

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CRISTIANE ANGÉLICA RIBEIRO**

**ESCOLA RURAL E ALFABETIZAÇÃO:**  
**Uberlândia 1936 a 1946**

**UBERLÂNDIA**  
**2009**



**CRISTIANE ANGÉLICA RIBEIRO**

**ESCOLA RURAL E ALFABETIZAÇÃO:  
Uberlândia 1936 a 1946**

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.

Orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Cristina Fagundes de Lima.

**UBERLÂNDIA  
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

R484e Ribeiro, Cristiane Angélica, 1982-

Escola rural e alfabetização : Uberlândia 1936 a 1946 /  
Cristiane Angélica Ribeiro - 2009.

145 f. : il.

Orientadora: Sandra Cristina Fagundes de Lima.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação rural - Teses. 2. Escolas rurais - teses. 3.  
Alfabetização - Teses. 4. Cruzada Nacional de Educação -  
Teses. I. Lima, Sandra Cristina Fagundes de. II. Universidade  
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

CDU:

37.018.523

---

**CRISTIANE ANGÉLICA RIBEIRO**

**ESCOLA RURAL E ALFABETIZAÇÃO:  
Uberlândia 1936 a 1946**

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.

Orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Cristina Fagundes de Lima.

**Uberlândia, 20 de Fevereiro de 2009.**

**Banca Examinadora**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marizete Lucini - UNIOESTE**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Cristina Fagundes de Lima (Orientadora) - Faced/UFU**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Maria dos Santos - Faced/UFU**



Aos meus pais, David e Cleusa,  
Meu querido irmão David Júnior.





## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela realização deste trabalho.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio, paciência e tolerância nos momentos de ausência.

Aos meus pais David, Cleusa e ao meu irmão David Júnior, que mesmo sem entender o que era esse “tal de mestrado”, me incentivaram e compartilharam várias de minhas angústias e prazeres desse processo de aprendizagem.

À minha adorável orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Cristina Fagundes de Lima, que com dedicação, companheirismo, amizade e conhecimento acolheu nosso trabalho e acompanhou minhas limitações e imperfeições no decorrer da pesquisa até a materialização da dissertação.

Ao querido Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho, meu orientador de Iniciação Científica, momento que despertei para o estudo das escolas rurais e aprendi a lidar e gostar da pesquisa acadêmica em História da Educação.

Ao Prof. Carlos Henrique de Carvalho, pelas conversas, críticas e sugestões sinceras no NEPHE, quando a dissertação era apenas um projeto, um almejado objetivo.

Aos professores Dr. Sauloéber Társo de Sousa e Dr<sup>a</sup> Sônia Maria dos Santos pelas observações apresentadas no exame de Qualificação.

Aos amigos conquistados ao longo do curso nas disciplinas que cursei no Programa de Pós-Graduação, Ana Beatriz, Geenes, Márcia Helena, Maria Goretti, Nicola José, Sandra Ferreira, Sonaly, Tatiane, Washington, Beatriz Stutz, Lurdes Lucena, Aluísio, Wander, Vanessa, Wendell, Patrícia e Taita, mais uma vez muito obrigada pela oportunidade de convivência.

À minha amiga Tânia pela amizade incondicional, por tudo que passamos juntas desde o curso de graduação, pelas pesquisas desenvolvidas em parceria, pelas leituras e releituras de meus textos, pelas sugestões, enfim, por várias vezes ter-me auxiliado e encorajado a seguir adiante no caminho acadêmico apesar das dificuldades.

A todos os companheiros do NEPHE, em especial ao Willian Douglas, ao Handel, à Daniele, ao Fabrício, à Pâmela, à Aline e à Luciane pela amizade e socialização de nossas dúvidas no decorrer de nosso aprendizado enquanto pesquisadores.

Ao Arquivo Público Municipal de Uberlândia, ao Arquivo Público Mineiro, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e a todas as professoras entrevistadas, sem os quais esse trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos secretários do Programa de Pós-Graduação em Educação, James e Gianni, pela gentileza e pelas informações prestadas. Ao Silvério e à Priscila pelo auxílio tecnológico, pela manutenção do computador. À Noemi Campos pela leitura dos textos e sugestões.

À CAPES, pelo fomento à pesquisa.



“Tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu: há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou; tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar; tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar; tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar; tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de deitar fora; tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar; tempo para amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.”

Leitura do livro de Eclesiastes (Ec. 03:01-08)  
Bíblia Sagrada



## RESUMO

O tema desta pesquisa é o combate ao analfabetismo no município de Uberlândia por meio da escola rural nos anos de 1936 a 1946. O problema foi delimitado a partir da preocupação em evidenciar a tarefa atribuída à escola rural na alfabetização dos moradores do município. Como objetivo geral da pesquisa buscamos interpretar a relação entre a Cruzada Nacional de Educação e o ensino rural em Uberlândia. Os objetivos específicos foram: apreender a contribuição do ensino rural como meio de alfabetizar a população uberlandense habitante no campo; verificar a influência da campanha de alfabetização denominada Cruzada Nacional de Educação; analisar os possíveis liames entre a campanha e os projetos políticos locais; e, por último, entender o perfil dos professores primários que atuavam nas escolas rurais. Para contemplar esses objetivos foram utilizados como fontes de pesquisa: Atas de Reuniões das Escolas Rurais, Atas do Conselho Consultivo, Atas da Câmara Municipal, jornais, cadernos de um ex-aluno de uma das escolas rurais, fotografias; e entrevistas com ex-professoras das escolas rurais. Os resultados aos quais chegamos possibilitam afirmar que o combate ao analfabetismo era defendido em nível nacional, e as autoridades locais coadunavam com esse objetivo, uma vez que estas últimas, inclusive, reproduziam o discurso da campanha acerca da necessidade de alfabetizar a população, o que teve como consequência o aumento quantitativo das escolas rurais do município. Contudo, as professoras entrevistadas que atuaram na época, disseram não conhecer e nunca terem ouvido notícias a respeito da Cruzada Nacional de Educação. Ademais, a investigação a respeito do perfil, da formação, bem como da remuneração que os professores recebiam pelo desempenho profissional, permite-nos alegar que a maioria das docentes que atuavam no ensino rural não possuía o curso normal. Além disso, o salário que o município pagava era suficiente para manter uma vida modesta e estava entre um dos menores do Brasil, como também o poder público local não oferecia cursos de formação para os professores e nem proporcionava condições para que estes estudassem em outras cidades.

**Palavras-chave:** Ensino Rural; Alfabetização; Cruzada Nacional de Educação; professores.



## **ABSTRACT**

The subject of this search is the illiteracy combat in Uberlandia city through rural schools between 1936 and 1946. The problem was delimited in order to evidence rural schools' goals in educate local population. As the main aims of this search we try to analyse the relation between National Education Cruzade and rural education in Uberlandia. The main objectives are: learn about rural education contributions as a way to educate country population; to verify the National Education Cruzade projects influence; to analyse the possible conexions between this crusade and local politics projects and then, to comprehend rural primary school teacher's profile. To cover these objectives we use as historic sources Rural School Meeting Minutes, Advisory Board Minutes, newspapers, rural student's notebooks, photos and rural former teachers interviews. The results that we get allow us to say that illiteracy combat was defended in national levels and local authorities agreed with this objective, as an example, these authorities reproduced the Cruzade speech about educate local population needing, which had as consequence an increase number os rural schools in this city.

However, the interviewed former teachers who worked in rural schools said that they never heard or get to know about National Education Cruzade. We also learned through this investigation that most rural teachers was not graduated in teacher's school. The wage paid by the City Council was enough to maintain a modest life and it was one of the lowest wage paid comparing to the rest of the nation. Also, local public government did not offer training courses for teachers nor provide conditions to the teachers study in others cities.

**Key words:** Rural Education, Litteracy, National Education Cruzade, Teachers





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE FOTOS

<b>Fotografia 1</b> - Alunos e professores da Escola do Buriti.....	78
<b>Fotografia 2</b> - Corpo docente das escolas municipais de Uberlândia de 1936.....	104
<b>Fotografia 3</b> - Equipe de professores e autoridades que participaram da Semana Pedagógica de 1933 .....	105

### LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Formação das professoras .....	108
<b>Quadro 2</b> - Salários dos professores nas séries iniciais.....	112
<b>Quadro 3</b> - Disciplinas selecionadas para compor o currículo das escolas rurais e distritais, urbanas e grupos escolares .....	121

### LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Capa de caderno utilizado em 1940.....	116
<b>Figura 2</b> - Contra-capas de caderno utilizado em 1940 .....	118
<b>Figura 3</b> - Capa e contra-capas internas de caderno utilizado em 1940.....	119
<b>Figura 4</b> - Folha do caderno com atividade de cópia em 1940.....	122
<b>Figura 5</b> - Folha com atividade de ditado de caderno em 1940.....	123
<b>Figura 6</b> - Folha de caderno de 1943 que mostra as atividades de Português.....	124
<b>Figura 7</b> - Folha com atividade de aritmética de caderno de 1943.....	125

### LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - População rural e urbana no Brasil nos anos de 1900, 1920 e 1940 .....	59
<b>Tabela 2</b> - Alfabetização no Município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais e no Brasil em 1940 .....	59



## **LISTA DE SIGLAS**

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- ArPU - Arquivo Público de Uberlândia
- CBAR - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
- CPJA - Coleção Professor Jerônimo Arantes
- FGV - Fundação Getúlio Vargas
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- NEPHE - Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação
- PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação
- UFU - Universidade Federal de Uberlândia



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>CAPÍTULO I - CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO</b> .....	27
<b>1.1</b> Contexto educacional nos anos de 1930.....	28
<b>1.2</b> Analfabetismo e “atraso” do país .....	36
<b>1.3</b> Cruzada Nacional de Educação .....	39
<b>1.4</b> Cruzada Nacional de Educação em Uberlândia .....	48
<b>CAPÍTULO II - ENSINO RURAL E ALFABETIZAÇÃO</b> .....	57
<b>2.1</b> Ensino rural no Brasil .....	58
<b>2.2</b> O ensino rural em Minas Gerais .....	68
<b>2.3</b> Ensino rural em Uberlândia.....	72
<b>CAPÍTULO III - PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS</b> .....	89
<b>3.1</b> Formação dos professores primários .....	90
<b>3.2</b> Perfil das professoras das escolas rurais de Uberlândia nos anos de 1936 a 1946.....	102
<b>3.3</b> Práticas de Alfabetização.....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	127
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129
<b>FONTES</b> .....	133
Atas .....	135
Impressas .....	136
Orais .....	139
<b>APÊNDICES</b> .....	141
<b>A</b> - Questionário de Entrevistas da Professora da Escola Rural nos anos de 1936 a 1946 .....	142
<b>B</b> - Questionário de Entrevistas do Ensino Rural e as Campanhas de alfabetização de 1936 a 1946.....	145



## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vincula-se à linha de História e Historiografia da Educação e tem como tema o combate ao analfabetismo no município de Uberlândia por meio do ensino rural durante o período de 1936 a 1946. Esse estudo decorre da pesquisa de Iniciação Científica, desenvolvida no curso de Pedagogia/UFU no período de agosto de 2004 a dezembro de 2005, cujo projeto denominava-se “Organização do ensino público e representações de educação em Minas Gerais: Uberabinha 1888-1930: Análise documental e interpretação”<sup>1</sup>.

Após realizar a pesquisa bibliográfica constatou-se que havia poucos trabalhos sobre o ensino rural do município, o que significava um desafio motivador, visto que a investigação proposta seria quase inédita no programa de pós-graduação<sup>2</sup>. As escolas rurais contribuíram com a alfabetização de várias gerações, pois a maioria das pessoas morara no campo; essa era uma realidade nacional, e a cidade de Uberlândia apenas seguia o modelo da época.

Embora 1932 seja o período nacional de deflagração das campanhas de alfabetização, uma vez que Paiva (2003) cita este ano como marco nacional dessas campanhas, dentre estas a “Cruzada Nacional de Educação”, o marco de 1936 foi escolhido para o início desta investigação porque foi somente nesse ano que o assunto surgiu pela primeira vez nas atas do conselho consultivo de Uberlândia (PREFEITURA, 1936).

Da mesma forma, as notícias sobre a referida campanha só aparecerão na imprensa local três anos após as atas a mencionarem, pois os jornais apresentaram vários discursos a respeito do combate ao analfabetismo na cidade de Uberlândia a partir de 1939, quando o prefeito Vasco Gifone, com o auxílio do inspetor Jerônimo Arantes, anuncia no *Jornal Correio de Uberlândia* a instalação de dez escolas rurais de acordo como os planos

---

<sup>1</sup> Durante o trabalho desenvolvido neste projeto, utilizei como fonte de pesquisa as fotografias da “Coleção Professor Jerônimo Arantes” (CPJA) depositadas no Arquivo Público de Uberlândia (ArPU). As fotografias contavam com número e nome, sem data de identificação, necessitando serem relacionadas com outras fontes de pesquisa, por isso comecei a buscar pistas para identificá-las nos Relatórios de Inspeção, Atas do Legislativo, Atas de Instalação de Escolas e também na imprensa local, sem desconsiderar a história oral.

<sup>2</sup> SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **Saberes e Práticas de Ensino de História em Escolas Rurais (Um Estudo no Município de Araguari M. G., Brasil)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De Uberlândia. Uberlândia, MG, 2007.

SILVEIRA, Tânia Cristina. **História da Escola Rural Santa Tereza (Uberlândia/Mg, 1934 a 1953)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De Uberlândia. Uberlândia, MG, 2008.

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

estabelecidos pela “Cruzada Nacional de Educação” (AS NOVAS, 1939, p. 1). Apesar do Estado Novo terminar em 1945, o ano de 1946 foi delimitado para finalizar a pesquisa devido à promulgação das Leis Orgânicas do ensino primário, visto que esta modalidade de ensino foi desenvolvida nas escolas rurais no combate ao analfabetismo.

A preocupação do município em participar da “Cruzada Nacional de Educação” pode ser evidenciada também nas Atas de Reunião das Escolas Rurais, bem como em outras notícias divulgadas pela imprensa local, o que demonstra a contribuição do ensino rural no processo de alfabetização da classe popular no município de Uberlândia. Dessa forma, os objetivos propostos consistem em: apreender a contribuição do ensino rural como meio para alfabetizar a população em Uberlândia; verificar nesse processo, a influência da campanha “Cruzada Nacional de Educação”; analisar os possíveis liames entre essa campanha e os projetos políticos locais; e por fim, compreender o perfil dos professores que atuavam na escola rural do município no que diz respeito a sua formação.

