

## EDUCAÇÃO RURAL EM MINAS GERAIS: GÊNESE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITUIUTABA (ANOS 1940)<sup>1</sup>

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro<sup>2</sup>  
Leila Aparecida Azevedo Silva<sup>3</sup>  
Armindo Quillici Neto<sup>4</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

### Resumo

A educação da população do campo no Brasil é preocupação secular, mas ainda motiva debate, ainda preocupa. No presente, é vista como condição de cidadania; prova disso é que o debate agrega parcelas da sociedade civil de vinculação recente com a questão; não se associa mais com o ideal de progresso subjacente às primeiras campanhas maciças de alfabetização; e talvez tenha deixado de ser tão usada como estratégia política como no século passado. Este estudo toca no debate do presente, mas seu enfoque é a educação concebida e praticada no passado, sobretudo nas escolas rurais do município de Ituiutaba (MG). Ao fazê-lo, problematiza a criação dessas escolas e as políticas públicas (municipais) para ampliar a alfabetização, a fim de caracterizar tais políticas e verificar sua concretização. Fontes diversas subsidiaram a discussão: relatos orais, dados estatísticos, fotografias, jornais, atas oficiais e outros, cujo uso se alinha à leitura de referenciais sólidos da historiografia da educação, em especial sobre as relações desta com a sociedade e a política. Os resultados reiteram algumas constatações da pesquisa histórica feita até então — por exemplo, que as escolas rurais dos anos 40 eram precárias (as de Ituiutaba tinham, em geral, *uma* sala de aula e *um* professor para *cinco* séries; não tinham água encanada nem profissionais para cuidar da merenda e limpeza) e que propósitos mais ideológicos (“civilizar” o rurícola inculcando nele o estilo de vida urbano dos conteúdos escolares) e mais políticos (angariar votos) motivaram as iniciativas de escolarização rural. Esses resultados sugerem espaços a ser explorados historicamente, tais como os pontos críticos da educação rural e sua atuação no fracasso do ruralismo quanto a impedir o êxodo campo–cidade. Esse conhecimento dos problemas que entravaram a concretização bem-sucedida e uniforme da ação escolar do passado pode ser útil à estruturação da educação do campo no presente.

**Palavras-chave:** Educação rural; alfabetização; Minas Gerais.

### Abstract

Education of rural population in Brazil has been a problem to solve since nineteenth-century. Even now it raises debate and causes worrying. Currently, it's seen as a condition to citizenship — as it proves the fact that it gathers social groups whose links with this question have grown stronger recently; besides, it doesn't associate with the progress ideal underlying massive literacy campaigns as it did in the past; finally, its intense use as a political strategy as in the last century probably has become weaker these days. This study reaffirms the current debate but focuses on the education as conceived and performed in the 1940s, above all in the rural schools of Ituiutaba, a municipality in Minas Gerais state. In doing so, it questions the creation of such schools and (local) public policies to raise literacy rates. It aims to identify such policies and verify the way they took place. This research relies on many sources: oral accounts, statistical data, photographs, newspapers, records of proceedings, among others — all them being analyzed in a dialogue with solid studies of Brazilian education historiography, especially the relationship among education, society and politics. Results reiterate some consensual ideas of the historical research. For

example, that rural schools in the 1940s were precarious (in Ituiutaba, they usually had *only one* classroom and *one* teacher for *five* grades; they didn't have tap water nor personnel for cooking and cleaning) and that ideological and political purposes ("civilizing" peasants by instilling on their minds the urban way of life through curricular contents; getting voters) were the major motives subjacent to rural schooling actions. These results suggest that there are gaps to be inquired historically, for instance, rural education critical points and the role it played in the failure of *ruralismo* (in short, a Brazilian government policy aimed at avoiding migration from country to city). Such knowledge of problems that impeded a successful and uniform rural education in the past may be useful to the structuring of rural population education nowadays.

**Keywords:** Rural education; literacy; Minas Gerais.

### Considerações iniciais

A escolarização da população rural é uma necessidade identificada já nos primórdios da educação escolar em geral no Brasil, cujo perfil demográfico agrário perdurou até a segunda metade do século XX. Mais que isso, é uma questão instigante; do contrário, não motivaria debate em pleno século XXI — sobretudo seu conceito e sua estruturação física e curricular. Prova isso a segunda Conferência Nacional por uma Educação do Campo, de 2004, que apontou problemas como escassez de escolas para suprir a demanda educacional de crianças e jovens, a precariedade da infraestrutura e a falta de políticas públicas destinadas a essa modalidade educacional — problemas comuns desde a década de 1940 (ALVES, 2004). Conceitualmente, o debate sagrou — sob o crivo dos movimentos sociais, em especial os de luta pela terra — a concepção de educação *do* campo, diga-se, de educação voltada às idiosincrasias socioculturais da população rural.<sup>5</sup> A essa concepção subjaz, dentre outras suposições, a de que se trata de uma noção de educação elaborada (idealizada, problematizada e apropriada) por outros grupos sociais que não só o político-governamental.

Antes dessa concepção afirmada oficialmente, permeou os estudos sobre a educação de rurícolas a noção de educação rural, em especial dentre estudiosos das relações dos movimentos sociais com essa questão. Para eles, a expressão *educação rural* aceita associações semânticas menos relacionáveis com educação do campo. Por exemplo: esta se vincula à ideia de coletividade dos sujeitos do meio rural, tem uma visão de emancipação socioeconômica (de futuro) e se faz notar nas reivindicações dos movimentos sociais; a educação rural se vincula à noção de meio rural como lócus de atraso e sujeitos rudes que necessitam ser escolarizados (civilizados?) segundo a lógica da educação urbana. A educação do campo se vincula a iniciativas da sociedade civil organizada; a rural se vincula a iniciativas do governo. Enfim, os sujeitos a que se destina a educação do campo são partícipes de seu processo de construção histórica; os da educação rural são objetos de políticas e práticas educacionais cuja intencionalidade supõe motivação que não só a formação para a cidadania.

Neste texto, trabalhamos com a noção de educação rural, pois problematizamos a criação de escolas rurais associada com as políticas públicas municipais para expandir os índices de alfabetização nas décadas de 1940 e 50. Em termos estritos, problematizamos a gênese de escolas rurais no município de Ituiutaba (MG)<sup>6</sup> com estes objetivos: identificar tais políticas, verificar sua concretização e atestar a contribuição das escolas rurais para a alfabetização. Isso porque tais escolas — pode-se supor — cumpriram não só os interesses extraeducacionais de quem as criou (por exemplo, angariar votos), mas também propósitos

elementares da educação escolar: habilitar (várias) gerações de alunos a ler e a escrever (às vezes, a calcular também).

Como indício do perfil populacional do país entre 1940 e 50, a maior parte da população ituiutabana vivia no meio rural e era analfabeta. Curiosamente, os altos índices de analfabetismo contrastavam com os índices ascendentes de uma economia de projeção em Minas Gerais. Esse contraste permite questionar por que, na pujança econômica municipal, o problema da educação era também pujante? (Proporcionalmente, o analfabetismo local em 1950 tinha taxas próximas dos índices nacionais de 1900: 57% dos habitantes, sobretudo na zona rural, onde o analfabetismo grassava.) Eis, então, uma razão para este estudo: a necessidade de compor um quadro compreensivo do surgimento e funcionamento das escolas rurais (no município de Ituiutaba), porque supostamente não conseguiram aplacar o problema do analfabetismo. Daí a importância de especular o fracasso da educação pública, sobretudo caso se considere que os estudos históricos da educação em Ituiutaba privilegiaram até então sua face particular: as instituições privadas tradicionais no município. Logo, há uma parte relevante carente de leituras históricas que possam ser úteis à escrita de uma história mais abrangente e coesa da educação pública no país.

