemente à escola rural do município de Uberlândia por meio da análise de jornais, literatura local e caderno escolar.

Por acreditarmos que estas representações de atraso tiveram sua gênese na visão européia de realidade a partir da modernidade, procuramos trazê-las à tona através da explicitação dos conceitos de moderno/tradição geralmente conectados aos de urbano/rural respectivamente. Assim, apresentamos as transformações ocorridas na Europa ocidental a partir da Revolução Industrial e do modo de produção capitalista, os quais tenderam a modificações na relação rural/urbano.

Estas alterações, que num primeiro momento foram materiais, despertaram sentimentos e representações contraditórios a respeito destes diferentes modos de realização humana, mas que tiveram no contexto da cidade a consolidação da modernidade. A cidade foi exaltada e o campo desprezado, ademais, no âmbito das idéias o pensamento europeu positivista, próprio da modernidade, instituído sob o corolário de desenvolvimento, ordem e progresso, legitimou a sociedade industrial, técnica e científica em oposição à sociedade anterior, que tinha no espaço rural o seu mais fiel retrato.

O Brasil, país influenciado pela sociedade européia ocidental incorporou todo este ideal de modernidade e as repercussões que vieram a partir dela. A princípio, a preocupação com a reurbanização e o ideal de civilidade, contudo, a partir dos anos de 1920, o país presencia uma efervescência cultural pautada numa preocupação com o nacional e o tema popular. Estes temas foram evidenciados pelo modernismo o qual abarcou também inovações no âmbito social que tiveram na educação sua "pedra de toque".

Seria obra da educação moldar a nação brasileira, como forma de ajustá-la ao trabalho na moderna ordem capitalista e ao ambiente urbano. Com esta finalidade a escola rural foi valorizada, uma vez que representava a solução para conter o êxodo de sua população para as cidades. Era sua função proclamar as vantagens da vida no campo em contraposição a vida urbana, bem como nacionalizar a população rural.

Estas foram as prescrições para a educação primária, as quais prevaleceram no período posterior, pós 1930. O discurso tornou-se mais ávido, preconizando uma educação rural que não se restringisse a mera alfabetização, mas que pudesse ajustar os indivíduos ao seu meio natural e social, como forma de fixá-los ao campo. Neste contexto, a pedagogia moderna encontrou na filosofia educacional de Dewey a justificativa ideal. Uma educação vinculada à própria vida, ajudando o indivíduo no conhecimento, na adaptação a sua realidade, esta seria também a função da escola rural.

Porém, este tipo de escola rural restringiu-se somente ao plano ideal; na realidade a modernização no campo comportou nos anos de 1940 e princípios de 1950 características fundamentadas na internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas. O arquétipo de educação rural baseou-se na organização sócio-produtiva com a propagação de um tipo de escolarização informal com princípios de desenvolvimento agrário. Contudo, a maioria das escolas rurais desenvolveu uma educação "tradicional" respaldada no modelo urbano, símbolo de civilidade, progresso e modernidade.

Uberlândia também se integrou ao tão falado desenvolvimento e progresso, em que foi projetado o ideal de cidade-progresso bastante ufânico e que teve no discurso referente ao desenvolvimento do ambiente urbano a primeira condição para se firmar como cidade moderna. Porém era no ambiente rural, concebido como um estágio inferior e arcaico, que estava a maior parte da população. Foi esse espaço que abrigou várias escolas rurais que mesmo cumprindo sua função permaneceram relegadas a esta mesma condição de atraso. Para que estas escolas suprimissem esta condição, seria necessário equiparar-se às escolas urbanas, discurso este que prevaleceu concomitante ao do ajustamento das escolas rurais ao seu próprio meio, o ruralismo no ensino.