A questão central que norteia a pesquisa foi formulada nos seguintes termos: qual a participação do ensino rural no processo de alfabetização dos uberlandenses e quais os interesses que balizavam o processo de alfabetização na cidade de Uberlândia no período que compreende os anos de 1936 a 1946?

A busca de pistas para compreender o processo de alfabetização no município de Uberlândia por meio do ensino rural requer o uso de fontes bibliográficas para contextualizar a relação política, econômica e cultural estabelecida, bem como o de comparar o ensino rural do município com o regional, estadual e nacional. Também foram utilizadas como fontes: imprensa (jornais); cadernos de um ex-alunos de uma escola rural; fotografias; atas de reuniões das escolas rurais; e entrevistas com ex-professores que vivenciaram essa realidade.

Para realizar elaborar a dissertação percorreram-se os arquivos, quais sejam: Arquivo Público de Uberlândia, Arquivo Público Mineiro e no Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil (CPDOC) na busca incessante de localizar dados para interpretar o ensino rural e alfabetização em Uberlândia nos anos de 1936 a 1946, além das entrevistas com os sujeitos que vivenciaram o período selecionado para estudo.

A contribuição da imprensa foi por meio de jornais e revistas do período delimitado, integrados à Coleção Professor Jerônimo Arantes (CPJA). Além de outros jornais como *O Correio de Uberlândia* e *A Tribuna* todos depositados no Arquivo Público Municipal (ArPU). Nesse período houve um número significativo de jornais de curta e longa duração no município de Uberlândia, dentre eles podemos citar o *Jornal de Uberlândia*, o qual descreve as dificuldades enfrentadas pelos brasileiros no combate ao analfabetismo, além de elogiar a



campanha deflagrada em todo o Brasil denominada de Cruzada Nacional de Educação (CÂMARA FILHO, 1937). Segundo Gonçalves Neto (2002) a imprensa descreve a cultura, política, a economia e atua como veículo educativo, pois os jornais traduzem a opinião da elite intelectual de determinada época. Dessa forma cabe ao pesquisador dar ênfase a sua criticidade, e utilizar os jornais como meio para interpretar as pistas do objeto selecionado para estudo.

Os jornais *Correio de Uberlândia*, *A Tribuna* e algumas Atas de Reuniões das Escolas rurais relatavam a preocupação do município de Uberlândia em participar das campanhas de combate ao analfabetismo. As Atas de Reuniões das Escolas rurais (PREFEITURA, 1939) acrescentaram que o município almejava progresso e as escolas poderiam auxiliar na “salvação” dos analfabetos. Enquanto que os cadernos possibilitaram compreender as práticas educativas desenvolvidas nas escolas rurais.

As entrevistas foram propostas como meio fundamental para auxiliar na articulação das fontes, visto que no caso do ensino rural de Uberlândia, vários documentos foram perdidos devido ao descaso com a história da educação do município. As fontes citadas acima auxiliaram na busca de informações para se compreender o combate ao analfabetismo do município de Uberlândia por meio do ensino rural no período de 1936 a 1946. A princípio consideravam a história oral como apenas mais uma fonte histórica e negligenciavam a pluralidade de versões do passado, sendo que esta poderia ser um recurso para de pesquisa. Os depoimentos orais, além de serem ordenados devem ser sistematizados, criticados, analisados e quando interpretados e situados historicamente passam a ter validade. Outro fato importante é que as fontes orais complementam com outras fontes documentais tradicionais do trabalho historiográfico.

A diversidade de fontes compreendendo documentos escritos, relatos orais e imagens toma-se fundamental, especialmente pela riqueza que a complementaridade entre as mesmas pode permitir. Em vários estudos pudemos constatar como documentos escritos (livros, jornais, levantamento de dados em arquivos de instituições etc.) podiam nos levar aos informantes e ajudar na realização de entrevistas, mas os informantes com seus relatos levaram-nos também a novos documentos, dos quais muitas vezes eram os únicos possuidores e à formulação de novas questões (DEMARTINI, 2000, p. 72).

A evidência oral também exige e deve ter a mesma receptividade e os mesmos controles críticos que se aplicam aos artigos de jornal, por exemplo.

As fotografias revelam a precariedade de algumas escolas rurais e identificam que alguns distritos eram mais desenvolvidos do que outros. A proposta de usar a fotografia como fonte deve-se também às notícias encontradas em alguns jornais, as quais o inspetor Jerônimo Arantes usava tais fotografias para juntamente com outros documentos justificar o pedido de instalação de mais escolas rurais no município.

O emprego dessas fontes foi essencial para responder o questionamento formulado acerca do tema e para atender os objetivos propostos. Assim, a dissertação está organizada em três capítulos, a saber.

O Capítulo I intitulado “As Campanhas de Alfabetização” verifica qual a influência da campanha de combate ao analfabetismo “Cruzada Nacional de Educação” nas escolas primárias brasileiras, bem como nas escolas primárias na cidade de Uberlândia-Minas Gerais, nos anos de 1936 a 1945, tendo como pressuposto que a referida campanha era sustentada por um discurso que incentivava o aumento das escolas no Brasil, em especial as escolas primárias rurais.

O Capítulo II “Ensino Rural e Alfabetização” dedica-se à interpretação de informações acerca das características do ensino rural ministrado em Uberlândia, além de abarcar as representações do sujeito analfabeto no período estudado. Para isso optou-se em dividi-lo em três momentos: o primeiro contextualiza os objetivos do ensino rural desvelado em todo o Brasil; já o segundo trata do financiamento da escola rural; e o terceiro discute o ensino rural ministrado no município de Uberlândia.

O terceiro capítulo “Professores das escolas rurais” apresenta a investigação do caminho percorrido para alfabetizar os uberlandenses por meio das escolas rurais nos anos de 1936 a 1946. Para contemplar esse objetivo, o capítulo está organizado em três subitens. O primeiro apresenta a história da profissionalização docente no Brasil, dando atenção especial à formação dos professores primários, sem deixar de perpassar a contribuição na formação desses profissionais que foi oferecida pelas Escolas Normais Rurais. O segundo elucida o perfil das professoras que atuaram nas escolas rurais de Uberlândia, enquanto o terceiro revela as práticas de alfabetização dessas instituições de alfabetização.

# CAPÍTULO I

## CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO

“[...] 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)

Este capítulo pretende analisar a participação da campanha de alfabetização, Cruzada Nacional de Educação, nas escolas primárias brasileiras, bem como nas escolas primárias na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, nos anos de 1936 a 1946, tendo como pressuposto que a referida campanha era alicerçada num discurso que incentivava o aumento das escolas no Brasil, em especial as escolas primárias rurais. Para cumprir esses objetivos, dividimos o capítulo quatro subitens: o primeiro descreveu de forma sucinta o contexto educacional brasileiro nos de 1930; em seguida, investigamos a relação entre o atraso do país e o analfabetismo da população; no terceiro, buscamos compreender a “Cruzada Nacional de Educação” deflagrada em nível nacional; e por fim, analisamos a “Cruzada Nacional de Educação” em Uberlândia. Foram utilizadas como fontes de pesquisa a imprensa local, as Atas de Reuniões Escolares, as Atas do Conselho Consultivo e as Atas da Câmara Municipal do período proposto para estudo.

## **1.1 Contexto educacional nos anos de 1930**

As transformações no campo educacional demoravam muito tempo para serem absorvidas pela sociedade, o que fez com que essa pesquisa adotasse como pressuposto que vários fatores fecundados durante a década de 1920 tiveram continuidade ou pelo menos repercutiram de forma direta nas ações implementadas nos anos de 1930 a 1946, como por exemplo, as várias reformas estaduais isoladas, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e os movimentos educacionais “Entusiasmo pela educação” e “Otimismo Pedagógico”, que a partir de 1930, foram retomados por meio das campanhas de alfabetização.

Segundo Nagle (1974), durante a Primeira República houve uma retomada das idéias liberais no Brasil, as quais compartilharam a transição do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, e o conseqüente aprofundamento da sociedade de classe. Essas transformações incidiram diretamente no campo cultural, o que demandava a escolarização da classe popular. As idéias republicanas no período de 1890 a 1930 foram consolidadas aos poucos, e nesse contexto a educação era vista como meio para solucionar as dificuldades que perpassavam o Brasil,

[...] de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (NAGLE, 1974, p. 100).

Durante a Primeira República, especialmente em 1920, houve várias transformações nos setores político, econômico e social. Essas transformações reverberaram na educação por meio da divulgação do discurso de alfabetização da população brasileira, segundo o qual o país só alcançaria o progresso se combatesse o analfabetismo existente, o qual era visto como obstáculo para o desenvolvimento do Brasil. Nessa perspectiva, a educação seria o elemento catalisador para o progresso brasileiro, e seria necessário aumentar as escolas primárias a fim de alfabetizar as pessoas e promover o desenvolvimento nacional por meio da escolarização da classe popular pois,

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 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” (NAGLE, 1974, p. 112).

Nagle (1974)<sup>3</sup> destacou que durante a Primeira República a instrução popular foi revisitada, desse momento em diante a educação começava a ser vista como meio de ascensão social e como instrumento de progresso. A preocupação com a alfabetização dos brasileiros demandou a organização de diversos movimentos e reformas educacionais com o objetivo de proporcionar a escolarização do país, fato que era visto como um dos grandes problemas nacionais.

Nos anos de 1920 os ideais de desenvolvimento educacional foram sedimentados por meio dos movimentos “Entusiasmo pela Educação” e “Otimismo Pedagógico”.

---

<sup>3</sup> Nagle (1974) e Paiva (2003) informaram que cerca de 80% da população nos anos de 1920 e 1930 era analfabeta e as escolas primárias eram insuficientes para atender a demanda do país. O recenseamento de 1950 (IBGE, p. 562), diferentemente de Nagle e Paiva, relatou que o Brasil possuía 54,11% de pessoas não alfabetizadas. Para efeito de análise a pesquisa descreveu os dados dos autores citados e do recenseamento, visto que foram localizados outros elementos capazes de justificar tal diferença.

O entusiasmo 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 consistiam 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 (NAGLE, 1974, p 101).

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 isso, propõe-se a disseminação das instituições escolares, visando aumentar a escolarização para formar o cidadão de maneira cívica e moral. A outra face do “Entusiasmo pela Educação” reflete os interesses políticos e religiosos: o primeiro trata da disseminação da escola primária com o objetivo de dotar a população de direitos políticos e aumentar o número de eleitores; e a segunda defendia a instrução religiosa ou “doutrinação” como meio de sanar problemas sociais. Em outras palavras, “[...] a ausência da instrução religiosa representou a principal causa dos males que afligem a nação” (NAGLE, 1974, p. 105).

Paiva (2003) relatou que o “Entusiasmo pela Educação” possuía características de cunho quantitativo, tendo como principal objetivo disseminar o ensino primário e solucionar as dificuldades referentes ao analfabetismo, sem preocupar-se com a qualidade do ensino. Dessa forma, predominava nestas escolas a atuação de profissionais leigos, “[...] a educação começava a ser percebida como o principal problema nacional que, uma vez resolvido, conduziria a solução dos demais” (NAGLE, 1974, p. 28). Tal atitude transferia para a educação a responsabilidade de resolver os problemas sociais e econômicos sendo também a gênese do preconceito contra o analfabeto, além de reclamar a importância de universalizar a educação elementar.

Quanto ao “Otimismo Pedagógico” este movimento pautava-se nas almejadas transformações das escolas brasileiras, em especial na década de vinte, e identificou-se com as preocupações práticas em direção à qualidade do ensino, tais como formulação do programa escolar e preparação do professorado e dos técnicos da educação. Para Paiva (2003) o principal desafio enfrentado pelo “Otimismo Pedagógico” foi encontrar profissionais aptos

para auxiliar na difusão do ensino de qualidade, haja vista que a maioria das professoras que atuam na educação brasileira naquele período era leiga<sup>4</sup>. Ainda sobre esse movimento, a mesma autora destacou que ao centrar-se apenas na tecnificação pedagógica, a educação desvinculou das reflexões da realidade social do país e funcionou como ferramenta para difundir a ideologia vigente.

Alguns estados, embalados pelos movimentos do “Entusiasmo pela Educação” e “Otimismo Pedagógico”, encontraram possibilidades para concretizar na última década da Primeira República as idéias disseminadas por meio do discurso progressista de combate ao analfabetismo e investimento na qualidade. Seguem-se assim algumas reformas estaduais em São Paulo, Ceará, Minas Gerais, Pernambuco e no Distrito Federal. Com o intuito de amenizar ou solucionar as dificuldades quantitativas de escolas enfrentadas pelo combate ao analfabetismo, o que gerava como conseqüência dificuldades no processo de nacionalização do país, segundo Carvalho (2003) foram difundidas no Brasil várias reformas estaduais isoladas, essas ações ficaram limitadas às suas respectivas regiões e não sanaram o problema da escolarização brasileira.

Várias reformas do ensino realizadas pelos Estados haviam atingido em cheio a escola primária, desde a década de 1920. Mas eram reformas isoladas, que contribuíram para acentuar mais ainda as diferenças regionais em matéria de educação (ROMANELLI, 1980, p. 160).

Romanelli (1980) também destacou que na década de 1930 o governo federal não formulou diretrizes específicas para o ensino primário, o que demonstrava que essa modalidade de ensino quase não recebia atenção do governo e ficava sob a administração dos Estados sem um sistema único de ensino.

Apesar de todas as reformas e iniciativas desenvolvidas durante a Primeira República em busca do desenvolvimento educacional, a educação escolar continuou sem um sistema nacional de ensino. Pois, nesse período, os níveis de ensino primário, normal e profissional foram de responsabilidade dos estados, enquanto o secundário e o superior foram da União. Assim, cada estado desenvolvia o ensino primário de acordo com suas possibilidades, sem a preocupação de respeitar um currículo homogêneo, inexistente, em todo o país.