### **Educação na primeira República**

Não é incorreto supor que alfabetizar a população campesina (local) era — e é — parte de uma ação escolarizante maior (a população toda). Assim, uma compreensão mais precisa das iniciativas de promoção da escolarização rural no âmbito municipal supõe retomar algumas ideias histórico-contextuais da educação em geral. Por exemplo, a de que é consenso entre estudiosos da história da educação que as mudanças sociais, políticas e econômicas por que passou o Brasil na primeira República (1890–1930) reverberaram no contexto educacional; isto é, ecoaram no discurso da alfabetização, então permeado por ideias e ideais de tendência positivista e liberalista que denunciavam a expectativa de que a vitória do progresso dependia da derrota do analfabetismo. Logo, se a educação do povo faria o país progredir, então era preciso alfabetizar maciçamente.

Segundo Nagle (1974), o ideário liberalista penetrou na intelectualidade brasileira da primeira República no momento da transição da economia (de base agrário-comercial para a urbano-industrial) e o aprofundamento da estratificação social classista. Por isso não é implausível dizer que foi na escolarização da classe popular — analfabeta — que as transformações econômicas incidiram mais, pois a educação passou a ser vista como solução para o suposto entrave ao progresso: o analfabetismo. Logo, multiplicar o número de escolas permitiria “[...] incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional [...]” e elevar o país ao nível de desenvolvimento humano de nações europeias. Mais que isso, acreditava-se que “[...] que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro” (NAGLE, 1974, p. 52).

Também parece ser consenso para quem investiga a história da educação no país que as ideias de tecnificação pedagógica predominaram quase uniformemente no fim da primeira República. Até o começo da década de 1920, a educação serviu a interesses eleitorais, isto é, para ampliar o eleitorado.<sup>7</sup> A partir do decênio de 30, o Estado passou a usar o sistema educacional para propagar a ideologia dominante (o nacionalismo), a moral e o civismo. Nesse período, o debate sobre a educação ressurgiu. No dizer de Nagle (1974, p. 63):

A década dos vinte herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo. Os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921 e o constrangimento que dominou o ambiente espiritual em 1922, quando, ao mesmo tempo em que se procurava comemorar o primeiro centenário da independência, pesava sobre a nação uma cota de 80% de analfabetos — conforme cálculos da época — transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da “moderna civilização”.

Com efeito, o Censo de 1920 apurou que 29% da população do país dispunha de escolarização; assim — tendo em vista os 80% de que fala esse autor — houve acréscimo à rede de ensino elementar. Porém, a suposição não se sustenta, porque a população escolar foi calculada em 12% da população total e esta aumentou em mais de 30%, enquanto o público escolar diminuiu em 22%. Em termos análogos, o crescimento do sistema educacional foi ínfimo.

O debate sobre a educação pôs em pauta algumas questões relativas às práticas escolares, então conduzidas sob os auspícios do governo de Getúlio Vargas — de feição nacionalista<sup>8</sup> e tendente ao higienismo. Ligada ao nacionalismo, a tendência higienista traduzia o cuidado com a construção de um país de população saudável, sem doenças (do corpo e da mente); e a escola seria uma instância essencial para consolidar esse cuidado, sobretudo o da saúde das crianças (ALVES, 2004, p. 38).<sup>9</sup>

A preocupação com a educação foi tal que delineou o que chamam de entusiasmo pela educação (NAGLE, 1974). Mais que isso, a importância atribuída à instrução educacional deixou entrever a atenção que movimentos político-sociais deram à questão. Enfatizavam a quantidade — objetivavam, sobretudo, disseminar a educação primária numa perspectiva que punha em segundo plano a qualidade, mesmo que à época os profissionais da educação<sup>10</sup> dessem ênfase à dimensão qualitativa da instrução escolar, guiados pelos ideais e paradigmas da escola nova. Um desses movimentos, o chamado otimismo pedagógico, almejava transformar a esfera educacional, pois suas preocupações iam da dimensão prática da instrução escolar à qualidade de todo o fenômeno da educação; não por acaso buscou formular programas escolares e formar professores e técnicos educacionais, sobretudo estes — o que dá o tom da tecnificação pedagógica, incoerente com a realidade sociocultural e convergente para ideologia dominante. (Talvez porque a demanda a ser suprida pela educação era não a formação escolar para a cidadania, mas a qualificação de mão de obra para a nascente indústria brasileira e um comércio já antigo, porém estimulado pela produção fabril.)

Nagle (1974, p. 76) salienta a efervescência intelectual e política em torno da educação:

Os entusiasmos pela educação e otimismo, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem aquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. A passagem de uma para outra dessas situações não foi propriamente gerada no interior desta corrente ou daquele movimento. Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e “educadores” — principalmente os “educadores profissionais” que apareceram nos anos vinte

— transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de informação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira.

Com efeito, essa percepção da educação escolar como alavanca da história nacional converge para o processo de modernização por que passava o Brasil à época; sobretudo, são dessa década os marcos mais visíveis do processo, a exemplo da industrialização, tida como indício consensual da modernização da sociedade e promessa de oportunidades de trabalho remunerado mais promissoras que aquelas oferecidas pelo trabalho no campo. Na transição, a educação rural se projetou como objeto de discussão de quem se interessava pela instrução escolar e tinha meios de agir ou fazer agir, em especial intelectuais de tendência positivista. Afinal, um dos resultados imediatos do processo industrializante foi a migração campo–cidade. Sob o signo da modernização, porém, a discussão sobre a educação evidenciava problemas socioeconômicos mais graves cuja solução dependia de muito esforço político-governamental. Exemplo disso são as necessidades culturais e materiais do campesino que migra para a cidade, dentre as quais destacamos a educação formal, vinculada às necessidades profissionais e ao trabalho remunerado.

Naquele momento, políticos e profissionais da educação foram contra o fluxo migratório. Afirmavam que era necessário fixar o homem no campo — numa alusão à máxima de Getúlio Vargas do “homem certo no lugar certo”. O mecanismo fixador seria, então, uma educação voltada à cultura do meio rural (valores, crenças, costumes, símbolos e outros); isto é, seria o chamado ruralismo pedagógico,<sup>11</sup> segundo Alves (2004). As práticas escolares reforçavam essa cultura mediante programas e currículos que consubstanciavam o propósito de prender o “homem a terra”. Assim, tal pedagogia pode ser entendida como tentativa de conter a migração rural e suas eventuais consequências sociourbanas — explosão demográfica, desemprego, condições precárias de vida (falta de saneamento e higiene) etc. — e profissionais — os migrantes não eram alfabetizados, logo não cumpriam as exigências mínimas dos mercados de trabalho estimulados pela industrialização.

Ao coro dos contrários à migração se juntou a voz dos favoráveis à ruralização da educação a partir da década de 1930. Embora seja plausível cogitar que a criação de escolas rurais pudesse interferir nas condições da atividade agrícola e pastoril (para tanto, haveriam de ter professores aptos a suprir as necessidades específicas do alunado do meio rural), tais escolas — diz Sud Menucci (1935) — não conseguiriam anular os efeitos negativos do passado escravocrata nos meios de sobrevivência no campo, cuja educação até então fora descuidada. Em suas palavras,

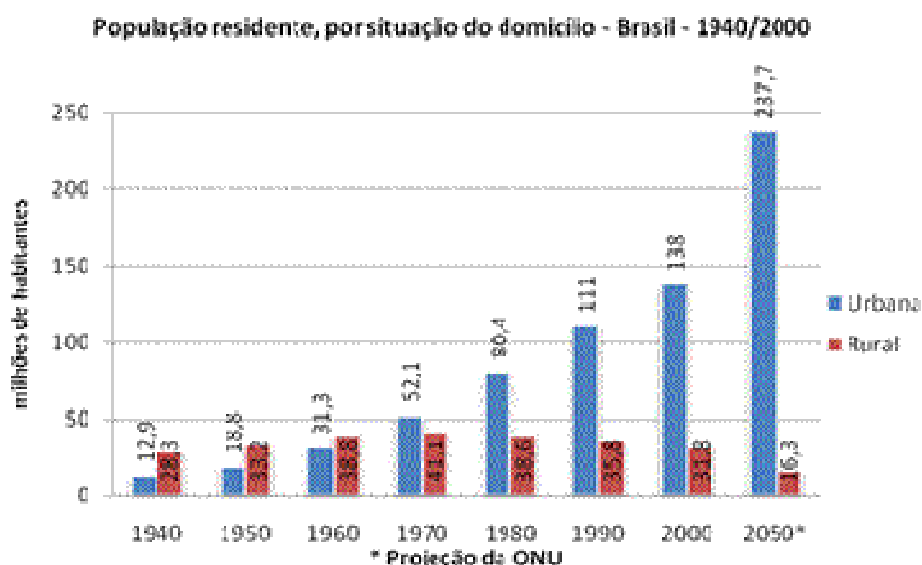
Mesmo que se queira, de espírito prevenido, negar a deletéria influência que a escravidão exerceu sobre o país, nos seus trezentos anos de existência, mesmo que se deseje sonegar ou quiçá minorar a profunda marca que esse regime deixou em nossos espíritos, como ogeriza [sic] pelas fainas da lavoura e do campo, o desastre desses três séculos de trabalhos escravo se reflecte visivelmente em nossos quadros Legislativos. (MENNUCCI, 1935, p. 5).