Conforme discutimos, observamos nas atividades registradas nos cadernos de um aluno da escola rural Santa Tereza práticas que tenderam a idealizar o espaço urbano. Cópias sobre o formato de descrições e composições a respeito da cidade de Uberlândia bem como das praças mais importantes da cidade evidenciaram a cidade e mitigaram o campo. Estas práticas reforçaram as representações de atraso do meio rural e conseqüentemente da escola rural, o que pôde ter vigorado o discurso de equiparação das escolas rurais às escolas urbanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas rurais no decorrer da história do município de Uberlândia tiveram uma importância significativa na escolarização da população da cidade, que até a 2ª metade do século XX vivia em sua maioria na zona rural, entretanto, estas escolas não receberam investimentos materiais e humanos suficientes. Caracterizaram-se assim por um certo desprezo, situação que somente se alterava quando havia interesse político e/ou social relacionados ao contexto urbano. No geral, estas escolas não foram evidenciadas, tampouco foi reconhecida sua identidade sócio-cultural, haja vista ainda hoje serem escassos os trabalhos de pesquisas realizados sobre as mesmas.

Esta situação marginal das escolas rurais não se restringe ao âmbito local, como também ao regional e nacional. Fato que pode ser entendido pela representação de atraso circunscrita ao meio rural, em contraposição à representação de progresso do meio urbano, ambas peculiares à concepção de modernidade oriunda da Europa Ocidental, e apropriada como modelo para o Brasil, e deste para o município de Uberlândia.

A Escola Municipal Rural Santa Tereza, instalada em 1934, neste contexto de "modernidade" que perpassava o município, atendeu não somente a população da fazenda na qual estava instalada como também a demanda das regiões vizinhas. Sua função restringiu-se ao ensino das primeiras letras, bem como moralizar e nacionalizar seu público escolar. Abarcou também um currículo com disciplinas prescritas pela Legislação Estadual do ensino primário, porém optou por trabalhar com temas específicos urbanos, diferentes da realidade rural e em desacordo com as práticas e orientações preconizadas pela Escola Nova, que se pautavam na inter-relação escola-vida, as quais estavam prescritas na referida Legislação. Estes preceitos de ajustamento entre a escolarização e o meio propagado, fizeram parte do

movimento nacional rural conhecido como “ruralismo pedagógico”, que na teoria foi bastante difundido, mas na prática não obteve resultados significativos.

No município de Uberlândia foram ávidos os discursos a respeito de uma escola rural que se ajustasse ao próprio meio, contudo, estas representações permaneceram concomitantes àquelas que concebiam o espaço rural, e conseqüentemente a escola rural, como atrasados e arcaicos. Neste sentido, o ensino rural no período de 1930 a 1953, especificamente ao que concerne à Escola Municipal Rural Santa Tereza, apropriou-se da idealização do modo de vida urbano, e isto ficou nítido através das atividades que foram desenvolvidas na escola, práticas que tenderam a avigorar ainda mais a representação de atraso do meio rural.

Neste estudo a respeito da história e da cultura escolar da Escola Municipal Rural Santa Tereza procuramos aproximar-nos da identidade desta escola, buscamos relacioná-la ao contexto mais amplo, especialmente em relação ao ensino rural. Sabemos que a pesquisa não se esgota aqui, afinal a educação é um processo multifacetado, e como tal comporta uma série de relações e indagações. Questão extremamente interessante quando se refere principalmente à escola rural, que na história da educação brasileira foi e continua sendo relegada a um plano inferior quando comparada aos estudos das escolas urbanas. Afinal, precisamos lembrar que as escolas rurais especialmente em Uberlândia, contribuíram para diminuir os índices de analfabetismo da cidade, e mais ainda, constituíram durante muito tempo o mais fiel retrato da educação brasileira.

FONTES

IMPRESSAS:

ANDRADE, Alcebíades de (1934). Notas. *A Escola Rural*, Uberlândia, n. 01, p. 01- 02, 15 de fev.

ANNUÁRIO Estatístico de Minas Gerais-1922-1925 (1929). Belo Horizonte: Imprensa Oficial, p.110.

ARANTES, Jerônimo (1936). *Annuário de Uberlândia*. Uberlândia.

ARANTES, Jerônimo (1936a). O Método de ensino. *Relatório Escolar Ilustrado*. Acervo particular Srª Ilda Carrijo.

ARANTES, Jerônimo (1938). *Corografia do Município de Uberlândia*. Uberlândia: Pavan.