Segundo Xavier (1990) o ensino brasileiro até 1930 seguiu o modelo imperial e desenvolveu um sistema de ensino descentralizado, sendo o ensino ministrado por meio de

---

<sup>4</sup> Eram denominados de professores leigos os profissionais que atuavam na escola e não possuíam o curso normal.

sistemas de ensino estaduais, de forma que cada Estado possuía relativa autonomia da política nacional de educação para promover a escolarização.

Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que era composta por vários intelectuais inquietos com a dificuldade e a desorganização que perpassavam o âmbito educacional. Desse feito, a ABE embalada por objetivos cívicos e de nacionalidade, tentou expandir o conceito de que a educação era sinônimo de progresso.

Tratava-se de organizar um amplo movimento de opinião pública, voltado para as questões educacionais e, para tal fim, o discurso cívico e a propaganda da educação eram também os discursos principais (CARVALHO, 1990, p. 60).

No decorrer da Segunda República houve várias iniciativas que contribuíram para a escolarização dos brasileiros, dentre elas destacam-se: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930; a Reforma Francisco Campos em 1931; o Manifesto dos Pioneiros e as Campanhas de alfabetização em 1932; além da Constituição de 1934 e de 1937. Xavier (1990) ressaltou que as medidas para concentrar a área educacional nas mãos do governo federal foram efetivadas de forma lenta e gradual, isto possibilitava aos estados encontrar lacunas para buscar meios próprios de controle, fato que atendia ao desejo dos renovadores de promover uma relativa descentralização.

O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e o Conselho Nacional de Educação foram criados para administrar a educação em todo o território do Brasil, e assim, atender aos anseios dos profissionais da educação em busca de projeto centralizador do novo governo de assegurar diretrizes comuns para a educação escolar ministrada no país.

Durante a gestão de Getúlio Vargas, vários cargos do funcionalismo público foram ocupados por intelectuais da elite, este foi o caso, por exemplo, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que no início esteve sob a direção de Francisco Campos e em seguida de Gustavo Capanema. De acordo com Miceli (2001) os intelectuais possuíam mais laços com a elite burocrática do que com os dirigentes políticos dos estados.

Após criar o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1931 foi efetivada no Brasil a reforma Francisco Campos por meio dos seguintes decretos:



1. Decreto nº 19850 - de 11 de abril de 1931: Cria o Conselho Nacional de Educação
2. Decreto nº 19851- de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário,
3. Decreto nº 19852 - de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro,
4. Decreto nº 19890 - de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário,
5. Decreto nº 20158 - de 30 de junho de 1931: Dispõe: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá providências,
6. Decreto nº 21241 - de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (ROMANELLI, 1980, p. 131).

Esses decretos priorizavam a organização do ensino secundário, médio, profissional e superior, fato que estruturava um sistema educacional para atender às aspirações elitistas e ainda sedimentava o dualismo educacional. Essa reforma simbolizava o esforço centralizador do governo provisório durante a Segunda República. De acordo com Romanelli (1980, p. 141), o ensino primário ficou à margem dessa reforma, 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”.

Dentre os decretos que compunham a reforma Francisco Campos, o decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931 consubstanciava-se na ação concreta que instituiu o Conselho Nacional de Educação e regulamentava a participação de um representante de cada conselho, quais sejam:

1. Um representante de cada universidade federal ou equiparada;
2. Um representante de cada um dos institutos federais do ensino de Direito, Medicina e de Engenharia, não incorporados às universidades;
3. Um representante do ensino superior estadual equiparado e um do particular também equiparado;
4. Um representante do ensino secundário federal; um do ensino secundário estadual equiparado e um do particular também equiparado;
5. Três membros escolhidos livremente entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em três assuntos de educação (ROMANELLI, 1980, p. 140).

Embora o fixar diretrizes nacionais para orientar o ensino primário, secundário, técnico e superior fosse o principal objetivo para criar um Conselho Nacional de Educação, por meio da análise desse decreto ficou explícita a marginalização do ensino primário e normal, assim como um excesso de representantes do ensino superior. Essa omissão no tocante ao ensino primário parecia uma contradição no contexto em que a escola era apresentada como a panacéia para solucionar as dificuldades brasileiras. Por meio desta

instituição esperava-se moldar o homem para atender os ideais de civilidade e progresso aspirados pelos republicanos. Para Carvalho,

[...] o pensamento básico poderia ser explicado assim: todos os males estavam na ignorância reinante; a educação apresentava-se então como o problema principal do país e a solução de todos os problemas sociais, políticos e econômicos estaria na disseminação da instrução (CARVALHO, 2004, p 34).

Esta reforma marginalizou o ensino primário e quase não auxiliou o combate ao analfabetismo, pois a maioria da população vivia na zona rural e era analfabeta. Deve-se considerar que o Brasil nos anos de 1936 a 1946 era essencialmente agrário, por isso não se pode refletir se havia uma pressão pela alfabetização na zona rural diferente da zona urbana. Havia, sim, uma demanda pela escolarização em todo o país, pois segundo Paiva (2003) mais de 80% dessas pessoas era analfabeta e, ao contrário da necessidade dos brasileiros, a reforma privilegiava o ensino direcionado para as elites urbanas.

A reforma Francisco Campos aprofundou a inflexibilidade entre o ensino secundário e profissional, contribuindo para acrescentar ainda mais o dualismo no sistema educacional brasileiro. Diferente dessa reforma, a proposta do Manifesto dos Pioneiros, divulgado em 1932 visava articular o ensino primário ao secundário, com uma base comum de três anos e um ensino diversificado (intelectual e manual). A luta pela democratização do ensino poderia ter sido acentuada por meio do Manifesto dos Pioneiros, escrito por Fernando Azevedo e publicado em 1932, com assinatura de 26 educadores brasileiros. O Manifesto reclamava a educação laica, gratuita, obrigatória e igual para ambos os sexos, responsabilizando o Estado pela difusão desta almejada escola pública, capaz de respeitar o direito de todos.

Segundo Xavier (1990), na realidade do ensino brasileiro essas reivindicações do Manifesto dos Pioneiros continuavam a defender os interesses da elite, sem desconsiderar o objetivo de quebrar o monopólio da igreja católica exercido na escolarização do país, e transferir para o Estado o oneroso custo com o ensino escolar de seus filhos, tornando a educação direito de todos que pudessem freqüentá-la, e assim difundir um discurso político de que foram possibilitadas as condições para que todos tivessem acesso à escola, sob a justificativa de que era gratuita.

No discurso do Manifesto dos Pioneiros havia um consenso em defesa de uma escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e de ensino comum para ambos os sexos. Apesar desse discurso de democratização do ensino, o Manifesto dos Pioneiros abarcava várias correntes teóricas contraditórias, como as progressistas e as conservadoras. Segundo Buffa (1978) os

principais questionamentos que embalavam as contradições entre os pioneiros da educação nova situavam-se entre os liberais-pragmatistas e os liberais-idealistas. Aqueles descreveram a escola pública como a aquisição de um bem de domínio da burguesia, cuja tarefa foi transformar os sujeitos em ferramentas competentes para servir à indústria; enquanto os liberais-idealistas visavam à universalidade do homem, conferindo à educação como ação da individualidade e da autonomia ética do ser humano, centrando-se na formação da pessoa sem avaliar o contexto social.

Para Xavier, o Manifesto apresentava uma “revolução do ensino tradicional”, sendo usado como estratégia para manter as propostas das correntes conservadoras. Ainda segundo a autora, vários modelos foram copiados dos europeus e americanos, e muitos deles não foram adequados à realidade brasileira, o que provocou discrepância entre a concepção de ciência implícita na doutrina pragmática que inspirava os pioneiros e aquela subentendida nas suas propostas (XAVIER, 1990, p. 78).

Ainda durante a Segunda República, depois da regulamentação da reforma Francisco Campos e do Manifesto dos Pioneiros, foi retomado o “Entusiasmo pela Educação” por meio das campanhas de combate ao analfabetismo. Durante os anos de 1931 a 1936 os técnicos em educação assumiram uma posição de neutralidade política, bem como ênfase na qualidade do ensino e também no discurso que visava desvincular o processo educativo da realidade social. A partir de 1937, cobrava-se desses profissionais uma nova postura, pois se quisessem trabalhar na educação do país, precisariam posicionar-se politicamente, ou seja, não discordar da política vigente.

Apesar das várias ações em prol da escolarização desenvolvidas na Primeira República (1890 a 1930), em 31 de dezembro de 1937 o Brasil possuía 42.395.151 habitantes e continuava com 80% dessas pessoas analfabetas (LEÃO, 1940, p. 35). De acordo com Leão (1917) a maioria do povo brasileiro era analfabeta, ignorante e incapaz de colaborar com o desenvolvimento nacional. Constatou-se que o discurso de civilidade e progresso, amalgamados nos anos de 1920 por meio da educação, perdurava no regime seguinte. Souza (2004) ao investigar a escola primária brasileira, em especial os grupos escolares na Primeira República (1890 a 1930) ressaltou que foi atribuída à escola popular primária a tarefa de formar o cidadão republicano, o que sedimentava o novo regime e as aspirações sociais e econômicas do país.

Outro momento relevante ocorreu em 1942 com a promulgação das Leis Orgânicas, pelo ministro Gustavo Capanema, como reforma parcial da educação, as quais abarcaram o

ensino médio voltado para a qualificação profissional para atender aos objetivos da indústria e o ensino primário.

O decreto-lei promulgado em 1946 elaborou os caminhos que as diretrizes do ensino primário deveriam seguir. Pois, até este momento, a organização dessa modalidade de ensino foi delegada aos estados, os quais usaram a atribuição dessa responsabilidade de estruturar o ensino primário como instrumento para defender seus interesses políticos na região. Por meio deste decreto foi determinada a contribuição que os estados, Distrito Federal e municípios deveriam destinar para o Fundo Nacional do Ensino Primário.

Após analisar as iniciativas e reformas da Primeira República, da Segunda República e do Estado Novo percebe-se que o ensino primário brasileiro não possuía uma organização nacional até a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Primário em 1946, as quais determinaram as diretrizes centrais dessa modalidade de ensino.

## **1.2 Analfabetismo e “atraso” do país**

Tentou-se verificar porque o analfabetismo era considerado motivo de atraso para o país e porque foi atribuída à educação a tarefa de solucionar as dificuldades que perpassavam a sociedade nos anos de 1936 a 1946.

Durante a Segunda República (1931 a 1936) e o Estado Novo (1937 a 1945), a questão do analfabetismo passa a ser enfatizada como sinônimo de atraso e vergonha<sup>5</sup> para a população brasileira, sendo inculcado nas pessoas que o país só alcançaria o progresso por meio da escolarização. A educação escolar no período em estudo era utilizada como veículo de difusão ideológica, um meio para disciplinar a sociedade e conter a superpopulação que se transferia do campo para a cidade e causava a insatisfação social.

Em meio aos interesses econômicos, sociais e políticos, estavam os analfabetos brasileiros que deveriam ser convencidos da importância e utilidade de frequentar a escola. Não havia como desconsiderar as dificuldades quantitativas: não havia escola suficiente para todos os educandos, nem o hábito de frequentá-la. Conseqüentemente mais de 80% da população do país era analfabeta, e isso era sinônimo de atraso. Seria necessário criar escolas para alfabetizar e fixar o homem na zona rural (PAIVA, 2003).

Conforme discutimos, a Segunda República e o Estado Novo herdaram do período

---

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que neste trabalho a palavra vergonha refere-se ao adulto analfabeto e não à criança.

Imperial e da Primeira República um sistema de educação desorganizado e desarticulado. Além disso, perdurava o discurso de que por meio da educação haveria a transformação da sociedade, pois entre os intelectuais que refletiam sobre as dificuldades que perpassavam o Brasil, circulavam idéias da educação como solução dos problemas do país, dentre estas se destacava a preocupação em alfabetizar as pessoas. Nesse âmbito, Carvalho explicou que:

[...] 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 construir 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 povo de grupo que auto-investia como elite para promovê-los (CARVALHO, 2003, p. 13).

Segundo a autora foi atribuída à educação a responsabilidade de resolver os problemas sociais brasileiros. Para Carvalho (2003) o projeto político era autoritário, o qual usava a educação com o objetivo de moldar a população a favor de seus interesses, e, a pessoa analfabeta não possibilitava atingir esse ideal de desenvolvimento que as autoridades brasileiras estavam almejando.

Diante desse objetivo era necessário alfabetizar e escolarizar a população a fim de solucionar o “problema” da falta de instrução que assolava, em especial, a classe popular. O processo de alfabetização era visto como uma questão difícil de ser resolvida, mas a falta dele era motivo de preconceito, vergonha e angústia, e precisava de solução urgente. No jornal *A Tribuna* pode-se verificar uma das propostas para se alfabetizar:

A solução do angustioso problema de dar instrução à massa enorme de analfabetos espalhados pelo imenso território nacional, depende muito mais da boa vontade de patriotismo e de bom senso do que de dinheiro (PROBLEMAS, 1936, não paginado).

Era atribuída à alfabetização a responsabilidade de salvar o Brasil de todos os males que assolavam o país, e essa salvação dependia mais da boa vontade da sociedade de “incentivar” a alfabetização das pessoas do que das autoridades políticas como, por exemplo: os municípios, o Estado e a União de assumirem as despesas com as escolas primárias rurais. Abrir uma escola na fazenda era sinônimo de “poder e bondade” do proprietário, assim como um gesto de patriotismo, sendo essa situação confortável para as autoridades brasileiras que dividiriam as despesas e a responsabilidade da alfabetização com a comunidade, pois os moradores deveriam oferecer o espaço físico para organizar a escola e a prefeitura do município assumiria os gastos referentes ao salário da professora e do mobiliário (PROBLEMA, 1936).

Dessa forma, havia um discurso de amor à pátria, que defendia que as pessoas poderiam colaborar para o desenvolvimento do Brasil, por meio do reconhecimento da importância da alfabetização. O analfabetismo era visto como um mal que afligia a sociedade como uma doença, conforme citação a seguir:

[...] não nos faltarão, por certo, os meios materiais para dar combate ao energico e decisivo a lepra do analfabetismo, quando a boa vontade, o patriotismo e o bom senso guiarem os passos dos nossos governantes (PROBLEMA, 1936, não paginado).