Como essa proposição deixa ler, a atividade laboral do campo teria vínculos com o trabalho escravo, daí a “ojeriza” que suscita. Nesse caso, tal educação poderia contribuir para cristalizar uma perspectiva escravagista e convergir, antes de tudo, para interesses econômicos e políticos, e não de cidadania e de formação cultural e profissional.

Ainda assim, as vozes contrárias não impediram a educação rural de ganhar impulso e notoriedade com apoio governamental, sobretudo no contexto do movimento revolucionário de 1930 — diria Paiva (2003). A resolução de problemas sociais como a educação foi defendida como meta, primeiramente, pelo agrupamento político da aliança liberal. Uma vez no poder, a aliança priorizaria a educação rural “[...] para conter a imigração na sua fonte, e a educação técnico-profissional nas cidades, a fim de qualificar o trabalhador e evitar o ‘descontentamento’ social” (PAIVA, 2003, p. 137). A intenção governamental com a escolarização rural era resolver questões de vinculação frágil: ora, que relação direta há entre a qualificação profissional da população urbana via educação e a escolarização da população rural? Talvez seguir a visão da classe dominante do que seja conter os problemas sociais!

Uma vez tomada como meta, a educação rural penetrou no discurso dos dirigentes políticos. Em 1933, o então presidente Getúlio Vargas afirmava em pronunciamento a necessidade de uma “volta aos campos”, porque — diz Paiva (2003, p. 137) — isso poderia “[...] evitar a atração das classes pobres rurais para as cidades”; também resolveria “[...] um dos maiores problemas da atualidade brasileira”. Retornar supunha “[...] educar as populações rurais, povoar e sanear o interior”; afinal, para “[...] dar ao sertanejo, quase abandonado a si mesmo, a consciência de seus direitos e deveres, fortalecer-lhe a alma. [...] enrijar-lhe o físico pela higiene e pelo trabalho. [...] é preciso criar escolas”. Essas escolas, porém, não seguiriam “[...] um modelo rígido aplicável ao país inteiro”; antes, deviam seguir as “[...] tendências de [...] habitantes” do campo, “[...] ministrar os tipos de ensino que lhes convêm: nos centros urbanos, populosos e industriais — o técnico profissional — [...] no interior — o rural agrícola” — afirma Paiva (2003, p. 137).

Como se lê, o pensamento de Vargas indica que a educação rural devia estar atrelada à vida no campo; também devia ir além da instrução, ou seja, sanar problemas advindos do êxodo rural e propagar uma visão dominante de homem do campo que, por sua vez, fomentaria a estabilidade da ordem social vigente. Eis um dos tons mais fortes da discussão sobre a educação rural a partir dos anos 1930: fixar o rurícola em seu meio. Era um tom de receio — do esvaziamento demográfico do campo, diga-se, do inchaço populacional urbano (mas a maior parte da população continuou a residir no campo até a década de 60) (GRÁF. 1).



Fonte: Tendências Demográficas, 2000. IBGE, 2001

GRÁFICO 1 – Situação domiciliar da população entre 1940 e 2000

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2007.

Esses dados sugerem o efeito da política educacional de Vargas. Diz Paiva (2003, p. 137): “Quanto à importância da educação rural para o novo governo, não existe qualquer dúvida. Em pronunciamento de 1933 o chefe do governo afirmava que precisávamos voltar ao bom caminho e o rumo era um só: evitar a atração das classes pobres rurais para as cidades”; uma vez “[...] encontrados os meios capazes de provocar este retorno, estará resolvido um dos maiores problemas [...]”. Assim, era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior — daí o lema de sanitaristas e educadores: “Instruir para poder sanear”; daí o princípio de pôr “o homem certo no lugar certo”; daí a mobilização política pró-educação rural.

### Gênese da educação rural em Ituiutaba

Como política nacional, tal ideário penetrou no contexto local — o estado e o município. Em Minas Gerais, manifestou-se na reforma educacional Francisco Campos,<sup>12</sup> sobretudo na proposição de uma escola para a cidade e outra para o campo. Se havia certeza do conteúdo e da função do ensino nas escolas urbanas (leitura e escrita; propiciar uma profissão), nas escolas rurais a certeza tinha duas direções:

[...] um grupo achava que devia ser uma escola só para ensinar a ler e escrever nos primeiros dois anos e nos dois seguintes, ensinar técnicas agrícolas. Um outro grupo propunha uma escola que tivesse um calendário adaptado ao meio rural mas que ensinasse o mesmo que no meio urbano. Mas os dois grupos concordavam em um ponto: a escola deveria contribuir para manter as pessoas no meio rural, isto é, diminuir o êxodo rural. (ROCHA, 1999, p. 6–7).

Essa passagem sugere uma reiteração da política restritiva e ideológica de Vargas para a educação nacional. Noutros termos, mais que a qualidade da educação ofertada à população camponesa, interessava o não esvaziamento do campo e suas eventuais consequências; mais que ensinar as primeiras letras e erradicar o analfabetismo, era preciso civilizar o homem do campo via escola. Com efeito, no dizer de Rocha (1999, p. 7), os primeiros projetos para educação rural em Minas, que remontam a 1930, seguiam o princípio de que a escola para o campo tinha de “[...] ensinar hábitos de higiene e outros valores. Levar a civilização para o meio rural, porque lá não tem nem civilização”.

Todavia, a suposta ênfase na quantidade não impediu a Secretaria de Educação e Saúde de Minas Gerais de suspender, em 1931, a escolarização em 335 escolas rurais por causa de infreqüência, falta de matrículas e infraestrutura adequada ao funcionamento. Talvez porque, naquele momento, o estado passasse por uma retração econômica que se refletiu na escolarização pública. Por exemplo, em março desse ano, o decreto 9.892 — “Para meros efeitos econômicos” — classificou as escolas primárias em quatro níveis, os quais determinariam a remuneração do professorado. A retração culminou na transferência do ônus das escolas rurais aos municípios, via decreto 11.297, de 11 de abril de 1934. O estado firmou “[...] um convênio com os municípios passando-lhes a responsabilidade pela rede de ensino no meio rural” (ROCHA, 1999, p. 8). Segundo Silva (2007, p. 116), citando texto do jornal *Correio Mineiro*, esse ato “[...] criou nas prefeituras ‘[...] um impasse premente em que as professoras rurais já não recebiam mais seus vencimentos em dia, embora sejam efectivas, de acordo com as leis vigentes, as que contam com mais de dez

anos de serviço””. Assim, se o discurso do estado afirmou a educação como obra democrática, mostrou respeito à iniciativa individual e privada no campo educacional; e se isso afetou a expansão da rede de ensino pública, não tirou do estado o controle administrativo e técnico sobre a escola.

As consequências dessa municipalização da educação rural incluem, por exemplo, escolas improvisadas, docentes sem formação específica escolhidos por vínculo político e com salários defasados. É o tom da precariedade que os registros do passado aqui considerados deixam entrever. Dito de outro modo, alguns registros históricos da escolarização da população rural de Ituiutaba da década de 1940 em diante revelam deficiências — quiçá passíveis de suscitar no campesino a ideia de que estudar na cidade fosse melhor. Ora, as escolas eram isoladas<sup>13</sup> e com sala única, onde um professor lecionava para cinco séries (do pré à quarta). Ainda assim, isso não invalida a ideia de que ajudaram a alfabetizar gerações e grupos diversos no município, caso se considere a composição demográfico-escolar do município (TAB. 1 e 2) em setembro de 1940.