ARANTES, Jerônimo (1941). O governo que encerra o cincoentenário de autonomia administrativa do município – a alta visão de um prefeito moço. *Uberlândia Ilustrada*, Uberlândia, n. 09, p. 19, abr.

ARANTES, Jerônimo (1941a). Relação dos estabelecimentos de ensino que funcionam na cidade de Uberlândia. *Uberlândia Ilustrada*, Uberlândia, n. l0, p.31, 31 Jul.

ARANTES, Jerônimo (1955). Política, Políticos e Partidos 1846 – 1955. *Uberlândia Ilustrada*, Uberlândia, n. 20, não paginado, dez.

AUDITÓRIO por um grupo de alunos (1934). *A Escola Rural*. Ano I, nº 3. Uberlândia, 15 de Julho p.03.

AYUBE, José (1942). Escolas e Professores Rurais. *O Estado de Goiaz*, Uberlândia, n. 759, p. 01, 31 de maio.

BRANQUINHO, Sebastião (1933). Balancete. *A Escola Rural*, Uberlândia, n. 02, p. 02, 15 mar.

CAMPOS, Francisco L. da Silva (1927). In: MINAS GERAIS (1927). Decreto-lei nº 7.970, de 15 de outubro. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Uberaba: [s.n].

EDITAL 3ª Praça (1932). *A Pena*, Uberlândia, n. 43, p. 1-3, 10 abr.

INSTRUÇÃO, Municipal (1936). *Diário de Uberlândia*, Uberlândia, n. 33, p. 01, 02 maio.

INSTRUCÇÃO Pública Rural (1935). *A Tribuna*, Uberlândia, n. 917, p. 01, 03 de agos.

MELLO, João Edison de (1950). Festa Política na Usina Ribeiro. *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, n. 2997, p. 04, 26 de set.

MINAS GERAIS (1927). Decreto-lei nº 7.970, de 15 de outubro. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Uberaba: [s.n].

MINAS segundo o recenseamento de 1920 (1924). Secretaria da Agricultura-Serviço de Estatística Geral. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, p.36.

OLIVEIRA, João de (1947). *O Reporter*, Uberlândia, n. 955, p. 04, 12 de fev.

PAES, Agenor (1935). Instrução Primária. *A Tribuna*, Uberlândia, n.921, p. 01, 17 de ago.

PESSÔA FILHO, Pedro Salazar (1941). *A Tribuna*, Uberlândia, n. 1489, p. 03, 23 de abr.

RECENSEAMENTO Geral do Brasil de 1940 (1950). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Série Regional*, Parte XIII- Minas Gerais. Tomo 1. Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Rio de Janeiro, p.6-16.

RECENSEAMENTO Geral do Brasil de 1940 (1950a). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Série Regional*, Parte XIII- Minas Gerais. Tomo 2. Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Rio de Janeiro, p.562.

RODRIGUES, Vivaldo Gomes (1951). Caderno com 60 folhas compreendendo o período de 28 de janeiro a 10 de maio.

RODRIGUES, Vivaldo Gomes (1951a). Caderno com 48 folhas compreendendo o período de 17 de maio a 29 de agosto.

ROMEIRO, Oravia (1934). O Ensino Rural. *A Escola Rural*. Uberlândia, n. 03, p. 01 e 02, 15 de Jul.

UBERLÂNDIA (1933). Prefeitura Municipal. *Ata da Primeira Reunião de Professores Primários Municipais em Comemoração ao encerramento das aulas realizada no dia 03 de julho de 1933*. Uberlândia. Livro 96, p. 01-07.

UBERLÂNDIA (1933a). Prefeitura Municipal. *Ata da Segunda Reunião de Professores Municipais realizada no dia 04 de julho de 1933*. Uberlândia. Livro 96, p. 09-16.

UBERLÂNDIA (1934). Prefeitura Municipal. *Livro de registro de matrícula-1934/1949*. Uberlândia. Livro 0004, p. 01-03

UBERLÂNDIA (1945). Prefeitura Municipal. *Livro de Chamada*. Uberlândia. Livro 29, p. 01-50.