O analfabetismo foi comparado à lepra, doença infecciosa carregada de preconceito. Nesse sentido, ao analisar a comparação entre a falta de alfabetização e uma doença infecciosa, pode-se identificar que o analfabetismo era visto como um obstáculo para o desenvolvimento econômico e social do município, como se fosse um vício que contaminaria quase toda a sociedade. Além de demonstrar o preconceito que circunscrevia o homem analfabeto e exemplificar que ele era sinônimo de atraso.

Patriotismo significava amor à pátria embalado por atitudes de sacrifício. A partir desse referencial, a citação acima do periódico *A Tribuna* permitiu a pesquisa trabalhar com a possibilidade de que os governantes brasileiros em nome do patriotismo deveriam ter bom senso e se sacrificar e em prol da alfabetização dos habitantes de seu país.

Ainda segundo Carvalho (2003), o país deveria possuir marcas de “nacionalismo” acompanhado do trabalho em sintonia com a educação. No início do século XX o Brasil era reconhecido como um país repleto de doenças, vícios, falta de vitalidade, de deterioração e de degenerescência, o trabalho considerado ausente. A escola rural deveria auxiliar na aprendizagem do trabalho agrícola, na higiene básica e na saúde do trabalhador rural, desviando-o de perigos como o álcool, as endemias, as verminoses (FLEURY, 1936).

Esse panorama de pessoas doentes, indolentes e improdutivas perambulando pelo país, agrega-se a uma comunidade urbana persistente ao trabalho, considerado apropriado. Segundo Carvalho (2003) havia vários imigrantes que estimulavam os sujeitos urbanos contra a consolidação do caráter nacional proposto para as pessoas pobres perdidas e mergulhadas na “vadiagem”, as quais incomodavam com sua presença e manchavam as tentativas de “organizar o trabalho nacional”. O jornal *A Tribuna* de 1936 relatou que:

Merece destaque o resultado que vamos obtendo com a instrução rural em boa hora, cuidada particularmente pelo prefeito Vasco Gifone. Si a alfabetização de habitantes rurais é uma garantia cívica para o município, pôde-se dizer que os resultados econômicos acompanham aquela muito de perto (INSTRUÇÃO, 1936).

Para Carvalho (2003) a alfabetização não era ministrada de forma desinteressada, havia objetivos nessa escolarização, tais como angariar eleitores e civilizar a sociedade. A autora ainda afirma que foi retomado o discurso do “Entusiasmo pela Educação” de 1910 articulando a educação e a política, apesar de que a partir dos anos de 1920 desapareça essa articulação para ceder o lugar para os técnicos educacionais. Nos anos de 1931 a 1945 os interesses políticos apareciam na educação brasileira de forma velada, era inculcado no sujeito analfabeto que a escola era concedida a ele para que houvesse o desenvolvimento econômico do país.

Nessa tentativa do país de organizar o “trabalho nacional”, segundo Carvalho (2003), a escola não poderia promover apenas a alfabetização, mas sim, uma consciência do dever domiciliar e contribuir para manter o homem no campo com o objetivo de controlar a mudança da população para a cidade reativando a produção agrícola. A autora apontou que era preciso verificar as diversas observações dos higienistas e buscar alternativas para lidar com as dificuldades do cotidiano urbano, seria necessário e urgente conter a migração para as cidades, e como consequência desenvolver políticas agraristas e usar a escola para incentivar o homem a morar na zona rural.

Outra alternativa seria otimizar a indústria de base por meio da educação e utilizar a mão-de-obra no sistema produtivo. Isso poderia equilibrar os postos de trabalho nas cidades e controlar as pessoas resistentes ao trabalho e à nova ordem. Carvalho (2003) esclareceu que o Brasil, até então, era considerado um país sem vitalidade composto por milhões de analfabetos, de letras e ofício, que “vegetavam” nas imensas terras brasileiras.

Nesse contexto, houve uma política de supervalorização da educação, como componente para integrar o desenvolvimento da produção nacional. Seria a educação considerada como ferramenta para transformar o país, assim era atribuída à escola o papel de potencializar a força do homem em força de trabalho produtiva.

### **1.3 Cruzada Nacional de Educação**

A alta taxa de analfabetismo da população brasileira não combinava com os objetivos de civilidade e progresso propalados pelos republicanos. Nesse sentido, era necessário difundir a escola primária a fim de combater o analfabetismo reinante no país, porém a quantidade de escolas era insuficiente para abarcar tal processo. Em 1932 lança-se a Cruzada

Nacional de Educação<sup>6</sup>, que era uma retomada, com nova roupagem, do tão criticado “Entusiasmo pela Educação”,

Segundo acreditavam os promotores da Cruzada Nacional de Educação, por exemplo, “a campanha contra o analfabetismo precisava ter caráter de salvação pública” e o objetivo de sua atuação era, portanto, “lutar para apagar a mancha vergonhosa do analfabetismo que degrada e avilta o Brasil” (PAIVA, 2003, p. 131).

Em 15 de agosto de 1932 por meio do decreto nº 21.731, assinado por Francisco Campos e Getúlio Vargas era deflagrada em todo o território nacional a campanha contra o analfabetismo denominada Cruzada Nacional de Educação<sup>7</sup>. Essa campanha considerava a alfabetização como referencial para solucionar os problemas políticos e sociais; no artigo primeiro ficou definido que a Cruzada Nacional de Educação era de utilidade pública; no artigo segundo ficou instituída anualmente a Semana de Alfabetização<sup>8</sup> em todo o território nacional de 12 a 19 de outubro, durante esta semana poderiam ser arrecadados os recursos para criar e manter as escolas primárias (COLLEÇÃO, 1933).

Em 27 de maio de 1934 o jornal *Estado de Goyaz* informava aos brasileiros que era reconhecida em 15 de agosto de 1932, por meio do decreto nº 21.731, a campanha contra o analfabetismo no Brasil. O jornal informava que a campanha no ano de 1934 contava no Distrito Federal com 23 escolas e 920 alunos distribuídos em 26 cursos, além de 7 escolas noturnas, sendo oferecidos gratuitamente a esses estabelecimentos, como consequência da campanha, 361 cartilhas, 670 cadernos e trinta alunos medicados em dois meses<sup>9</sup>.

Outra iniciativa em favor do combate ao analfabetismo no Brasil ocorreu no ano de 1939, quando o então presidente da república Getúlio Vargas considerou a educação escolar

---

<sup>6</sup> Durante a pesquisa não foi possível identificar qual era o público alvo da campanha de alfabetização “Cruzada Nacional de Educação”, por isso neste trabalho pressupomos que a referida campanha almejava alfabetizar toda a população brasileira, sem distinção entre crianças e adultos.

<sup>7</sup> Paiva (2003) descreveu que a campanha “Cruzada Nacional de Educação” foi regulamentada pelo decreto nº 21.713 de 15 de agosto de 1932, enquanto a Coleção de Leis de Minas Gerais (1933) registrou que a campanha foi implementada por meio de artigo nº 21.731 de 15 de agosto de 1932. Como tanto na informação de Paiva (2003) quanto na Coleção (1933) a “Cruzada Nacional de Educação” foi instituída na mesma data, porém com ordem numérica do decreto diferente. Nesta pesquisa acreditamos que provavelmente houve erro de digitação de Paiva (2003) e adotou o decreto nº 21.731 que também foi o mesmo informado pelos periódicos.

<sup>8</sup> No decorrer do Capítulo III, ao tratar do perfil das professoras que atuaram nas escolas rurais, cito a “Semana Pedagógica” que aconteceu em Uberlândia na semana do dia 30 de outubro de 1933 com a finalidade de auxiliar a formação dos professores do município. Acreditamos que a “Semana de Alfabetização” prevista pela campanha “Cruzada Nacional de Educação” não possui relação com a “Semana Pedagógica” realizada em Uberlândia no ano de 1933. No desvelar da pesquisa não foram localizadas fontes que permitissem afirmar se houve interlocução entre essas atividades.

<sup>9</sup> Durante a pesquisa não foram localizadas mais informações, além da citada no parágrafo anterior, que possibilitassem afirmar se os materiais foram distribuídos gratuitamente em todas as cidades brasileiras, a fim de combater o analfabetismo e incentivar os Estados e municípios a criar escolas primárias, ou se o fomento de materiais ficou apenas no discurso, ou ainda, se essa ação limitou-se às capitais.



como um dos problemas fundamentais do país. O presidente anunciou que era muito triste reconhecer que em pleno século XX mais da metade da população brasileira não sabia ler nem escrever, e essa situação era um obstáculo para o progresso, além de ofuscar a imagem do Brasil diante dos países considerados cultos (FGV, 1938)<sup>10</sup>.

O governo de Getúlio Vargas tentou solucionar as dificuldades da escolarização dos brasileiros propondo medidas eficazes para combater o analfabetismo, ao aprovar em 18 de novembro de 1938 o decreto nº 868 que criava a Comissão Nacional de Ensino Primário. No artigo 2º, letra “a” ficou reconhecida a necessidade de organizar um plano de campanha nacional em prol da educação popular e do combate ao analfabetismo (FGV, 1938).

Nesse plano de campanha nacional de combate ao analfabetismo no Brasil ficou evidente a necessidade de uma ação conjunta entre o governo federal, governos estaduais e governos municipais para enfrentar as deficiências da escolarização no país. Nesse sentido, constatou-se que o Brasil precisava de cem mil escolas primárias para atender a aproximadamente seis milhões de crianças em idade escolar, o que demandava uma despesa de seiscentos mil contos por ano, e o país só possuía cinquenta mil escolas com matrícula de três milhões de crianças e investimento de cinquenta mil contos (FGV, 1938).

Segundo o documento, diante da demanda de escolas primárias e das dificuldades financeiras enfrentadas pelo poder público de arcar com as despesas exigidas pela expansão do sistema escolar, seria necessário que o povo cooperasse. Ficou definido que a população deveria ajudar a instalar e manter o maior número de escolas possível, pois se as escolas funcionassem em salas ou prédios cedidos gratuitamente pelas classes militares, associações ou sociedades recreativas dos municípios, ou em salas particulares ou públicas, o ensino ministrado ficaria mais econômico e a despesa se limitaria ao salário da professora (FGV, 1938).

O auxílio da sociedade na instalação e manutenção de escolas primárias seria efetivado por meio de contribuições mensais, anuais ou do patrocínio de uma das escolas. O dinheiro arrecadado nos municípios deveria ser entregue ao prefeito, nas capitais ao interventor federal e no Distrito Federal ao prefeito. Essas autoridades eram orientadas a investir esse dinheiro em novas escolas primárias (FGV, 1938).

---

<sup>10</sup> Os documentos da Fundação Getúlio Vargas consultados são materiais avulsos adquiridos junto ao CPDOC e relatam a situação do analfabetismo no Brasil. Consta um plano de campanha em prol da educação popular feito pela Comissão Nacional de Ensino Primário e a atuação da Cruzada Nacional de Educação. Esses documentos são folhas mimeografadas ou xerocopiadas avulsas que pertencem ao acervo “Gustavo Capanema”, do arquivo da referida fundação.

Nesse Plano de campanha de combate ao analfabetismo, o Presidente da República contava com o auxílio do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, que solicitava no referido plano a colaboração da sociedade. No plano geral proposto, a sociedade estava dividida em classe militar (exército, marinha, polícias militares e corpo de bombeiro), classe conservadora (comércio, indústria e lavoura), classe trabalhista (todos os sindicatos de classe), classe dos liberais (médicos, advogados, dentistas, farmacêuticos), magistério, funcionalismo público, imprensa, rádio e cinema (FGV, 1938).

A outra iniciativa desse mesmo plano de campanha em prol da alfabetização dos sujeitos brasileiros sedimentava-se no trabalho individual, por meio da colaboração voluntária, como no Japão em 1864. Esse trabalho seria realizado por militares, funcionários públicos, professores e alunos de colégios públicos e particulares e por donas de casa, que poderiam selecionar até cinco pessoas para ensinar a ler, escrever e contar, bem como contribuir para o desenvolvimento do país (FGV, 1938).

As cruzadas foram legítimas representantes das campanhas de alfabetização, as quais contaram com intensa propaganda em favor da difusão do ensino, além de criar escolas para crianças e adultos. As campanhas de alfabetização consolidadas nos anos de 1930 refletiam objetivos quantitativos e humanitaristas dos anos 1920 do “Entusiasmo pela Educação” (PAIVA, 2003).

Os principais colaboradores das campanhas de alfabetização foram pessoas ligadas às forças armadas, às classes conservadoras, à indústria, ao comércio e particulares. Esses mantenedores das cruzadas foram denominados de sócios, os quais contribuíaam por meio da venda de selos, festivais e doações. Tais campanhas foram desenvolvidas por concepções “filantrópicas” e “humanitárias” de educação,

[...] apoiada numa visão deformada da realidade social, na qual a educação aparece como causa de todos os problemas demonstra o quanto suas posições teóricas encontravam ecos nos setores que a promoviam e o quanto estavam difundindo (as campanhas ajudavam a fortalecer) o preconceito contra o analfabeto (PAIVA, 2003, p. 131).

Dessa forma as limitações políticas, sociais e econômicas foram transferidas para a educação, sendo o analfabeto motivo de vergonha e culpado pelo fracasso do país. Isso gerou preconceito contra o sujeito analfabeto e fez com que as Cruzadas/campanhas de alfabetização assumissem o caráter de salvação pública. Assim, o retorno do “Entusiasmo pela Educação” por meio dessas campanhas não tinha o mesmo objetivo do movimento

desenvolvido em 1910, embora a possibilidade de alicerçar a política vigente e aumentar o número de eleitores não fosse descartada.

Apesar das críticas negativas recebidas pelas campanhas alfabetizadoras durante a Segunda República, elas foram retomadas a partir do Estado Novo para difundir a disciplina de Moral e Cívica. Diferente da Segunda República, o Estado Novo foi marcado pelo autoritarismo e centralização do poder, sendo a educação vista como instrumento de difusão ideológica. Segundo Leão (1917), para solucionar as dificuldades que perpassavam o processo de alfabetização dos brasileiros seria necessário empreender campanhas sem tréguas para mobilizar o país em prol da educação popular.