TABELA 1  
Alfabetização em Ituiutaba — 1950

Discriminação		PESSOAS PRESENTES, DE 5 ANOS E MAIS				
		Números absolutos			% sobre o total	
		Total	Saber ler e escrever	Não sabem ler, nem escrever	Sabem ler e escrever	Não sabem ler, nem escrever
Quadro urbano	Homens	4.032	3.115	917	77,25	22,75
	Mulheres	4.445	2.931	1.514	65,93	34,07
	<b>Total</b>	<b>8.477</b>	<b>6.046</b>	<b>2.431</b>	<b>71,32</b>	<b>28,68</b>
Quadro rural	Homens	18.300	7.116	11.184	38,88	61,12
	Mulheres	16.312	5.218	11.094	31,98	68,02
	<b>Total</b>	<b>34.612</b>	<b>12.334</b>	<b>22.278</b>	<b>35,63</b>	<b>64,37</b>
Em geral	Homens	22.332	10.231	12.101	45,81	54,19
	Mulheres	20.757	8.149	12.608	39,25	60,75
	<b>Total</b>	<b>43.089</b>	<b>18.380</b>	<b>24.609</b>	<b>42,65</b>	<b>57,35</b>

Fonte: IBGE, 2007, p. 308.

TABELA 2  
População educacional do município de Ituiutaba – 1940

	PESSOAS DE 0 A 29 ANOS DE IDADE								
				DE 0 A 9		DE 10 A 19		DE 20 A 29	
	Total	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
População do município	35.052	17.800	17.252	5.953	5.876	4.323	4.280	3.011	3.053
<i>Cor</i>									
Branco	30.010	15.344	14.666	5.180	5.051	3.711	3.641	2.562	2.618
Pretos	3.746	1.852	1.894	546	608	476	482	330	333
Amarelos	9	6	3	2	2	—	—	1	—
Pardos	1.282	661	621	224	214	136	157	118	102
Não declarada	5	3	2	1	1	—	—	—	—
<i>Instrução</i>									
Ler e escrever	9.640	5.874	3.766	231	227	1.564	1.468	1.585	1.062



Analfabetos 19.152 8.857 10.295 2.590 2.527 2.756 2.811 2.8114 1.991  
 Não  
 declarado

Fonte: IBGE, 2007.

TABELA 3

População rural e urbana do Município de Ituiutaba – 1940

ANO	POPULAÇÃO RURAL		POPULAÇÃO URBANA		TOTAIS
1940	30.696	88%	4.356	12%	35.052
1950	43.127	81%	10.113	19%	53.240
1960	39.488	55%	31.516	45%	71.004
1970	17.542	27%	47.114	73%	64.656

Fonte: SOUZA, 2010.

Comparativamente, a população rural em 1940 era de 88% e a urbana, de 12%; na década de 1950, equivaliam a 81% e a 19%, respectivamente. Curiosamente, a população rural desse município saltou de mais de 30 mil habitantes no campo nos anos 40 para mais de 43 mil no decênio de 50. Todavia, a explosão demográfica urbana na década de 70 ecoou no perfil populacional de Ituiutaba, pois seus residentes aumentaram expressivamente — vide Tabela 3. Como se poder ler, a população rural entre as décadas de 1940 e 60 era superior; logo, à velocidade da modernização equivalia a celeridade da escolarização.

Talvez por isso a escolarização da população do campo fosse assunto tão presente na política educacional. Se for correto supor que a função da escola era tida como ponto-chave — formar mão de obra capaz de ler instruções de conduta laboral e operação de equipamentos, por exemplo —, então o é ver a escolarização como forma de estimular o êxodo campo–cidade. Noutros termos, é plausível inferir que a alfabetização do homem no campo fosse um entrave a menos para sua mudança com a família para a cidade, onde a indústria iria exigir algo que ele já tinha: rudimentos de leitura, escrita e cálculo.

Se assim o for, então manter o homem no campo exigia mais que escola. (Subsídios para explorar a terra? Apoio técnico para produzir? Condições favoráveis para negociar e escoar sua produção? Assistência médica e odontológica, luz elétrica e água encanada constantes? Estímulo à valorização das tradições e da cultura campestre, para reforçar a identificação do sujeito com seu meio?) Talvez por isso a educação rural fora assunto elementar na política educacional, porque talvez reforçasse os contrastes que obstaram a uniformidade do processo de modernização em Minas Gerais.<sup>14</sup>

Todavia, o presidente Eurico Gaspar Dutra dá o tom do discurso sobre a educação:

Não menos importante que o problema econômico financeiro é o da *educação* em que em minhas manifestações de candidato reconheci aquele primacial relevo que o torna em preocupação constante do meu governo. Cinquenta e cinco por cento da população de maiores de dezoito anos carecem dos benefícios da alfabetização. Dois milhões e trezentas mil crianças em idade escolar não dispõem de matrículas, enquanto as escolas existentes por falta de *adequado aparelhamento* ou por não se *poderem subtrair a determinadas condições do meio social* — não conseguem fixar senão por um período de todo insuficiente, uma parte insignificante dos que necessitam aprender. (BRASIL, 1947, 00016; grifo nosso).

Dentre outros pontos, essa passagem salienta a falta de coerência do tempo-espaço da escola com o tempo-espaço de quem precisa ser escolarizado, o que deixa entrever certa visão de que o cotidiano e a noção de tempo do meio rural diferem um pouco do que se tem na cidade. Se isso ecoa o ideário de Vargas para a educação do camponês, também reverbera na noção de *educação do campo*. Além disso, o discurso presidencial não menciona a mudança de outras condições para consolidar a educação e insiste na base estatística (quantitativa) para embasar o argumento de seus feitos. Por outro lado, cita a precariedade material das escolas — que o jornal *Folha de Ituiutaba* de 17 de agosto de 1947 assim traduziu: “O ensino em Minas Gerais: 10 de agosto de 1947, 10 prédios escolares ruídos, 80 em condições precárias, 200 instalações sanitárias em mau estado, 600 mil menores de 7 a 14 anos sem escola” (FIG. 1). Esses dados permitem supor que, historicamente, o ensino básico não era prioridade para o poder público de então; que a situação da educação local se equiparava à estadual e à nacional.



FIGURA 1 – A imprensa local registrou a precariedade da escolarização na década de 1940<sup>15</sup>  
Fonte: FOLHA DE ITUIUTABA, 1947, capa.

Dito isso, a realidade nacional parece se replicar na situação educacional de Ituiutaba: seja a ausência de escolas equipadas (a precariedade de que falou Dutra?) ou a presença das campanhas de alfabetização<sup>16</sup> de que falou Paiva (2003) — que resultaram em “[...] 26.638 (90,58%) [...] escolas isoladas, típicas do meio rural” dentre as “[...] 29.406 escolas existentes no país” (PAIVA, 2003, p. 153). Delas, 14<sup>17</sup> foram criadas em Ituiutaba em 1940, a exemplo da Escola Agrícola, cujo projeto de criação foi aprovado na Câmara Municipal em 4 de março de 1949, como se lê nesta passagem da

Ata da 18ª sessão da 2ª reunião ordinária da Câmara Municipal de Ituiutaba 5ª indicação: sendo aprovada por unanimidade a criação deste município de uma “Escola Elementar de Agricultura” pedindo á especial atenção sobre o assunto ao governador do Estado Drº Milton Campos e ao deputado Rondon Pacheco, no sentido do que venha beneficiar uma grande classe de jovens que necessitam de adquirir conhecimentos técnicos sobre agricultura para o real desenvolvimento do município. (ITUIUTABA, 1949).

Como expressão local de um discurso nacional, esse recorte deixa entrever o tom da concepção de escola para o campo, isto é, para a formação técnica voltada à agricultura em prol do desenvolvimento. Se esse fim para a escola rural reitera a feição agrária da economia<sup>18</sup> do município, também denota certa divergência da tendência industrializante da economia do país. Nesse caso — cabe supor —, a educação rural do município convergia para o ideário de que o lugar do campestre é o campo; e que a ele cabe trabalhar não na indústria, mas na agricultura. Prova disso é que, até a década de 1970, havia 72 escolas no meio rural — indício da preocupação do estado com a expansão quantitativa da educação rural. Se assim o for, então cabe supor que o âmbito local replicava o global na intenção de fixar o rurícola no campo, isto é, conter sua migração para a cidade.