UBERLÂNDIA (1946). Prefeitura Municipal. *Livro de Chamada*. Uberlândia. Livro 48, p. 01-50.

UBERLÂNDIA (1947). Prefeitura Municipal. *Livro de Chamada*. Uberlândia. Livro 54, p. 01-50.

UBERLÂNDIA (1949). Prefeitura Municipal. *Livro de Chamada*. Uberlândia. Livro 79, p. 01-50.

UBERLÂNDIA (1952). Prefeitura Municipal. *Livro de Chamada*. Uberlândia. Livro 119, p. 01-35.

UBERLÂNDIA (1941). Prefeitura Municipal. *Ata do termo de visita realizada no dia 29 Jul. 1941*. Uberlândia. Livro 94, p. 31.

UBERLÂNDIA (1943). Prefeitura Municipal. Decreto- Lei nº 92 do dia 31 de dez. de 1943. Uberlândia. Programa , p.15-16.

ORAIS:

MARQUEZ, Noêmia Ribeiro (2006). Entrevista concedida a Tânia Cristina da Silveira em 20 de outubro às 14:00 hrs.

RIBEIRO, Zélia de Sá (2007). Entrevista concedida a Tânia Cristina da Silveira em 20 de Julho às 9:00 hrs.

RODRIGUES, Vivaldo Gomes (2007). Entrevista concedida a Tânia Cristina da Silveira em 19 de junho às 10:00 hrs.

SILVA, José Pedro da. (2006). Entrevista concedida a Tânia Cristina da Silveira em 30 de junho ás 14:15 hrs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes (2005). Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. *Pro-Posições*, v. 16, nº 1, Jan./ abr. p. 145-164.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt (2005). A educação rural como processo civilizador. In: *Histórias e memórias da educação no Brasil*. STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

ARAÚJO, José Carlos Souza (2002). Um capítulo da veiculação da discussão educacional na imprensa do Triângulo Mineiro: a revista A Escola (1920 – 1921). In: *Novos Temas em História da Educação Brasileira*: instituições escolares e educação na imprensa.

ARAÚJO, José Carlos Souza & INÁCIO FILHO (2005). Da semeadura à colheita. In: *História da Educação em Perspectiva*; ensino, pesquisa, produção e novas investigações. GATTI JÚNIOR,D.; INÁCIO FILHO,G. (org.). Campinas: Autores Associados.

ARROYO, Miguel G. (1982). Escola, cidadania e participação no campo. *Em Aberto*. Brasília, INEP, 1(9): 1-6.

BERMAN, Marshall (1986). *Tudo que é sólido desmancha no ar*: a aventura da Modernidade. Trad. Carlos Felipe Moisés & Ana Maria L. Ioriatti . São Paulo: Companhia das Letras.

BORGES, Vera Lúcia Abrão (1993). *Escola Nova e caráter nacional da educação na Revista do Ensino*: Minas Gerais (1925-1929*)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

BOSI, Antônio de Pádua (1998). Conflitos sociais na constituição do espaço urbano: São Pedro de Uberabinha na década de 1890. *História e Perspectivas*. Uberlândia, n° 18/19, pág. 53-72, jan. / Dez.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade.* Lembranças de Velhos (1994). 3ª edição. São Paulo: Companhia das Letras.

BURKE, Peter (2005). *O que é história cultural?*Tradução: Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de (2003). A Escola e a República e outros ensaios. Bragança Paulista: EDUSF.

CHARTIER, Anne-Marie (2002). Um dispositivo sem autor. Tradução de Marta Maria Chagas de Carvalho e Valdeniza Maria da Barra. *Revista brasileira de história da educação*. São Paulo, n° 03, pág. 09 - 26 jan. / Jun.

CHARTIER, R. (1990). *A História Cultural*: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro: DIFEL.

CORALINA, Cora (2001). *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 20ª ed. São Paulo: Global.

DANTAS, Sandra Mara (2002). *Veredas do Progresso em tons altissonantes*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.