Câmara Filho (1937a) por meio do jornal *Estado de Goyaz* informou o seguinte:

Entre nós, de todos os males é o analfabetismo, sempre crescente aos nossos filhos, o que mais desorganiza a família, enfraquece a República e ameaça assustadoramente o futuro da nacionalidade. O Brasil como país novo e de possibilidades econômicas extraordinárias, tem pela frente a solucionar problemas imediatos e imperiosos (CÂMARA FILHO, 1937a, não paginado).

De acordo com o autor, havia preocupação com o desenvolvimento econômico do país, e essa preocupação era articulada ao processo de alfabetização, embora a quantidade de escolas não correspondesse à demanda dos alunos em idade escolar. Havia consciência que o sistema escolar era ineficiente para o número de educandos que necessitavam de aprender o alfabeto. Conforme o mesmo autor, “a instrução é sem duvida nenhuma, o maior deles. O número de escolas que possuímos em todo o país para nossa já avultada população infantil, é alarmantemente deficiente” (CÂMARA FILHO, 1937a, não paginado). Em 1930 a estatística escolar demonstrava que a quantidade de escolas era insuficiente para atender aos sujeitos que precisavam de alfabetização, conforme evidenciou o fragmento a seguir:

Pelas estatísticas tem o Brasil 9.500.000 meninos, na idade de 7 a 13 anos. Desse numero apenas 2.577.800, freqüentam escolas. Depreende-se da evidencia desse calculo que 6.925.200 ficam sem escolas. Vê se então que a porcentagem é grande e ela aumenta assustadoramente, á medida da crescente elevação do nosso coeficiente demográfico (CÂMARA FILHO, 1937 b, não paginado).

Nesse sentido, o autor acima defendeu que havia apenas um caminho a seguir, aumentar a quantidade de escolas primárias, assim como instalá-las próximo das famílias para auxiliá-las e facilitar o acesso das crianças, pois as 33.500 instituições primárias existentes eram insuficientes para atender a demanda escolar dos brasileiros. Segundo Paiva (2003)

[...] apesar do auxílio da União aos Estados para a difusão da instrução popular só se ter efetivado no final do período, a expansão dos sistemas estaduais através do esforço local pode ser observada. Segundo Lourenço Filho a matrícula nos Estados cresceu bastante nos últimos anos da primeira e triplicara durante a Segunda República. No período de 1927 a 1931 observara-se, para um crescimento populacional de 8%, um aumento da matrícula de 15%; no período de 1932-1936, para igual crescimento percentual da população, houve um crescimento das matrículas superior a 30%. Entretanto, a elevação das matrículas não eliminava a precariedade do atendimento quantitativo: em 1937, com uma população escolar de mais de 7.000.000 (entre 7 e 12 anos) o atendimento ia pouco além dos 2.600.000 crianças, correspondendo a pouco ligeiramente, em virtude do apelo aos interventores para favorecerem a difusão do ensino primário (PAIVA, 2003, p. 125).

Apesar do apelo aos interventores em favor da expansão quantitativa das escolas primárias nos anos de 1930, e do aumento da matrícula em 30% nessas instituições, Paiva (2003) relatou que as escolas primárias eram ineficientes e precárias, e como consequência, não correspondiam ao número de pessoas que necessitavam de alfabetização no período. Os esforços estaduais e municipais foram fundamentais para o desenvolvimento quantitativo do ensino primário na maioria das cidades brasileiras, com exceção dos Estados do sul, que devido às dificuldades enfrentadas com as “escolas estrangeiras” na zona de imigração, contavam com o financiamento federal.

O *Jornal de Uberlândia* informou que Lourenço Filho, diretor do departamento nacional de educação, com o intuito de colaborar com o combate ao analfabetismo, solicitou que todos os colégios brasileiros ajudassem a criar cursos primários para adolescentes e adultos com a finalidade de combater o analfabetismo. A matéria, intitulada “Serão abertas 4.500 novas escolas primarias cursos gratuitos para adolescentes e adultos analfabetos”, justificou que essas ações decorriam da Cruzada Nacional de Educação que inspirou a instalação de 4.500 escolas nas diversas regiões do Brasil (SERÃO, 1937). Paiva (2003, p. 127) apontou que nos anos de 1931 a 1945 foram retomadas as preocupações referentes à expansão quantitativa do ensino primário, desveladas na Primeira República (1890 a 1930) por meio do movimento educacional “Entusiasmo pela Educação” que nos anos de 1910 defendiam o aumento do ensino primário como meio para libertar o Brasil do “cancro do analfabetismo”.

O desafio proposto à campanha Cruzada Nacional de Educação seria percorrer o Brasil, desde as capitais até as cidades do interior e erradicar o analfabetismo, pois este era sinônimo de atraso e poderia atrapalhar o “desenvolvimento” da República. De acordo com Paiva (2003), São Paulo e o Distrito Federal (Rio de Janeiro) investiam trinta vezes mais que

os Estados do nordeste no ensino primário, e possuíam mais alunos matriculados em processo de alfabetização. Isso manifestava as desigualdades de riquezas regionais.

Para amenizar a dificuldade enfrentada pelos estados e municípios brasileiros em relação ao número insuficiente de escolas primárias,

[...] seria necessário criar mais instituições de acordo com os planos estabelecidos pela campanha iniciada pela Cruzada Nacional de Educação, no sentido de instalar no Brasil o maior numero de estabelecimentos de ensino (DIFFUNDINDO, 1938).

Um dos apelos da campanha consistia em aumentar a quantidade de escolas, principalmente no interior brasileiro, pois,

Quem percorre o interior do país, a grande maioria área do Planalto Central Brasileiro que ocupa 5 milhões de quilômetros quadrados da superfície do território nacional, não pode deixar de sentir uma tristeza verdadeiramente desoladora ante a legião de analfabetos que se lhe defronta aos olhos, ordinariamente, os nossos homens sobre cujos ombros pesam as responsabilidades dos destinos da nossa Republica [...] (CÂMARA FILHO, 1937a, não paginado).

Segundo o autor, a Cruzada Nacional de Educação era coordenada pelo Dr. Gustavo Ambrust que tentou implementar um plano de combate ao analfabetismo e examinou as dificuldades enfrentadas pela educação popular, assim como tentou criar mais escolas e amenizar as deficiências quantitativas. Ainda segundo o autor,

Os núcleos mais populosos nesta vasta zona aumentam numa progressão digna de nota, tornando-se assim dia para dia, mais escassa, mais deficiente o numero de escolas, os governos centrais quer na Monarquia, quer na Republica, preocupados com as cousas da região litorânea, onde a civilização já faz a sua marcha progressiva e construtora, não encaravam no interior o problema do ensino tal qual ele reclama em vista e por força das circunstancias de sua geografia humana (CÂMARA FILHO, 1937a, não paginado).

O Brasil era considerado um país sem escola, segundo Câmara Filho (1937a) isto não era nenhum exagero: para constatar essa realidade bastava percorrer os sertões dos Estados do Pará, Amazonas, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Baía, Espírito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso e etc. Câmara Filho (1937 b) apontou que a maior porcentagem de analfabetos estava no interior brasileiro, se os governantes visitassem as cidades interioranas comprovariam a situação precária do ensino primário. Na busca de soluções para melhorar as condições do ensino primário, seria necessário estabelecer um consenso entre o governo da República, dos Estados e dos

municípios, e a partir daí criar um plano de combate ao analfabetismo que orientasse e colaborasse de forma efetiva com as necessidades de alfabetização das pessoas.

Diante disso, Gustavo Ambrust, coordenador da Cruzada Nacional de Educação, teria feito um apelo aos municípios:

O apelo feito pelo dr. Gustavo Ambrust, presidente da Cruzada Nacional de Educação aos prefeitos brasileiros, continua a ecoar pelo histerland afora, num ambiente de simpatia e de entusiasmo, porque ele constitue um grito que desperta o nosso povo ao combate do maior inimigo que o Brasil tem pela dianteira que é o analfabetismo, que pouco, como que socapa, vae inutilizando as forças da nacionalidade nascente, na sua marcha progressiva de enriquecimento e civilização (CÂMARA FILHO, 1937a, não paginado).

O apelo consistia em incentivar os municípios a abrir escolas com ambiente favorável ao ensino, que despertasse na população o desejo de aprender a ler, e conseqüentemente combater o analfabetismo e fortalecer os ideais de nacionalidade, civilização e progresso do país. Havia um discurso de que o analfabetismo permeava todo o território brasileiro sem freio, sem nenhuma medida eficaz para contrariá-lo, e isso ameaçava os ideais de nacionalidade, conforme citação a seguir:

É sem dúvida nenhuma o maior mal que nosso país tem pela frente desviando-o do caminho que conduz ás supremas finalidades a que tem direito sobretudo, pelas suas imensas riquezas de solo e de sub-solo. Está o Brasil colocado no quarto lugar entre os países onde há maior porcentagem de analfabetos. Depois da Índia, China e Egito, vem ele (CÂMARA FILHO, 1937 b, não paginado).

O analfabetismo desenfreado contrariava os objetivos de desenvolvimento e nacionalidade das autoridades brasileiras. O Brasil deveria seguir o exemplo dos japoneses que nos anos de 1880 possuíam elevada população de pessoas analfabetas, e a partir do momento que os homens públicos em conjunto com o povo decidiram investir no combate ao analfabetismo, tornaram-se uma das populações mais poderosas e respeitadas (CÂMARA FILHO, 1937 b). Leão (1917) relatou igualmente que o Japão tornou-se uma nação desenvolvida a partir do momento em que decidiu investir na educação, e o Brasil deveria seguir o mesmo exemplo, pois a escola poderia estimular e fortalecer o amor à pátria, além de proporcionar a civilização do país. Assim,

Ensinar a escrever e ler, deixando os indivíduos alheios as necessidades de seu tempo, arredios da luta que se trava para supremacia dos povos ignorantes dos elementos que levam a triumpho, incapazes de influírem, com o seu trabalho, a sua capacidade e a sua acção, no destino da sua nacionalidade, é fazer tudo menos homens vitoriosos, é conseguir tudo, menos uma gente forte, uma pátria poderosa (LEÃO, 1917, p. 24).

Outro exemplo que deveria ser seguido era o da Argentina que, apesar de ter uma população menor do que a do Brasil, apresentava mais progresso e desenvolvimento devido à ação dos homens públicos que agiram de forma eficaz no combate ao analfabetismo (CÂMARA FILHO, 1937b).

Na concepção de Leão (1917, p. 25) “a escola nas ações fortes, é officina da nacionalidade. É nella que se forja a temperatura de aço dos povos que conduzem a civilização”. Para o referido autor, o processo educativo não se limita ao binômio leitura e escrita, sendo necessário possibilitar o desenvolvimento e a orientação das habilidades individuais, bem como instrumentalizar os sujeitos a enfrentar as dificuldades de determinada época. Nesse contexto, a educação era o aperfeiçoamento das “habilidades phisicas, intelletuaes e moraes do individuo” (1917, p. 22), quanto mais desenvolvidas fossem essas habilidades mais educada seria a pessoa, e quanto mais pessoas o país formasse nesse molde, mais adiantado seria.

Ainda segundo o autor acima, a solução para o Brasil não consistia em copiar integralmente os métodos adotados pelos japoneses, mas em aprender com eles a buscar o progresso para o país, sem desconsiderar os bons sentimentos e usufruir nossas riquezas naturais. Nesse sentido,

Trabalhar é a primeira necessidade, e uma educação que nos torne aptos a fazê-lo, o único remédio capaz de engrandecer o Brasil. [...] dirigir o povo para as profissões pratica, incutir-lhe o amor pelo trabalho fecundo, pelas carreiras independentes e produtoras. Podemos continuar com nossos poetas, os nossos romancistas, os nossos sonhadores, porém juntamente com eles, devemos criar o produtor, o explorador das nossas riquezas, o valorizador do solo brasileiro (LEÃO, 1917, p. 27).

Pode-se apreender que Leão (1917) defendia uma educação voltada para o trabalho, que instigasse o amor pelas atividades práticas, pois seria esse o caminho para o desenvolvimento do Brasil.

Ao analisar o discurso que embalava a escolarização primária dos brasileiros percebe-se que as expectativas de progresso e desenvolvimento do país foram transferidas para a educação. Nesse sentido é que Souza (2004), ao investigar a escola primária brasileira, em especial os grupos escolares na Primeira República (1890 a 1930), ressaltou que foi atribuído à escola popular primária a tarefa de formar o cidadão republicano, o que sedimentava o novo regime e as aspirações sociais e econômicas do país. Como nesse momento a escola primária estava sob a responsabilidade dos Estados e municípios seria necessário desenvolver uma campanha de combate ao analfabetismo que mobilizasse os brasileiros.

Constatou-se na Cruzada Nacional de Educação uma retomada do criticado “Entusiasmo pela Educação”, movimento desvelado nos anos de 1920, que priorizava a expansão quantitativa das escolas justificando a necessidade de alfabetizar os brasileiros, aumentar as riquezas, bem como “apagar” a mancha vergonhosa de 80% de pessoas analfabetas, posto que um país como essa quantidade de pessoas sem instrução não poderia ser considerado desenvolvido. Verificou-se ainda que na expansão de escolas primárias não havia preocupação com a qualidade do ensino, era focalizada apenas a alfabetização.

Na campanha Cruzada Nacional de Educação foi identificado um apelo humanitarista de que a sociedade deveria colaborar com o processo de escolarização primária dos brasileiros, de que as despesas não deveriam ficar limitadas aos Estados e municípios, e as pessoas interessadas no desenvolvimento e progresso do país deveriam contribuir com o combate ao analfabetismo.

Nessa configuração havia um discurso de que a sociedade deveria dividir as despesas do ensino primário com os Estados e municípios, de modo que os municípios ofereceriam os móveis e pagariam os professores, e os moradores da região interessada em ter escola ofereceriam o prédio.

Não podemos desconsiderar que nos anos de 1930 o sistema educacional passava por um momento de tentativa da expansão da escolarização dos brasileiros com o objetivo de acompanhar o processo de industrialização, e diminuir o elevado índice de analfabetismo que incomodava as autoridades políticas do Brasil. Era necessário investir na educação e limpar a imagem de que o Brasil era um país atrasado composto por pessoas analfabetas, mostrar que o país estava preparado para o progresso, para o desenvolvimento industrial.