Em 1947, o decreto 2.545 deu sinais da preocupação pedagógico-curricular com a educação rural ao prescrever a criação do ensino primário, de convênios com os municípios, de secretarias de Educação e a adaptação dos currículos ao meio rural.

PUBLICAÇÃO – MINAS GERAIS DIÁRIO DO EXECUTIVO – 06/12/1947 PÁG. 1 COL. 1 MICROFILME 88 Minas Gerais. Revogação total autorização, secretaria da educação, celebração, convênio, municípios, *funcionamento*, normas, cooperação ensino primário, zona rural. Normas, *adaptação*, currículo, ensino primário, zona rural. (MINAS GERAIS, 1947; grifo nosso).

Não se pode afirmar categoricamente que a concretização de tais prescrições não tenha sido bem-sucedida; tampouco que fora uniforme. (Talvez tenha mostrado que respaldo legal não basta para manter o homem do campo em seu meio — vide o inchaço urbano.) Exemplo da desuniformidade no município foi sua primeira escola rural, criada pelo decreto-lei 073, de 25 de novembro de 1941. A escola Tiradentes tinha uma sala só, para as cinco séries, cujas aulas eram ministradas por um professor só; tinha um só quadro-negro, cujo espaço de escrita e visualização tinha de ser dividido para as cinco séries. O material didático incluía ainda giz, lápis e cadernos; afora um manual de disciplinas chamado *Meus compêndios* e a *Cartilha da infância*, para orientação didático-pedagógica do professor.

Por um lado, essas constatações confirmam as intenções políticas no texto legal — por exemplo, o funcionamento das escolas leigas: não se pode dizer que não funcionassem (mesmo que em condições precárias; o que justifica a ausência de qualificativo para o substantivo *funcionamento* no texto legal: não diz se vai ser adequado, apropriado...). Por outro lado, confirmam o preceito da *adaptação* patente no texto legal: alunos de séries distintas e com idades distintas se adaptam — por exemplo, à convivência diária na mesma sala de aula; o professor se adapta — por exemplo, ao livro didático, à escassez de recursos didáticos e a funções parapedagógicas como fazer merenda e limpeza; as escolas se adaptam — por exemplo, à falta de água encanada (também os professores levavam água potável para a escola). Essa escola de uma sala só parece confirmar as estatísticas de Paiva (2003, p. 159):

[...] em 1969 os prédios escolares contavam com 134.909 ou 76% eram rurais [...] manteve-se a predominância das unidades escolares rurais, embora o número de salas fosse maior na zona urbana, onde eram construídos grupos escolares existentes ao invés de *escolas isoladas*.

Com efeito, escolas isoladas — esquecidas, remotas, distantes. Escolas alheias a

condições sanitárias e instalações elétricas mínimas para a escolarização de pessoas. Escolas diferentes dos grupos escolares, que tinham várias salas de aula — mesmo que a população urbana fosse menor que a rural. Por um lado, as escolas isoladas provam que falar em preocupação só quantitativa nas políticas nacionais de alfabetização pode ser uma falácia; afinal, havia condições mínimas de qualidade para escolarização — porém, na cidade; havia grupos escolares bem equipadas — porém, para alfabetizar cidadãos e formar cidadãos (aptos a servir à elite dominante no processo de desenvolvimento da indústria nacional).

Contudo, quaisquer que fossem as condições, as escolas *formavam*. Logo, seria injustiça invalidar o mérito das escolas rurais de formar em tais condições de escassez e precariedade. Não por acaso a formatura (na escola Tiradentes) era vista como conquista muito importante, a ponto de motivar comemoração coletiva e festiva, assim como eventos solenes como a celebração de missa, aos quais se alinhavam a roupa branca dos alunos e a pose formal das pessoas na hora do registro fotográfico (FIG. 2).



FIGURA 2 – Batida na década de 1950, a fotografia<sup>19</sup> registra uma comemoração de formatura na escola Tiradentes, na fazenda Rancharia, comunidade do Córrego do Açude. Ali se reuniam, além do alunado e professorado, pais e demais moradores das comunidades vizinhas. Uma ex-aluna sugere o quão representativa era a ocasião da formatura: “Nóis vinha tudo lindo, nossa! Quando a mãe via o filho se formá, nossa! Era uma alegria maió do mundo, né?” (M. P., 2009).<sup>20</sup>

Fonte: acervo de Maria Delminda.<sup>21</sup>

Com a importância da formatura contrastam certos indícios da precariedade da escola(rização), como sugerem os campos superior e inferior dessa imagem. A parede com tijolos à vista sugere a urgência da alfabetização: mais que um lugar apropriado para escolarizar crianças, era necessário haver *um lugar*. No campo inferior, os pés descalços permitem ser lidos como índice das condições materiais parcas de parte dos alunos,

sugerindo que era preciso frequentar a escola a todo custo. E mais: sugerem que a preocupação geral da política local de expandir o número dessas escolas localizadas em fazendas não se estendia à estrutura física do grupo escolar — prédios doados por fazendeiros<sup>22</sup> — nem ao corpo docente — professores leigos com salários dependentes das negociações com cada fazendeiro, cujos vínculos com a educação pareciam ser mais políticos que educacionais ao instalarem escolas de uma sala só e criarem um padrão de prática de ensino: um professor só para cinco séries — como foi dito.

As campanhas para criar tais escolas estão registradas em atas da Câmara Municipal, como se lê na fonte desta passagem:

Ituiutaba, 17 de agosto de 1947, Escolas Rurais para o Estado de Minas Gerais RIO (30–SE), foi firmado ontem o acordo entre o ministério da educação e Estado de Minas Gerais relativo ao programa de desenvolvimento do ensino primário com a construção de prédios escolares rurais vão ser construído, 180 novas escolas com os recursos fornecidos pelo fundo nacional de ensino primário. (ITUIUTABA, 1948).

Se o discurso oficial revela boas intenções político-educacionais para o ensino rural, sua concretização não ficou isenta de problemas, dos quais a precariedade das condições da escolarização rural se apresenta nas fontes deste estudo, sobretudo as fotografias. Diferentemente, as fontes orais — a percepção mais positiva da formatura que uma ex-aluna mostra que tem — deixam entrever um questionamento: se os escolarizados tinham de permanecer no campo — como seus pais, que não precisaram estudar até então—, o que justificava a “alegria maió do mundo” das mães? A abertura de possibilidades profissionais na cidade? Mas como burlar o movimento pró-permanência da população rural no campo? Como burlar uma política educacional que previa educação específica para o rurícola, como sugerem as palavras do presidente Gaspar Dutra, que fala em *sistema de ensino* rural (distinto do urbano?) e em aperfeiçoamento docente (formação de professores para o sistema rural?):

No terreno educacional, não são menos os serviços prestados, afirmei certa feita, quanto ao ensino primário que superavam, os de todos os governos centrais reunidos desde a colônia. Compusai os dados referentes a construção e aparelhamento das escolas rurais, de escolas normais rurais e de grupos escolares, e vereis que não há nisso injustificada ênfase. As bases físicas do sistema brasileiro rural agora que estão sendo lançadas; também as suas bases pedagógicas, mediante ao aparelhamento de escolas normais especializadas, e a realização enquanto não iniciam seu funcionamento, de cursos de aperfeiçoamento para professores, e dirigentes do ensino rural, levados a feito na capital da república e dos Estados. (BRASIL, 950, 000010).

De novo o discurso oficial desvincula a educação de seu contexto. É como se, no campo, a educação valesse por si mesma! Como se não tivesse fins formativos para a vida em sociedade (conscientizar o aluno de que ser cidadão é mais que ser cidadão, por exemplo).