FAUSTO, Boris (1982). *A revolução de 30*.8ª edição. São Paulo: Brasiliense

FELGUEIRAS, Margarida Louro (2005). Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. *Pro-Posições*, v. 16, nº 1(46) – Jan./ abr.

HARDMAN, Francisco Foot (1988). *Trem Fantasma: A modernidade na selva*. São Paulo: Companhia das Letras.

HOBSBAWM, Eric J. (1981). *A Era das Revoluções*: Europa 1789- 1848. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira & Marcos Penchel. 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HOBSBAWM, Eric J. (1998). *Sobre História*. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras. Pág. 22-35

INÁCIO FILHO, Geraldo (2003). *A Monografia nos cursos de graduação*. Uberlândia: EDUFU.

JULIA, Dominique (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. nº 1, Jan./Jun. p. 09-43.

LE GOFF, Jacques (1984). Antigo/Moderno. Tradução: Irene Ferreira. In: *Enciclopédia Einaudi*. V.l: Memória-História. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, p. 370- 392.

LE GOFF, Jacques (1992). História. In: *História e memória*. Campinas, Editora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), p. 07-165.

LEITE, Sérgio Celani (2002). *Escola Rural:* urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de (2004). *Memória de si, história dos outros:* Jerônimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos de 1919 a 1961. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, SP.

LIMA, Sandra Fagundes de (2007). Cultura escolar e história do ensino rural em Uberlândia (1933 a 1969). In: *CD Rom do VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, realizado em Buenos Aires, Argentina no período de 30 de outubro a 02 de novembro de 2007.

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães (2002). A expansão/ contenção do ensino em Minas Gerais (1931 - 1934): um jogo político In: LOPES, Ana A. B. de M. e outro (orgs): "História da Educação em Minas Gerais". Belo Horizonte: FCH/ FUMEC, p. 595-604.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstron (1978). *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 12ª edição, São Paulo: Melhoramentos.

LÖWY, Michael (1992). A Escola de Frankfurt e a Modernidade. *Novos Estudos Cebrap*. Nº 32, trad. Murilo Marcondes de Moura. São Paulo, p. 119-127.

MACHADO, Maria Clara Tomaz (1991). Muito aquém do paraíso: ordem, progresso, e disciplina em Uberlândia. *História & Perspectivas*. Uberlândia, n° 04, pág. 53-72, jan./Jun.

MAGALHÃES, Justino s.d. *Contributo para a história das instituições educativas* – entre a memória e o arquivo. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, (Mimeografado).

MAGALHÃES Justino (1999). Breve apontamento para a historia das instituições educativas. In Sanfelice, Jose Luis, Saviani, Dermeval E Lombardi, Jose Claudinei (org.). *Historia da educação:* perspectiva para um intercambio internacional. Campinas, SP, atores associados, p.67-72.

MAGALHÃES Justino; ALEIXO, Maria Isabel Pereira; ALVES, Maria do Céu (2006). A cultura escolar e a formação dos mestres de ensino primário na escola rural, através da produção escrita dos alunos, de 1956 a 1960. In: *CD Rom do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, realizado em Uberlândia (MG), no período de 17 a 20 de abril de 2006.

MAIA, Eny Marisa (1982). Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. *Em Aberto*. Brasília, INEP, 1(9): 27-33.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1988). *Manifesto do Partido Comunista*. Trad. Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis: Vozes.

MAYER, Arno J. (1987). *A Força da Tradição*: a persistência do Antigo Regime, 1848-1914. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa (1962). *O Ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais.

NAGLE, Jorge (1974). *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo, EPU/ Rio de Janeiro: FNME.

NAXARA, Márcia Regina Capelari (2004). *Cientificismo e sensibilidade Romântica*: em busca de um sentido explicativo para o Brasil no século XIX. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

PAIVA, Vanilda (2003). *História da Educação Popular no Brasil*: Educação popular e Educação de adultos. Edições Loyola: São Paulo.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (1983). *A Educação em Minas Gerais nos anos vinte*. São Paulo: Edições Loyola.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (1992). Recessão e Controle: A Política Educacional Mineira na Era Vargas. *Educ. Rev.,* Belo Horizonte(15): Jun. p. 05-13.