#### **1.4 Cruzada Nacional de Educação em Uberlândia**

Embora a campanha Cruzada Nacional de Educação tenha sido deflagrada em todas as regiões brasileiras no ano de 1932, na cidade de Uberlândia foram localizadas notícias da mesma apenas a partir do ano de 1936, conforme a citação abaixo retirada da Ata da Câmara Municipal:



Voltando como matéria de deliberação a ordem do dia da próxima reunião: Circular da Cruzada Nacional de Educação, pedindo apoio e solidariedade de causa da instrução no sentido de dar plenos poderes ao executivo para instalação de mais escolas primárias no município no dia 13 de maio de 1937 (p. 49). Parecer nº 13: A Comissão de Justiça e Instrução da Câmara Municipal de Uberlândia ouvida sobre a circular expedida pela Cruzada Nacional de Educação, empenhando-se pela instalação em cada município do Brasil, e de parecer que se atenda por reputar justo o pedido, e que a câmara municipal facul- (p.87) de aos exercícios plenos poderes para criar e instalar uma escola na data atendida e em que local que as convivência do ensino exigirem na zona rural. Sala de sessão da câmara 26 de outubro de 1936 (a) Nestor Rezende relator (PREFEITURA, 1936, p. 88).

Por meio dessa citação pode-se evidenciar que era expedida para os municípios uma circular notificando-os da importância de aderir à campanha Cruzada Nacional de Educação, sendo combinado que as cidades deveriam instalar as escolas primárias preferencialmente no dia 13 de maio, e às câmaras municipais seria facultada a escolha do local para a criação e instalação, de acordo com a necessidade de cada região, que no caso da cidade de Uberlândia era na zona rural, o lugar mais carente de escolas. Pois as estatísticas escolares de Uberlândia no ano de 1937, organizada pela inspetoria escolar da prefeitura, revelaram que estava prevista matrícula de 1.283 alunos nas escolas municipais, sendo 1.131 só nas escolas rurais, fato que comprovava que a maioria dos indivíduos que necessitava de alfabetização residia na zona rural.

As autoridades uberlandenses, pelo menos no discurso, estavam conscientes da importância de participar da campanha, conforme ilustrou o periódico a seguir, e corroboravam os interesses nacionais de difundir a campanha,

Em Uberlândia instalou-se mais uma escola primária. Atendendo o apelo da “Cruzada Nacional de Educação”, lançado as municipalidades brasileiras para comemorarem a data de 13 de maio criando uma escola primária, o fecundo governo de Vasco Giffone, instalou-se mais uma escola rural. Ninguém duvida o quanto o nosso governo municipal vem fazendo para desenvolver o ensino nas extensas e populosas zonas rurais [...] (ESCOLA, 1937, p. 4).

A escola instalada no dia 13 de maio de 1937, recebia o mesmo nome da data “13 de maio” e era localizada no bairro de “Moreno” da fazenda da “Tenda” e “Pindaíbas”, servindo a populosa região que, segundo o jornal, teria muitos benefícios com a educação de seus filhos. Esta solenidade contou com a presença do prefeito municipal, do presidente da câmara, dos vereadores.

A maioria das escolas primárias, nos anos de 1930, era instalada tendo como referencial o apelo da Cruzada Nacional de Educação. Nas Atas das Reuniões das escolas rurais do ano 1939 encontramos a justificativa da instalação dessas instituições por meio da Cruzada Nacional de Educação.

Contado com o apoio unânime de todos os responsáveis pela causa publica, a obra meritorica em tão bôa hora iniciada, vem colhendo magníficos resultados. Milhares de escolas foram creadas a 13 de maio do anno passado, data designada no appello em que a Cruzada Nacional de Educação dirigiu a todos os prefeitos das cidades brasileiras, para que, em commemoração á tão grata ophemeide, assignaladora da extinção da nodoa que manchava os nossos foros de paiz culto e civilizado, se proporcionasse aos que vivem na terra de Santa Cruz, os meios de se libertarem dos grillhões da ignorância (DIFFUNDINDO, 1938, não paginado).

Várias escolas foram instaladas no dia 13 de maio de 1938 para atender a Cruzada Nacional de Educação, demonstrando a participação dos municípios nesse objetivo de libertar os brasileiros da ignorância. A cidade de Uberlândia aderiu a essa campanha e abriu uma escola rural nessa mesma data, na região de “Divisa” no distrito de Martinópolis.

No ano de 1939, continuaram os apelos para combater o analfabetismo, por meio da Cruzada Nacional de Educação, assim como a quantidade deficiente de escolas, conforme ilustrou o periódico *A Tribuna*, neste mesmo ano

Os prefeitos, em todo o paiz, responderam o appello que a Cruzada Nacional de Educação” lhes renova todo anno, por ocasião das commemorações do 13 de maio, com a criação de escolas primaria. É uma bella tradição digna dos melhores encômios. Pena que não seja ainda cultuada por todos os prefeitos. Pois necessitamos de umas 250.000 escolas, pelo menos, e só possuímos 50.000 (CRUZADA, 1939, não paginado).

O jornal informou que vários municípios atenderam a solicitação e a tradição de criar escolas no dia 13 de maio. Apesar desse esforço e do discurso implementado pela campanha da Cruzada Nacional de Educação a quantidade de escolas ainda era insuficiente para atender a população brasileira. O país necessitava de 250.000 escolas e só possuía 50.000, o que comprovava déficit de 5 vezes em relação à demanda da população que necessitava de alfabetização. Ainda em 1939, uma das edições do jornal *A Tribuna* noticiou que,

Em cumprimento a sua finalidade precípua, que é a edificação moral e cultural das massas, os jornaes precisam tomar parte activa nessa campanha de alfabetização geral do paiz, concitando, os poderes públicos, especialmente os municipaes, a reservarem maiores porcentagens do seu orçamento para educação popular, cooperando, enfim, com o maximo de sua vontade intelligente, ao lado das iniciativas que repontam por toda a parte, cada vez com mais entusiasmo e proveito (CRUZADA, 1939, não paginado).

Talvez tenha sido em virtude dessa defasagem entre a necessidade de escolas e a sua existência concreta que as nossas entrevistadas não se recordaram da campanha Cruzada Nacional de Educação. As docentes ao serem indagadas se recordavam de alguma campanha de alfabetização nos anos de 1936 a 1946 quando lecionavam nas escolas rurais, responderam que não, e também afirmaram que não lembravam da Cruzada Nacional de Educação porque a comunicação naquele tempo era difícil, que raramente liam os jornais ou as revistas, e tampouco tinham lembranças das autoridades educacionais da época a orientarem-nas a respeito do combate ao analfabetismo no município de Uberlândia. A professora Ivete Carrijo, por exemplo, ao ser entrevistada justificou que “naquela época não havia quase comunicação nenhuma; assim, jornal, revista, a gente não via, o primeiro jornal de Uberlândia não tem muitos anos”<sup>11</sup>.

O desconhecimento dessas campanhas, amplamente divulgadas nas notícias veiculadas nos jornais e constantemente registradas nas Atas de Reuniões Escolares, por parte das professoras das escolas rurais (conforme constatamos nas entrevistas), permitiu compreender que as campanhas de combate ao analfabetismo, dentre elas a Cruzada Nacional de Educação, na cidade de Uberlândia ficou limitada ao discurso, e as autoridades políticas e educacionais apenas reproduziram as notícias que veiculavam nacionalmente, mas não as regulamentavam na íntegra na cidade.

Uma explicação para a falta de conhecimento das professoras a respeito do discurso que permeava a cidade sobre o combate ao analfabetismo e a Cruzada Nacional de Educação, pode ser relacionada em parte à dificuldade do acesso das docentes das escolas rurais à leitura de jornais e revistas. Porém, se as autoridades educacionais uberlandenses tinham sido notificadas sobre a necessidade de participar da campanha, conforme mostraram algumas notícias dos jornais e das Atas de Reuniões Escolares, continuou a pergunta: por que as professoras não recordam dessas campanhas de alfabetização, no período em estudo?

Acredita-se que os planos de combate ao analfabetismo da Cruzada Nacional de Educação não foram totalmente difundidos em Uberlândia porque no decreto que regia a

---

<sup>11</sup> Entrevista realizada em abril de 2008 com a Sra. Ivete Carrijo, ex-professora de escola urbana de Uberlândia.

campanha estava previsto anualmente uma Semana de Alfabetização que deveria ocorrer entre os dias 12 a 19 de outubro em todo o território nacional para arrecadar recursos para investir nas escolas primárias, e como consequência aumentar quantitativamente essas instituições e promover a alfabetização dos uberlandenses. No entanto, não foram localizadas informações que permitissem afirmar se essas Semanas de Alfabetização foram de fato implementadas no município de Uberlândia. Devido à desinformação das professoras a respeito das campanhas de alfabetização pressupomos que não foram desenvolvidas atividades voltadas para a capacitação das pessoas que atuariam no combate ao analfabetismo na cidade. A Cruzada Nacional de Educação em Uberlândia esteve presente apenas no discurso e pode ter sido usada apenas como justificativa para instalar e elevar o número de escolas rurais.

No período em estudo, 1936 a 1946, havia muitas discussões sobre quem seria responsável pelas despesas e pela organização da educação popular: se era o Estado ou os municípios. Identificou-se no discurso da Cruzada Nacional de Educação preocupação com a participação dos municípios no que se referia à despesa financeira, instigando-os a ajudar de forma efetiva na proposta de erradicar o analfabetismo que assolava todo o país. Nesse momento o jornal era utilizado como instrumento para divulgar os objetivos morais e culturais da campanha em alfabetizar as massas populares.

Sobre a possível colaboração do município de Uberlândia na Cruzada Nacional de Educação no ano de 1939, foram divulgadas no jornal local denominado *Correio de Uberlândia* as primeiras informações logo no mês de janeiro, quando o então inspetor municipal Jerônimo Arantes recebeu do presidente da Cruzada Nacional de Educação uma resposta positiva a respeito do desejo do prefeito de instalar dez escolas rurais, conforme se pode evidenciar,

O sr. Jerônimo Arantes, inspetor escolar municipal, recebeu do sr. Dr. Gustavo Ambust, presidente da “Cruzada Nacional de Educação” a propósito da criação de dez escolas rurais, feita há pouco pelo prefeito Vasco Gifone, o seguinte ofício: É nos grato acusar o recebimento de seu atencioso ofício de 31 de dezembro pp. comunicando haver o Exmo. Sr. Prefeito Municipal baixando um portaria, criando 10 escolas rurais, justamente nos moldes e de acordo como os planos da cruzada nacional de educação (AS NOVAS, 1939, não paginado).

Foi encaminhada ao prefeito de Uberlândia a aprovação do pedido de criação das dez escolas rurais, que deveria ser repassado ao inspetor escolar municipal para providenciar a inauguração dessas escolas no dia 13 de maio de 1939. O presidente da Cruzada Nacional de Educação agradeceu os elogios e desejou que a cidade de Uberlândia se destacasse na grande campanha contra o analfabetismo.

A Ata de Reunião do ano de 1939 descrevia e justificava a instalação de dez escolas rurais no dia 13 de maio em função da campanha “Cruzada Nacional pela Educação”.

Às 16 horas, o Snr. Inspetor Escolar abriu a sessão e proferindo um discurso sobre a data que assinala a extinção da escravatura no Brasil fez sentir nas suas palavras idéias de civismo a necessidade da cultura do povo brasileiro para assim poder a pátria contar com elemento forte para a defesa de suas riquezas cubiçadas e o desenvolvimento da sua em formação como país novo. Lançou um apelo ao povo do campo, para unido ao governo fazer face aos obstáculos que privam o desenvolvimento da instrução nos meios rurais. Disse bem do interesse do governo municipal para instruir a mocidade rural entrara desprotegida pelos governos que não cuidaram da instrução dos habitantes do município, agora carinhosamente cuidada, como se pode atestar com o grau de número de escolas que funcionam em diversos pontos do município com frequência superior. Feita a chamada dos alunos matriculados, estavam presentes 94, na maioria analfabeto (PREFEITURA, 1939, p. 1).

As escolas instaladas nesta data foram: Escola Pontal - Bairro “Palmitos”; Escola de “Paranan” - Distrito da Cidade; Escola Pública Rural do Bairro “Samambaia”; Escola Pública Municipal do Distrito de Santa Maria; Escola Pública Municipal do Bairro do Cascavel; Escola Pública Municipal de Terra Branca - Distrito da Cidade; Escola Pública Municipal do Bairro “Congonhal”; Escola Pública Municipal do Bairro “Cabaças”; Escola Pública Municipal no Bairro “Boa Vista”; Escola Pública Municipal de Sucupira.

Seguindo um discurso de que a cidade de Uberlândia participava ativamente do desenvolvimento da educação e cumpria sua parte no combate ao analfabetismo brasileiro, foi anunciado o seguinte:

O ensino publico de Uberlândia tem melhorado sensivelmente nestes últimos tempos, attendendo, em parte, o crescente numero da população infantil dos municípios. Dia 13 do corrente mez foram inauguradas, achando-se em pleno funcionamento com uma matricula de 448 alumnos nove escolas rurais [...] (5.643. É O NUMERO, 1939, p. 1).

As autoridades uberlandenses demonstravam preocupação quanto ao número de alunos matriculados nas escolas, e informava que havia 5.643 pessoas recebendo alfabetização na cidade, sendo quarenta estabelecimentos de ensino público primário com frequência de 1.554 alunos, de acordo com a estatística escolar. A revista *A Camponesa* no ano de 1939, por meio da matéria “A Instrução em Uberlândia” informou que o município esforçava-se para alfabetizar a população e com esse objetivo possuía 33 escolas rurais, e dois grupos escolares.

Nesse sentido, havia um discurso de que os políticos uberlandenses investiam na alfabetização dos moradores, e gastavam porcentagens apreciáveis na escolarização de seu

povo, bem como a administração do prefeito da época, Vasco Gifone, corroborava com os interesses da política varguista de ensinar as pessoas a ler, escrever e contar, conforme se verificou na citação a seguir,

Vê se deste modo, que a atual administração não tem poupado esforços no sentido de levar o ensino aos povoados, e tomar toda a atenção e carinho para com elas, por isso que o seu governos criando escolas, vem marcando uma etapa segura e duradoura para os nossos dias (O NOSSO, 1939, não paginado).