Todavia, não poderia essa educação rural significar condições de conhecer mais o campo? Capacitar o rurícola não só a extrair o máximo do potencial produtivo de seu meio natural, mas também a perceber a existência concreta de demandas fixas e regulares para sua produção; isto é, garantias reais de renda que estimulassem a vida no campo e a educação rural num sentido retroalimentar; que traduzissem a valoração do campo como

“[...] principal fonte da [...] economia [ituiutabana]” — diria a imprensa local (ITUIUTABA EM REVISTA, 1969–70, p. 74). Uma valoração que se equiparasse ao estímulo e à estima direcionados à cidade (à produção fabril, à sociedade da cidade, à feição urbana), porque o desenvolvimento social e econômico do campo, também, caracteriza países de progresso; afinal, é parte da sociedade brasileira, e como tal tem de ser valorizada (modernizada). Com efeito, Menucci (1934) sugere que, advinda da década de 1920, a preocupação da política educacional com a fixação do homem no campo tinha propósitos mais ambiciosos, por exemplo: fazê-lo perceber que a escolarização da sociedade rural atestaria o grau de civilidade e progresso, diga-se, daria mais contorno à feição moderna do país.

Posto isso, a construção de escolas rurais de que fala Dutra pode ser exemplificada em Ituiutaba pelo Ginásio Agrícola, criado na década de 1970, via lei municipal 1.338, de 23 de outubro (ITUIUTABA, 1970). A escola (FIG. 2) foi erguida na fazenda de Arquidamiro Parreira de Souza, também na região do córrego do Açude. As atividades letivas começaram em 71. A passagem de um relato jornalístico dá tom do ritmo da construção de escolas rurais: “[...] uma escola rural a cada cinquenta dias [...]”, resultado da política educacional do “[...] programa revolucionário de governo [...]” do prefeito eleito em 1966, “[...] em perfeita consonância com a nova realidade Nacional [...] de melhorar as condições técnicas e de fixar o homem á terra” (ITUIUTABA EM REVISTA, 1969–70, p. 74). O regimento escolar do Ginásio Agrícola ecoa o discurso da imprensa escrita ao pretender “Integrar o educando ao meio a fim de atender as peculiaridades regionais” (ITUIUTABA, 1970).

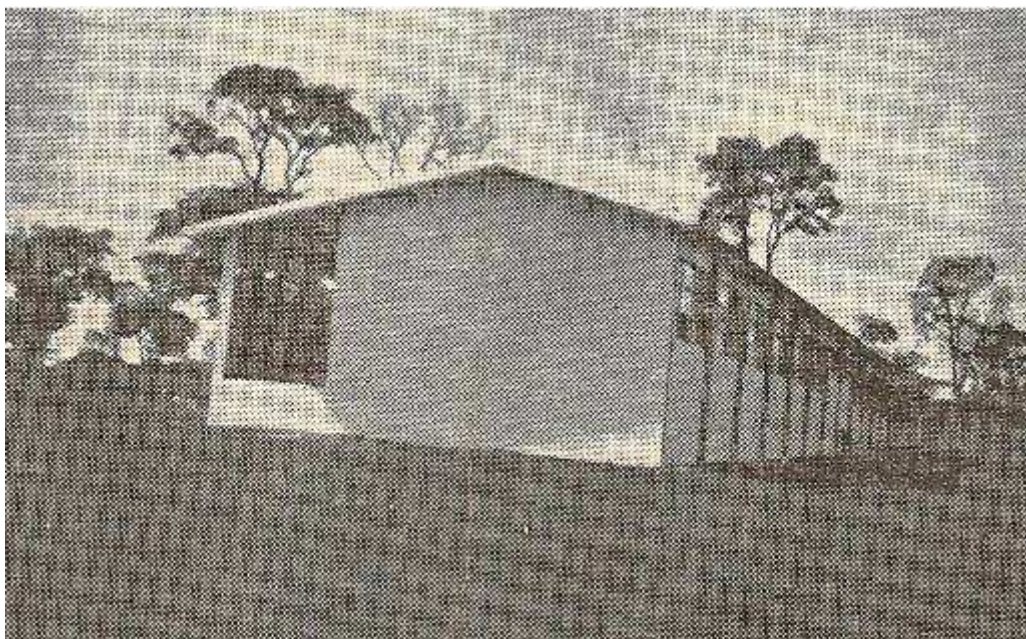


FIGURA 4 – Ginásio municipal agrícola, erguido em 1970 — As várias janelas dimensionam a extensão do prédio de alvenaria; mas a fotografia não deixa ver algo que pudesse ser chamado de pátio para atividades lúdicas com alunos; a ausência de árvores em seu entorno sugere que os alunos talvez ficassem circunscritos ao espaço interno da escola para não expor a cabeça e os braços ao sol nem os pés a terra; de certa forma, a suposta precariedade da escola Tiradentes se traduzia na Escola Agrícola; o prédio do Ginásio Agrícola traduz não só sua condição de escola isolada, mas também seu isolamento: sua desvinculação do cotidiano da comunidade de dada fazenda (fazendeiros e famílias, funcionários e familiares); sua condição de elemento

estranho no contexto, como sugere o nome Ginásio Agrícola, de pouca aproximação semântica com o termo grupo escolar, então palavra-chave do vocabulário associável com a difusão maciça da educação escolar.

Fonte: ITUIUTABA EM REVISTA, 1969–70, p. 40

Creemos não haver dúvida de que o governo — getulista e outros — teve êxito na tentativa de conter o homem no campo; de que houve convergência entre discurso oficial (a nação) e prática local (o município) na construção do Ginásio Agrícola; de que o prédio dessa escola, literalmente, concretiza o substantivo “construção” do discurso presidencial; de que escolas como essa tiveram atividade escolarizante, formadora; de que houve escolarização rural pública; enfim, de que a educação (da população do campo ainda) não é ponto pacífico (por isso suscita discussão e pesquisa). Afinal, não só não durou o controle das massas (prioritário para Vargas; para manter a ordem social e evitar reivindicações e eventuais problemas decorrentes do êxodo rural), como também o êxodo explodiu nos anos 70 e o analfabetismo ainda preocupa.

O que suscita dúvida são as condições e os fins da escolarização rural — porque talvez aí esteja a origem de pontos críticos que mantêm aceso o debate sobre a educação da população do campo. Tais pontos críticos podem ser interesses político-ideológicos (da elite rural agrária) — escolarizar para arrebanhar eleitores, sobretudo; logo, alfabetizar várias gerações nessas escolas rurais era munir o alunado com rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo para que pudesse votar. Rudimentos estes contidos na transmissão de conteúdos associáveis com a vida na cidade; isto é, numa perspectiva histórico-filosófica subjacente às políticas públicas desse movimento de escolarização que compreende os rurícolas como pessoas a ser civilizadas, diga-se, abandonar costumes e hábitos “rudes” e “rudimentares” da vida no campo e o modo “improvisado” e artesanal de produzir bens e produzir *uma* cultura — cujo espaço geográfico e cultural é tido como lócus de atraso.

### Considerações finais

Esta problematização da gênese do ensino rural em Ituiutaba — assim nos parece — replica constatações da história da educação brasileira escrita até o presente numa perspectiva de afirmar as relações dialéticas entre o local e o global. A precariedade dos prédios escolares do meio rural e a presença de professores leigos em tais escolas — isoladas e de sala única — aparecem como problemas de alcance nacional. Não por acaso esta problematização buscou reconhecer, na gênese das escolas rurais aqui aludidas, indicativos de um processo socioeducacional mais geral com base em elementos já dados, como a existência de um debate amplo sobre educação do campo; de consensos histórico-epistemológicos quanto às relações entre educação e sociedade no país; de dados estatísticos; da constatação de que o êxodo aconteceu etc.