PESSOA, Vera Lúcia Salazar (1982). *Características da modernização da agricultura e do desenvolvimento rural em Uberlândia*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.

REIS, José Carlos (2003). História da história: civilização ocidental e sentido histórico. In: *História & Teoria* – historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 15-66.

RESENDE, Fernanda Mendes (2002). O método intuitivo em Minas Gerais na primeira república. In: *Anais do I Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais*, realizado em Belo Horizonte (MG), em 2001. Belo Horizonte: FCH/FUMEC.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira (1986). *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

SILVA, Antonio Pereira da (2003). A educação em Uberlândia: memórias. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, n° 02, pág. 05 - 12, jan. / Dez.

SILVEIRA, Tânia Cristina da & INÁCIO FILHO Geraldo (2006). Atas do poder legislativo em Uberabinha 1892 a 1915: um olhar sobre o ensino rural. Revista *Horizonte Científico*. Edição nº 06, Volume 1 .

SOARES, Beatriz Ribeiro (1995). *Uberlândia*: Da "Cidade Jardim" ao "Portal do Cerrado" – Imagens e Representações no Triângulo Mineiro. Tese de Doutorado. USP. São Paulo.

SKIDMORE, T. (1975). *Brasil:* de Getúlio a Castelo. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SOUZA, Rosa Fátima de (1998). *Templos de civilização*: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

VARGAS, Cláudia Regina (1998). Bento de Abreu: As peripécias de um personagem e a construção da modernidade urbana em Araraquara. *História & Perspectivas*. Uberlândia, nº 18/19. Jan.Dez.

VIDAL, Diana Gonçalves (2000). Escola Nova e processo educativo. In: *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

VIEIRA, Flávio César Freitas (2003). *Profissionalização Docente e Legislação Educacional:* Uberabinha (1892-l930), Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2000). El espacio Y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*, n. 07, 01 sem.

WILLIAMS, Raymond (1989). *O campo e a cidade na história e na literatura*. Trad: Paulo Henrique Brito. São Paulo: Companhia das Letras.

WIRTH, John D. (1982). *O Fiel da Balança*: Minas Gerais na Federação Brasileira 1889-1937, tradução de Mª Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ANEXO

Perguntas para as Entrevistas

1 - Você morava na fazenda Santa Tereza? Quanto tempo residiu na fazenda? Descrever o que se lembra.

2 - A fazenda possuía muitos moradores? Onde eles trabalhavam?

3 – Você trabalhou, estudou ou lecionou na escola Usina Ribeiro, localizada na fazenda Santa Tereza no município de Uberlândia? Qual período (ano)?

4 - A escola estava localizada em que parte da fazenda? (perto da casa do dono ou das casas dos camponeses)

5 - Como era a casa onde funcionava a escola? (grande, pequena, arejada, possuía muitos cômodos ou somente um cômodo grande)

6 – Em quais períodos funcionava a escola (cedo, tarde, ou à noite), quais eram os horários das aulas e como o tempo era dividido?

7 - Quantos alunos mais ou menos estudavam na escola?

8 - Qual era a origem social (de família) dos alunos? (E os filhos do fazendeiro também estudavam nesta escola).

9 - Havia uniforme? Os alunos eram obrigados a usá-lo? Como eram?

10- Como era o mobiliário da escola e como ele era organizado dentro da sala de aula? (havia carteiras? Como eram estas carteiras e como estavam organizadas).

11 -Quais disciplinas/matérias eram ministradas/dadas e como eram as aulas?

12 – Quais eram os materiais escolares dos alunos: possuíam cadernos, cartilhas, lápis, borracha?

13 - Havia provas, de quanto em quanto tempo, eram escritas ou orais?

14 - Você se lembra do nome e do comportamento de seu professor(ra)? (havia castigo físico?)

15- Como era o comportamento do alunos? (Tinham dificuldades para aprender)

16 – Como era a relação professor-aluno na sala de aula e fora dela?

17 – Havia lanche na escola ou vocês levavam?

18 - Como eram os recreios?