O prefeito Vasco Gifone, preocupado em comprovar o desenvolvimento escolar de Uberlândia e dar satisfação de que as escolas rurais eram instaladas de acordo com o modelo proposto pela campanha, enviou a cópia das Atas de Reuniões Escolares de cada uma das instituições ao presidente da Cruzada Nacional de Educação.

Assim como os periódicos locais, as Atas de Reuniões das Escolas Rurais relatavam a contribuição do ensino rural<sup>12</sup> no processo de alfabetização da classe popular no município de Uberlândia por meio da Cruzada Nacional de Educação. As pistas encontradas ao longo da pesquisa mostraram que as escolas criadas em Uberlândia em consequência da campanha de alfabetização foram na zona rural, o que evidencia o “cuidado” com a escolarização dos camponeses, conforme se depreende do trecho a seguir:

Aos 13 dias do mês de Maio de 1939, compareceram o Sr. Inspetor Escolar da Prefeitura professores e grande número de pessoas do meio para assistir às solenidades atinentes á instalação da escola pública municipal no bairro “Boa Vista”, creada pela Prefeitura Municipal, atendendo o apelo lançado aos governos municipais pela Cruzada Nacional de Educação que pede se instalar uma escola em cada município da Federação brasileira, no dia 13 de Maio, afim de se extinguir com armas das letras, a ignorância que predomina no espírito da população inculta da nossa terra (PREFEITURA, 1939, p.33).

Pode-se identificar no discurso oficial registrado naquela ata a preocupação do representante político do município de Uberlândia em demonstrar às autoridades do país seu apoio à campanha de alfabetização denominada Cruzada Nacional de Educação. As dez escolas foram instaladas na mesma data, 13 de maio, e contaram com a presença de representantes do prefeito do município. A ocasião foi solene, pois os alunos de cada uma dessas localidades em que foram instaladas as referidas escolas cantaram o Hino Nacional. Percebe-se ainda, nessa citação, o apelo ao combate ao analfabetismo, defendido em nível

---

<sup>12</sup> No decorrer do texto usaremos os termos educação rural e escola rural como sinônimos de ensino rural na tentativa de evitar repetições.

nacional, o incentivo ao patriotismo e o cuidado com a “expansão” do ensino rural no município.

Outro fato que despertou curiosidade foi forma como o analfabeto era visto. Percebe-se nesse momento uma fala preconceituosa, como se as autoridades da cidade quisessem dar uma satisfação ao Estado e demonstrar que estava sendo feita sua parte no objetivo de alfabetizar, pois de acordo com o registro da ata havia escolas suficientes e próximas da casa do aluno. Nessa ótica a prefeitura acatou e efetivou o combate ao analfabetismo respeitando as normas elaboradas pelas campanhas nacionais, e se o aluno não atendeu ao convite de freqüentar a escola e livrar-se da ignorância a culpa não teria sido do município.

As autoridades políticas uberlandenses, embaladas por um discurso progressista, transferiam para a população a responsabilidade pelo analfabetismo ao justificarem que havia escolas, mas os alunos não quiseram ser freqüentes. Essas escolas rurais foram isoladas, unidocentes, multisseriadas, e ofereciam apenas o ensino primário, que permite focalizar a possibilidade de que essas instituições foram meros depósitos de jovens e crianças para aprender a ler, a fazer contas e a serem doutrinadas conforme os interesses do Estado vigente, questão que será analisada no próximo capítulo.

No cenário da política local desse período estiveram como prefeitos nomeados: Lúcio Libânio, de 1931 a 1933; Claudemiro Terra, por apenas oito meses; e Vasco Gifone, de 1934 a 1944. A permanência do prefeito Vasco Gifone na administração da cidade por tantos anos possibilitou pensar que suas ações políticas seguiram as orientações do governo Vargas, como, por exemplo, combater o analfabetismo no meio rural.

O ano de 1939 foi a época em que mais foram instaladas escolas no município de Uberlândia. Nos anos de 1940 houve um arrefecimento no aumento das escolas para combater o analfabetismo. Localizaram-se nos materiais pesquisados poucos apelos de combate ao analfabetismo se comparado com os anos anteriores em consequência da campanha Cruzada Nacional de Educação. De acordo com o periódico local *Correio de Uberlândia*, a cidade<sup>13</sup> apresentava 23,8% de um total de 21.000 habitantes alfabetizados (UBERLÂNDIA, 1940). Isso revela que, se consideramos esses dados, o município não vivia uma realidade diferente do resto do país que contava com uma população de 80% de pessoas analfabetas (PAIVA 2003).

---

<sup>13</sup> O recenseamento de 1950 (IBGE, 1950a, p. 562), diferentemente do periódico citado, informou que Uberlândia em 1940 possuía 18.293 habitantes e deste total 50,95% eram alfabetizados.





## CAPÍTULO II

### ENSINO RURAL E ALFABETIZAÇÃO

“[...] 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).

Neste capítulo propõe-se compreender os dados a respeito do ensino rural ministrado em Uberlândia, tendo como meta apreender a participação dessa modalidade de ensino nas campanhas de alfabetização discutidas no capítulo precedente. Para isso optou-se em dividi-lo em três subitens: o primeiro contextualiza os objetivos do ensino rural desvelado em todo o Brasil; o segundo investiga o ensino rural ministrado em Minas Gerais; e o terceiro reflete acerca do ensino rural ministrado no município de Uberlândia. Para desenvolver este capítulo utilizou-se como fonte de pesquisa as Atas de Reuniões das Escolas Rurais, os jornais locais que circularam nos anos de 1936 a 1946 e entrevistas com ex-professoras das escolas rurais.

## **2.1 Ensino rural no Brasil**

Na análise do ensino rural brasileiro procuramos investigar quais eram os objetivos dessa modalidade de ensino nos anos de 1936 a 1946, se era apenas alfabetizar, se era incentivar o homem a continuar no campo, se era solucionar ou conter as questões sociais, se era proporcionar o saneamento das regiões rurais e assim prevenir as doenças e endemias do período em apreço. Desse modo, buscamos interpretar o ensino rural em Minas Gerais e em seguida apreender quais eram as finalidades do ensino rural na cidade de Uberlândia, se suas escolas primárias rurais desenvolviam objetivos semelhantes aos nacionais; além de aventurar na compreensão de como eram organizadas estas instituições que atendiam aos camponeses.

Poucos documentos específicos sobre o ensino rural foram conservados, são escassos os diários de classe, livros de matrículas e cadernos. Devido a isso, neste capítulo optou-se em trabalhar com a imprensa local, as Atas das Reuniões Escolares, as Atas do Conselho Consultivo, as Atas da Câmara Municipal, história oral e as bibliografias que respondem às temáticas aqui abordadas.

Sabe-se que nos anos de 1936 a 1946 a maioria da população brasileira morava na zona rural, conforme ilustra a Tabela 1 a seguir:

**Tabela 1 - População rural e urbana no Brasil nos anos de 1900, 1920 e 1940<sup>14</sup>.**

Ano	População em milhões				
	Rural	%	Urbana	%	Total
1900	15.300.000	90	1.700.000	10	17.000.000
1920	27.500.000	83	4.600.000	17	32.100.000
1940	28.300	68,8	12.900.000	31,3	41.200.000

Fonte: Tendências demográficas, 2002. IBGE (Dados aproximados).

A Tabela 1 apresenta a distribuição da população brasileira nos anos de 1900, 1920 e 1940 entre as pessoas que moravam na zona rural e na zona urbana. Em 1900 a população no Brasil era basicamente rural, 90% das pessoas moravam no campo, ao passo que em 1940 apenas 68,8% residiam na área campesina. Ao comparar a quantidade de pessoas que moram na área rural em 1900 com a de 1940 constatamos um movimento de migração do campo para a cidade. A Tabela 2 foi elaborada a partir do recenseamento de 1940, que informou a quantidade de pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas do município, do estado e do país.

**Tabela 2 - Alfabetização no Município de Uberlândia, no estado de Minas Gerais e no Brasil em 1940.**

Unidade Geográfica	Uberlândia		Minas Gerais		Brasil	
		%		%		%
Situação Escolar						
Alfabetizados	18.293	50,95	1.868.515	33,03%	...*	...
Não Alfabetizados	17.594	48,99%	3.758.878	66,44%	...	54,11%
Não Informaram	23	0,06%	29.333	0,5%	...	...
Total	35.910	100%	5.656,726	100%	...	100%

Fonte: Recenseamento (IBGE, 1950a, p. 562)

(\*) Não se dispõe de dados.

Ao analisar os dados da Tabela 2, fornecidos pelo recenseamento de 1940, foi possível constatar que o município de Uberlândia possui quantitativamente mais pessoas alfabetizadas do que o restante do país. O Brasil apresentou 54,11% de pessoas não alfabetizadas, Minas Gerais 66,44%, contra apenas 48,99% em Uberlândia.

<sup>14</sup> No período selecionado para estudo, os censos demográficos eram realizados de vinte em vinte anos, apenas nos anos pares.

A maioria das pessoas morava na zona rural e conforme a Tabela 1 os indivíduos estavam mudando para a cidade, a educação rural era vista como instrumento de difusão ideológica e como meio para fixar o homem no campo. Paiva (2003) ao estudar a educação popular e a educação de jovens e adultos no Brasil de 1808 a 1985, ao se referir à educação rural explicou que essa modalidade de escola era empregada como meio para auxiliar a resolução dos problemas sociais enfrentados desde 1910. Em 1920 os industrialistas e os agraristas se uniram com o propósito de conter a migração rural-urbano.

De acordo com a autora acima citada, a partir de 1910 aumentou a população urbana, as pessoas gradativamente estavam deixando de morar nas zonas rurais para morar nas cidades, isto gerava alguns transtornos tais como: desemprego, dificuldades de saneamento e higiene, visto que na maioria das vezes os sujeitos migravam para as cidades sem alfabetização e, conseqüentemente, não atendiam às exigências mínimas do mercado de trabalho. Fato que na ótica das elites econômicas e políticas causava várias insatisfações sociais, que atrapalhavam a “imagem de desenvolvimento do Brasil”, tais como: inchaço na população urbana; desordem nas cidades; e cidades desprovidas de infra-estrutura adequada para comportar a população recém chegada.

O sistema de saneamento urbano era ineficiente e não atendia às necessidades de higiene. Uma solução para conter esses transtornos nas cidades era investir na escolarização e propiciar ao educando conhecimentos técnicos para atender a indústria, ou fixar o homem no campo. Porém houve críticas às escolas primárias, conforme divulgou o periódico *A Tribuna*, em 1939:

A verdade é que nossas escolas primarias despejam, annualmente, no terreno da vida pratica, legiões de jovens alfabetizados, mas desprovidos totalmente, de conhecimentos technicos e profissionais, agravando-se o fato com êxodo dos campos por aquelles que, eivados de preconceito que os inibem do trabalho rude, afluem para a cidade-miragem que, desde de cedo, lhes maravilham as mentes infantis. O ensino primário deve ser nacionalista, mas não pode esquecer o seu objectivo econômico: - O de formar homens productivos, úteis, a si e à sociedade (SILVEIRA, 1939, não paginado).

A crítica de Silveira (1939) refere-se à desarticulação entre o ensino primário ministrado nas escolas e as atividades práticas, enfatizando a importância do ensino técnico profissional. Segundo ele, a simples alfabetização não resolveria as dificuldades e o preconceito enfrentado pelos trabalhadores rurais, sendo a migração para as cidades mera ilusão de prosperidade econômica. O jornalista defendia que a educação primária deveria ser nacionalista, sem deixar de atender aos interesses econômicos e formar o homem “produtivo” e “útil” à sociedade, aquele que não gerasse problemas sociais na cidade.

Sobre esta “questão social” Paiva (2003) destacou que ela foi enfrentada no âmbito educacional sob duas formas: a educação rural que almejava auxiliar na resolução do problema da migração na sua origem; e a educação técnico-profissional na zona urbana, que instrumentalizaria as pessoas da classe menos favorecida para trabalhar na indústria bem como conter o descontentamento social. Conforme a citação a seguir:

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: “a volta aos campos”, como meio para evitar a atração das classes pobres rurais para as cidades. Segundo ele, “encontrados os meios capazes de provocar esse retorno, estará resolvido um dos maiores problemas da atualidade brasileira”. Era preciso educar as populações rurais, povoar e sanear o interior. É a época do lema “Instruir para poder sanear” pregado por sanitaristas e educadores (PAIVA, 2003, p. 137).

Por meio dessa citação pode-se perceber que a preocupação do governo nos anos de 1936 a 1946 com o ensino rural não se referia à formação de intelectuais, ao contrário, o objetivo dessa modalidade de ensino era manter o homem na zona rural e como consequência controlar o êxodo do camponês e impedir a sua fixação nas cidades.

De acordo com os higienistas<sup>15</sup>, o ensino rural poderia contribuir de forma significativa com o saneamento do interior e incentivaria a população a morar no campo. Essa modalidade de ensino funcionaria como meio de difundir noções de higiene, quais sejam, a importância de não andar descalço, de uma boa alimentação, de lavar as mãos, de tomar vacina, bem como auxiliaria na organização da infra-estrutura das casas dos camponeses. Estas ações poderiam melhorar as condições de higiene e incentivaria os rurícolas a permanecerem na zona rural e colaboraria com o desenvolvimento do Brasil.

Diferentemente dos higienistas, alguns políticos brasileiros defendiam que o desenvolvimento do país seria associado ao movimento urbano-industrial nas primeiras décadas do século XX, quando houve mais esforços administrativos direcionados para o desenvolvimento das cidades do que do campo, de forma que a sociedade brasileira só se preocupou com a educação rural a partir do intenso movimento migratório de 1910 e 1920, circunstância em que os rurícolas começaram a deixar a vida campesina em consequência do processo incipiente de industrialização em que o Brasil estava envolvido.

---

<sup>15</sup> Segundo Gondra (2003) a partir do final do século XIX a medicina, por meio, sobretudo, do sanitarismo, pretendeu interferir na educação de modo geral, nas ações dos professores e dos pais. O discurso consistia em conter a ignorância e assim legitimar orientações na escola em favor da ordem médica, que permearia as relações com a infância, a família e a escola.