Essa busca fundada em elementos já dados nos permite inferir que a política para conter e evitar a migração campo–cidade falhou; que era justificável o temor de intelectuais, políticos e governantes; que usar a escola com fins alheios à educação pode não produzir o que se espera dela; enfim, que especular historicamente os pontos críticos da escolarização rural do passado pode ser útil ao projeto de *educação do campo* em sua concretização no presente. Creemos que conhecer historicamente as condições materiais e humanas da prática escolar rural pode ser útil porque oferece pontos de reflexão para fortalecer a solidez da *educação do campo* (embasar sua abrangência social, política e econômica), sobretudo sua resistência a ações motivadas por interesses não educacionais — políticos... Reconhecer historicamente os pontos críticos da escolarização do passado

pode ajudar a entender os problemas e entraves à concretização bem-sucedida e uniforme da ação escolar que se estenderam ao presente, tais como os interesses políticos da elite rural e a migração.<sup>23</sup>

Também cremos que tal conhecimento tende a ser mais útil quanto mais amplo e localizado for seu escopo. Um ponto de partida para isso — assim pensamos — é fazer mais indagações: a escolarização foi a única estratégia da política ruralista que falhou em seu objetivo de conter a migração campo–cidade? Ou foi a principal? Em que proporção os rurícolas alfabetizados migraram para a cidade (de Ituiutaba)? Por que migraram? Em que medida a escolarização rural teve continuidade entre migrantes alfabetizados e remanescentes escolarizados? E que impacto teve na vida deles, seja no campo ou na cidade? Eis alguns questionamentos suscitados durante a investigação subjacente a este texto que vemos como possibilidades de ampliar e localizar um problematização desta natureza. Merecem reflexão à parte, porém.

## Referências

ALVES, G. L. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas: Autores Associados, 2004.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro das história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 155–202.

BRASIL. **Mensagem presidencial do presidente Eurico Gaspar Dutra dirigida ao Plenário em 1947**. In: PODER LEGISLATIVO. Congresso Nacional. Mensagem dos Presidentes. Rio de Janeiro: 1947/1950. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/presidential>> acesso em: 15 nov. 2010.

BRASIL. **Mensagem presidencial do presidente Eurico Gaspar Dutra dirigida ao Plenário em 1950**. In: PODER LEGISLATIVO. Congresso Nacional. Mensagem dos Presidentes. Rio de Janeiro: 1947/1950. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/presidential>> acesso em: 15 nov. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ministério da Educação. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf)>. Acesso em: jun. 2008.

CARDOSO; C. F.; MAUAD, A. M. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 347–77.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Brasília: IBGE, 1959. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/ituiutaba.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2007.



LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 111–54.

MENNUCI, S. **Pelo sentido ruralista da civilização**. São Paulo: Empreza graphica da Revista dos Tribunaes, 1935.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FNME, 1974.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena C. (Org.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997

OLIVEIRA, Leticia Borges. **História da educação no campo: as iniciativas do movimento brasileiro de alfabetização no meio rural Uberlândia/MG, 1970–1985**. Dissertação (Mestrado em educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

ROCHA, M. I. **As representações sociais de professores sobre a escola no meio rural**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de e Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, D. M. O. **Memória: lembrança e esquecimento trabalhadores nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro (1950–1960)**. Dissertação (Mestrado em História Social) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, R. F.; FARIA FILHO, L. M. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares no Brasil: cultura escolar primária e escolarização da infância**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

SOUZA, S. T. O universo escolar nas páginas da imprensa tijuicana (Ituiutaba–MG — anos de 1950 e 1960). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia: ed. da Universidade Federal de Uberlândia, v. 2, 2010.

VIEIRA, S. L. **Desejos de reforma: legislação educacional no Brasil — Império e República**. Brasília; Líber livro, 2008.

## FONTES

- *Documentais*

ITUIUTABA. Câmara Municipal. **Ata de reunião realizada no dia 17 de agosto 1947.** Ituiutaba: Livro s. n., s. p.

ITUIUTABA. Câmara Municipal. **Ata de reunião realizada no dia 2 de agosto de 1948.** Ituiutaba: Livro s. n., s. p.

ITUIUTABA. Câmara Municipal. **Ata de reunião realizada no dia 4 de março de 1949.** Ituiutaba: Livro s. n., s. p.

ITUIUTABA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei municipal 1.338**, de 23 de outubro 1970

MINAS GERAIS. Câmara dos Deputados. **Decreto 2.545**, de 5 de dezembro 1947.

- *Jornalísticas*

ITUIUTABA EM REVISTA. Ituiutaba, MG, edição comemorativa, 1969–70.

FOLHA DE ITUIUTABA. Ituiutaba, MG, 10 ago. 1947.

- *Orais*

P., M. A. Ituiutaba (MG), 10 de dezembro de 2009. 1 fita cassete (60 minutos). Entrevista concedida a Leila Aparecida Azevedo Silva.

---

<sup>1</sup> Este artigo compõe o projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) intitulado *Escolarização pública na região de Ituiutaba, Minas Gerais, na década de 1940–1950*. Vinculado à Universidade Federal de Uberlândia/campus do Pontal, é coordenado pela professora doutora Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. Restrições editoriais nos impedem de retomar detalhadamente o fenômeno da educação pública no país desde o século XIX. Historicamente, o argumento deste texto remonta à década de 1920, pois acreditamos que nesse período a educação formal no Brasil foi vista como relevante para a transição de uma economia de extração agropastoril (rural) para uma economia de extração industrial (urbana); sobretudo, era vista como meio de preparar a população para a lida na indústria, por exemplo

<sup>2</sup> Professora doutora da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), campus de Ituiutaba. E-mail: betanialaterza@netsite.com.br

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela FACIP. Bolsista de Iniciação Científica vinculada ao projeto *Escolarização pública na região de Ituiutaba, Minas Gerais, na década de 1940–1950* — vide nota 1. E-mail: leila.aparecida28@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Professor doutor da FACIP e membro da equipe do projeto de pesquisa *Escolarização pública na região de Ituiutaba, Minas Gerais, na década de 1940–1950* — vide nota 1. E-mail: armindo@pontal.ufu.br

<sup>5</sup> “A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo [...] A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.” (BRASIL, 2008, p. 3)

<sup>6</sup> O município de Ituiutaba fica na região conhecida como Pontal do Triângulo Mineiro. Suas origens remontam ao início do século passado, isto é, ao povoamento de Villa Platina, que se formou nas imediações do rio Tejuco. Até 1953, o município tinha uma população de 55 mil habitantes — dos quais 15 mil viviam na zona urbana. Sua educação pública remonta a 1908, quando foi instalado o primeiro grupo escolar.

<sup>7</sup> A Constituição de 1891 — a primeira republicana — determinou que o voto continuasse não secreto e obrigou o eleitor a assinar a cédula eleitoral. Se essa exigência incluía os pobres alfabetizados (o voto censitário exigia renda do eleitor), excluía os analfabetos (mais as mulheres, os religiosos sujeitos à

obediência eclesiástica, os mendigos e outros): segundo o censo de 1890 havia mais de 85,21% de analfabetos na população toda. “Esses índices eram motivo de vergonha para a intelectualidade brasileira no início do século” — diria Paiva (2003, p. 94); “Era preciso colocar o Brasil na altura do século, elevando o nível cultural brasileiro”. Mudar a feição do poder político supunha a burguesia industrial tomá-lo da aristocracia agrária (politicamente hegemônica); e fazê-lo supunha difundir e ampliar a alfabetização, pois daquele percentual sairia o voto “renovador”.

<sup>8</sup> Exemplo de atitude nacionalista foi a tentativa de erradicar minorias étnicas, linguísticas e culturais — núcleos de colonização estrangeira.

<sup>9</sup> Mas abrir os portões da escola para a ação de profissionais que não os dos corpos docente, administrativo e funcional exigia criar condições favoráveis. Por exemplo, a atuação de médicos pedia um consultório onde pudessem classificar e distinguir alunos robustos de alunos fracos, doentes. Na prática, essas intervenções paraeducacionais se aproximavam mais da função higienista da escola que da pedagógica propriamente dita.

<sup>10</sup> Embora este termo se refira ao passado da educação, é lido no presente segundo os sentidos vigentes das palavras. Por isso convém esclarecer o sentido empregado do termo profissional da educação. Se hoje essa categoria é discutida no contexto da docência como profissão e do professor como profissional elementar da educação; no passado — diz Paiva (2003, p. 114) — os profissionais da educação não eram exatamente professores, sobretudo os responsáveis por reformas educacionais dos anos 20: muitos eram políticos que se interessaram por problemas da educação e buscaram conhecer aspectos mais específicos desta. Reforçavam o “entusiasmo pela educação”. Preocupavam-se com a remodelação dos sistemas de ensino, com a qualidade da educação, com a dimensão psicológica do processo escolarizante, com a administração educacional escolar. Defendiam uma abordagem pedagógica de bases teóricas contemporâneas para fazer a escola funcionar bem — exemplo disso é a penetração do ideário da chamada escola nova; da tecnificação da ação pedagógica que influiria na formação das futuras gerações de profissionais da educação.

<sup>11</sup> A expressão se refere à política de Vargas para fixar o campesino em seu meio natural aplicada à educação.

<sup>12</sup> Os eventuais interesses político-partidários na ação educacional proposta pela reforma concretizada por Campos podem ser apreendidos da dissertação de mestrado de OLIVEIRA, Pâmela Faria. *Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926–30)*. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. A autora busca radiografar a condição da reforma como elemento modernizador do estado e ligado à classe política de feição liberal que esbarrou na vontade da oligarquia, isto é, da tradição política e econômica.

<sup>13</sup> Isoladas não só espacialmente (também as da cidade são isoladas; quer dizer, há uma distância entre elas); mas também ideologicamente (porque não resultava de uma iniciativa de sistematização da educação: as escolas não compunham um todo escolar-administrativo, isto é, não formavam uma rede; enfim, porque estavam sujeitas, também, aos interesses de fazendeiros aliados de políticos aliados do governo). De fato, tais escolas eram mais necessárias que as demais, porque a população do país (do município) era majoritariamente rural. Mas houve mais investimentos na escola da cidade, cuja tradução conceitual moderna foi o grupo escolar (uma visão de escola originada no projeto de educação popular dos primeiros republicanos) cuja concretização de cimento tem como locus natural a cidade. Implantar os grupos escolares era implantar a escola primária, então divulgadora dos ideais de tal projeto — de progresso, de inovação educacional, arquitetônicos etc. Na primeira metade do século XX, as escolas rurais contrastaram com esses grupos, em especial a carência daquelas (salas, mobiliário, materiais didáticos, livros, cadernos e salários para os professores) — cf. Souza e Faria Filho (2006, p. 15; 51).

<sup>14</sup> Os contrastes do processo de modernização do país em Minas Gerais podem ser inferidos em: WIRTH, John D. *O fiel da balança: Minas Gerais na federação brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; e PAULA, João Antonio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

<sup>15</sup> Levou tempo até que o jornal impresso como registro material (fonte, evidência...) do passado para a análise histórica se impusesse como objeto *mesmo* de investigação histórica. Falta de independência e de exatidão, suposta neutralidade permeada pelo tendencioso, dentre outros atributos, faziam os historiadores desconfiarem do jornal como documento promissor. Mas ele se impôs como tal; prova disso é que saiu da condição de fonte confirmadora de dada análise para se tornar objeto de análise histórica, tamanha é a complexidade que o envolve — como objeto, ele envolve as fontes de informação e as relações com instituições políticas e grupos financeiros, sua tiragem e sua difusão, dentre outros pontos (cf. LUCA, 2010). No campo dos estudos sobre a educação, a voz de Nóvoa salienta a importância do jornal nestes termos: “[...] o senso comum que perpassa as páginas dos jornais e das revistas ilustra uma das qualidades principais de um discurso educativo que se constrói a partir dos diversos atores em presença (professores, alunos, pais,

associações, instituições, etc.” (NÓVOA, 1997, P. 115). Neste artigo, porém, como se pode deduzir, o jornal aparece como fonte subsidiária de uma problematização embasada noutras fontes.

<sup>16</sup> Em 1945, foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo como tentativa experimental de integrar educação elementar comum à educação de adultos; em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos contava com recursos provenientes de organizações públicas e particulares; enfim, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, que tinha como instrumento central as missões rurais (cf. OLIVEIRA, 2011).

<sup>17</sup> Escolas municipais Alberto Torres; Antônio Pedro Guimarães; Augusto Alves Vilela; Constâncio Ferraz de Almeida; Duque de Caxias; Francisco Alves Vilela; Francisco Antônio de Lorena (ainda ativa); José Bonifácio; José Inácio de Souza; Prefeito Adelino de Carvalho; Prefeito Jaime Meinberg; Quirino de Moraes (ainda ativa); São Francisco de Assis; Tiradentes e o Ginásio Agrícola (ainda ativo).

<sup>18</sup> Embora tenha tido a mineração como primeiro ciclo econômico, foi a agricultura que fortaleceu a economia do município. A partir dos anos 1930, a rizicultura se tornou a atividade produtiva central da economia — a ponto de Ituiutaba ser chamada de “capital do arroz” nos anos 50.

<sup>19</sup> Assim como o jornal, a fotografia veio ampliar as possibilidades da investigação histórica como registro material do passado — não sem impor desafios ao historiador. Por exemplo, enxergar o não revelado pelo olhar do fotógrafo no recorte retratado; ou seja, penetrar numa rede de significações situada nas relações entre o homem e as linguagens, em que aquele produz e consome estas. A fotografia se impõe como marca cultural de época, mediante um olhar que recorta um tempo e um espaço coerentes. Embora pareça conter uma significação unívoca de dado fenômeno, como registro do passado sua significação vai ser processando conforme seja o olhar de quem a considera como registro verossímil da vida material, indicativo de dada realidade, detalhamento arquitetônico, da indumentária, dos meios e locais de produção — do trabalho e da cultura — e da infraestrutura — iluminação, fornecimento de água... — que dificilmente as palavras conseguiriam exprimir com mais exatidão (cf. CARDOSO; MAUD, 1997). Neste estudo, o uso das fotografias teve motivação mais subsidiar que analítica; foi mais uma tradução visual de nossa problematização verbal, e menos uma fonte sob análise histórica. Isso não nos impediu de vê-la como mensagem visual que contém sentidos associáveis com nossa discussão.

<sup>20</sup> Essa fala compõe o relato de uma ex-aluna. Isso quer dizer que este estudo recorreu à entrevista como forma de buscar outros registros — mais pessoais — do passado aqui enfocado; noutros termos, tateou o campo da histórica oral como metodologia de pesquisa que permite registrar a vivência de grupos que estavam (estão?) ausentes da pesquisa histórica até pouco tempo atrás. A história oral se consolida, sobretudo, como estudo das formas como pessoas e grupos assimilaram e processaram experiências da vida cotidiana, seja de aprendizagem ou relativas à tomada de decisões importantes, para citarmos dois exemplos. Entender como as pessoas passaram por experiências pretéritas pode ser útil para questionar interpretações mais generalizantes de certos fenômenos históricos. Mas o relato oral exige cautela de quem o toma como registro possível e coerente de um passado, pois há quem caia no equívoco de tomá-lo como a própria história, isto é, esquecer de que se trata de *mais uma* fonte que — como tal — requer análise e interpretação; merece ser combinada, associada, relacionada, correlacionada, contraposta a outras fontes históricas (cf. ALBERTI, 2010). Neste estudo, também o relato oral foi usado mais com a intenção de subsidiar o argumento do texto, e menos como objeto de análise em si. Ainda assim, buscamos partir do relato para supor outras possibilidades que pudessem ampliar o escopo deste texto porque supõe obter outros dados.

<sup>21</sup> Esposa do doador das terras para construção do Ginásio Agrícola

<sup>22</sup> As escolas eram criadas em porões, casas abandonadas e até em chiqueiros. Qualquer lugar servia para o rúrcula estudar. Os professores eram leigos, muitos moravam nas fazendas e tinham algum vínculo com o fazendeiro. Os alunos eram filhos de trabalhadores e peões que tinham atividades laborais na redondeza.

<sup>23</sup> Há estudos acadêmicos que dão voz a discentes, docentes e familiares (in)satisfeito com as condições de vida no campo — vide o estudo de: SOUSA, Leni Alves de. *Educação básica do campo: experiência de nucleação de escolas multisseriadas em Patos de Minas (MG)*. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba. Trabalho orientado pela professora doutora Célia Maria de Castro Almeida.

Recebido em setembro de 2011

Aprovado em dezembro de 2011