Embora a educação rural fosse defendida desde os anos de 1910, foi após a Revolução de 1930, a partir do governo de Vargas, que o ensino rural ganhou incentivo. Leite (2002) ao pesquisar as políticas públicas voltadas para a educação rural constatou que durante a Primeira República (1889 a 1930) não houve políticas específicas voltadas para a educação rural, sendo esta deixada nas mãos das lideranças políticas do país. Segundo o autor, com a preocupação em manter o homem na zona rural e incentivar os benefícios dessa forma de vida surgiu o “Ruralismo Pedagógico”. Esse movimento defendia uma escola que atendesse às necessidades das pessoas que moravam no campo, bem como exaltava as vantagens de viver nesse ambiente. O “Ruralismo Pedagógico” também escamoteava a preocupação que circunscrevia o esvaziamento da zona rural, pois isto desfavorecia os interesses políticos e sociais do patriarcalismo e, como consequência, fortalecia a urbanização, em especial os objetivos dos agroexportadores. O ruralismo recebeu apoio de algumas elites urbanas, que enxergavam no incentivo de manter o homem nas áreas rurais uma forma de controlar os problemas sociais das cidades.

Preocupados então com o esvaziamento do campo, alguns políticos e educadores defendiam que era preciso manter ali o homem campestre. A melhor maneira de executar essa finalidade seria por meio da educação, e essa deveria atender às necessidades do meio rural. Segundo Paiva (2003) para tentar atender às demandas e esclarecer o “sentido rural da civilização brasileira” de conservar o homem no campo, destacava-se a importância de adaptações nos programas e currículos voltados para as escolas rurais. Para tanto as escolas rurais necessitariam de programas que exigissem professores que estudassem e conhecessem a realidade social e material do ambiente em que fossem trabalhar.

No fragmento a seguir, extraído do jornal *A Tribuna*, pode-se identificar que as autoridades e os intelectuais uberlandenses estavam inteirados dos objetivos desenvolvidos pelo Ruralismo Pedagógico em todo o território brasileiro.

A escola rural não se limitará a ensinar a ler, escrever e contar aos filhos dos homens do campo. Sua missão mais elevada, pois incumbe-lhe transformar o ambiente roceiro, pelo exemplo, pela pertinaz de verdadeira evangelização [...] Assim, pois, a escola rural deve encaminhar suas actividades de modo a despertar na criança sentimento da nobreza do trabalho agrário, com o que estará contribuindo para fixá-lo ao meio rural, que vai se despovoando assustadoramente. Essa missão de cunho utilitário imediato, qual seja dar a criança da roça capacidades praticas, tornando-a desde cedo uma colaboradora do lar e das actividades dos progenitores, orientados pelos conselhos do professor, que deve ser conhecedor dos assumptos (FLEURY, 1936, não paginado).

Diante disso, percebe-se que a cidade de Uberlândia reproduziu o discurso nacional de fixar o homem no campo. Nesse processo, a escola não deveria limitar-se apenas ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo, tendo a “missão” de estimular a criança a desenvolver atividades práticas que a ajudassem a conhecer e a permanecer no meio rural. Com efeito, Leão (1940), ao tratar dos problemas que perpassavam a sociedade rural na primeira metade do século XX, avaliou que a escola rural não poderia ser apenas lugar de aprender a ler, escrever e contar,

Ela se tem de tornar uma agência de desenvolvimento de vocações, de habilidades e de capacidades individuais e sociais, acordes ao educando e aos ambientes nos quais ele evolue. Ainda assim a educação transborda das salas de aula por mais arejadas que sejam. Constitue, em última análise, o conjunto de contactos dos socii [sic] uns com os outros, dos socii [sic] com o meio natural e cultural, levando-os a uma aprendizagem constante e ininterrupta, capaz de adaptação, de ajustamento e aperfeiçoamento individual e social (LEÃO, 1940, p. 201).

Segundo o autor, a educação rural deveria ser ministrada para proporcionar a autonomia do aluno, de forma que ele aprendesse a lidar com o meio em que estava inserido. Não justificava desenvolver o ensino rural sem oportunizar ao educando o conhecimento do ambiente físico, de suas residências, de suas tradições e de seus costumes. Pois o Brasil nessa época possuía uma economia voltada para a agricultura, a maioria das pessoas morava no meio rural, o que demandava, pelo menos no discurso, uma educação que auxiliasse as crianças, os jovens e os adultos a compreenderem e viverem em harmonia com o seu meio, ou seja, para respeitar as necessidades dos alunos camponeses deveria haver uma diferenciação urgente entre o ensino da escola urbana e a escola rural, focalizando os conteúdos voltados às práticas agrícolas dos alunos.

No entanto, constatou-se que na maioria das regiões brasileiras houve problemas para desenvolver uma adaptação eficaz a fim de incentivar o homem a permanecer na zona rural. Segundo Leão (1940) essa dificuldade de convencer a comunidade a ficar no campo continuaria enquanto a escola não se transformasse num centro de pesquisa com condições de buscar soluções para as diversas dificuldades regionais, bem como possibilitar ao camponês viver com “fartura e alegria no meio rural”.

Devemos considerar que os habitantes do mundo rural ao freqüentarem a escola carregavam consigo seus costumes, alguns conhecimentos da região onde viviam, os quais precisavam ser respeitados, assim, a educação escolar deveria priorizá-los no processo de alfabetização. Leão (1940) denominou esse conjunto (indivíduo, meio físico e meio social) de tríplice realidade e explicou que desenvolver uma educação capaz de contrariar isso

significaria deslocar/desajustar o sujeito de sua origem social.

O jornal *A Tribuna* por meio da matéria denominada “A Escola Rural” corroborou o pensamento de Leão (1940) ao defender que o ensino rural precisaria atender as exigências do meio, conforme exemplificou a citação a seguir:

Simplemente por localiza-se nas zonas de trabalho agrário não se pode denominar escola rural ao estabelecimento de ensino primário que não corresponda às necessidades do meio em que serve. Uma escola de mera alfabetização, mesmo situada no mais remoto bairro ou povoado, junto das propriedades agrícolas e pastoris, não será uma escola rural desde que coopere, com a população no sentido de aperfeiçoar os métodos de trabalho, higienizar o meio físico, moralizar o ambiente social e despertar o verdadeiro civismo popular, fatores primordiais do progresso rural e que por si sós melhorarão o teor da existência roceira (FLEURY, 1936, não paginado).

Pode-se inferir que, pelo menos no nível do discurso, o ensino rural em Uberlândia deveria atender a realidade dos educandos camponeses. Dessa forma, a escola rural precisaria contribuir com informações para melhorar o trabalho agrário, auxiliar na cultura de vegetais da região, na higiene elementar, ou seja, cuidar do trabalhador rural, e, por meio da educação, criar caminhos para o agricultor não se envolver com “perigos” como: o álcool, as endemias e as verminoses. A escola rural deveria atuar como centro orientador na vida do homem do campo.

Assim como o jornalista Fleury (1936), Leão (1940) criticou a educação desenvolvida no interior do Brasil, ao afirmar que a educação sempre fora ministrada por meio de um empirismo comodista, sem nenhum plano de ação ou orientação científica. De acordo com o referido autor, as escolas primárias deveriam ser organizadas para oferecer o ensino em sete anos, sendo os quatro primeiros anos voltados para a instrução geral, moderna, e os três últimos para a formação de uma mentalidade apta a revigorar a vocação dos alunos, segundo as necessidades do ambiente em que viviam.

Apesar de Leão (1940) defender que a escola rural deveria oferecer ao educando mais do que simplesmente aprender a ler, escrever e contar, e assim propiciar a formação moral e intelectual, não foi possível apreender se o ensino primário de sete anos foi adotado pelas escolas rurais. Diante dessa evidência, entendemos que a maioria das escolas rurais brasileiras oferecia o ensino primário de três ou quatro anos, em instalações precárias, com professoras leigas, salas multisseriadas e diversas dificuldades em relação à frequência e a própria organização do ensino.



No que se refere a Minas Gerais, o regulamento do ensino primário mineiro informou que até o ano de 1927 as escolas rurais primárias limitavam-se ao ensino de dois anos, o que proporcionava aos alunos apenas a alfabetização. Devido ao elevado número de escolas rurais existentes em Minas Gerais, consequência da concentração da população camponesa, optou-se em ministrar o ensino primário em três anos com o objetivo de oferecer um ensino mais satisfatório que atuaria como “instrumento de civilização e cultura da sociedade” (decreto nº 7.970 de 15 de outubro de 1927). No que diz respeito ao professor da escola rural, Leão apresentou a seguinte crítica:

A professora da cidade, quase sempre da capital, os programas dos meios urbanos não ensinam outra coisa, ao lado das noções gerais sem relação com o ambiente, senão o desamor e até o desprezo pelo meio. Quando, o regulamento, se encontra a obrigação do mestre de ministrar noções de agricultura e criação, tais noções são puramente verbais, sem ligação alguma com a realidade vivida pelos escolares. O resultado é, portanto, ou mera perda de tempo na retenção apressada do alfabeto que esquece pouco depois, ou o desinteresse pela terra e pelo meio, ganho nas leituras feitas em livros inteiramente ignorantes das coisas sertanejas, nas lições recebidas de mestres desambientados e saudosos da capital ou nas impressões adquiridas numa vida mais alegre e aparentemente mais fácil e feliz nas cidades (LEÃO, 1940, p. 214).

A citação acima permite refletir que a maioria das professoras que vieram da cidade para lecionar na zona rural seguia os programas urbanos e não cumpria o objetivo de fixar o homem ao campo. Ao contrário, segundo o autor essas professoras estimulavam o desamor e o desprezo pelo meio rural. Tais professoras não relacionavam o conteúdo ministrado nas aulas com o meio em que o educando estava inserido como a agricultura. Diferentemente da proposta do autor, que visava uma educação que capacitasse os alunos a escrever, calcular, a amar o trabalho no campo e cultivar a subsistência, a escola rural ficou voltada para uma alfabetização desarticulada da realidade dos camponeses.

Nesse sentido, o papel da escola rural seria mais do que apenas alfabetizar por alfabetizar, essa instituição deveria contribuir para manter o homem no campo, tornando-o mais consciente do bem que poderia fazer a ele mesmo, à sua comunidade e ao país. Leão (1940) justificou que a função do ensino rural não ficaria reduzida apenas à leitura, à escrita e ao cálculo, mas que prepararia os “filhos da terra” para refletir acerca de possíveis soluções das dificuldades regionais, integrando-os e fazendo-os progredir em seu meio rural.

Adão (2007), ao tratar da formação dos professores rurais em Portugal durante os primeiros anos do Estado Novo, informou que a escola rural deveria proporcionar aos alunos mais do que os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo, instigando-os a pesquisar

as publicações agrícolas, além de fornecer noções gerais das práticas campesinas. Nesse período os profissionais da educação, como por exemplo, professores e intelectuais que estudavam e defendiam a escolarização dos brasileiros, começaram a dedicar-se ao problema da educação rural. Para tanto, defendiam estratégias para expandir as escolas fixas e escolas ambulantes no meio rural

A discussão do problema da educação rural tornara-se importante para os profissionais da educação e eles se reúnem para debater acerca da maneira de difundir escolas fixas e estudar a rentabilidade das escolas ambulantes no meio rural, de como disseminar a escola rural dentro dos padrões de qualidade reivindicados pela escola renovada. Também os “entusiastas da educação” preocupam-se com o problema; proliferam os planos de educação rural. Recomendam-se as escolas ambulantes nas regiões menos densas “estacionadas por cinco meses, alfabetizando, distribuindo medicamentos, fornecendo preceitos de higiene e civilidade, combatendo a malária, a ancilostomíase e outras moléstias do interior”, sustentadas pelo Estado (PAIVA, 2003, p. 139).

Para expandir as escolas rurais fixas ou ambulantes nas localidades era investigada a capacidade destas quanto ao número de pessoas atendidas. As escolas rurais ambulantes eram enviadas para os locais onde havia poucas pessoas para serem alfabetizadas e ali permaneciam por até cinco meses com a finalidade de distribuir medicamentos, alfabetizar, contribuir com noções básicas de higiene e civilidade e combater as doenças do interior como: a malária, a ancilostomíase ou amarelão (doença do Jeca Tatu), dentre outras.

Em relação às doenças brasileiras, Leão (1940) informou que as três maiores endemias foram a moléstia de Chagas, a malária e a ancilostomíase. De acordo com o autor essas doenças tinham relação direta com a higiene e a moradia da população rural, como por exemplo, no caso da ancilostomíase, doença causada por um verme localizado no intestino. Assim era necessário intensificar os cuidados com o saneamento básico, principalmente com as instalações sanitárias (nos anos de 1940 eram usadas fossas, que deveriam ficar ao menos cinco metros de distância da fonte de água ou do poço), bem como zelar da água destinada ao uso doméstico, qual seja, banho e a lavagem de roupas e dos alimentos para evitar a contaminação.

Diferentemente da ancilostomíase que era causada por um verme, a malária e a doença de Chagas eram conseqüências da picada de um mosquito. Para evitar a picada do mosquito era recomendada a construção de casas a pelo menos cem metros de distância de mato fechado e água parada. A doença de Chagas também era derivada da picada do mosquito, e o seu tratamento consistia no investimento de moradias arejadas, com janelas em todos os ambientes, paredes rebocadas e com telhas de zinco (LEÃO, 1940, p. 94).

Ainda segundo o autor, a questão da precariedade das casas dos brasileiros precisaria ser solucionada com urgência, tendo como principal foco as áreas rurais. A escola seria um veículo importantíssimo na divulgação de medidas de saneamento, higiene e civilização dessas pessoas, pois se tratando das doenças listadas acima seria necessário alterar os hábitos e conscientizar os camponeses, a fim de evitar a proliferação dessas patologias.

Não foram encontrados muitos dados a respeito das escolas ambulantes, apesar disso as pistas encontradas no decorrer da pesquisa mostraram que esse modelo de instituição contribuiu de forma significativa para o tratamento e profilaxia das principais doenças interioranas, pois as escolas ambulantes circulavam por várias povoações divulgando informações referentes aos princípios de higiene e saneamento. Outra possibilidade que poderia justificar o uso de escolas ambulantes foi o baixo custo, visto que a equipe dessas escolas poderia atender a vários povoados, e ainda não exigia despesas com prédio fixo em uma única região. Ao contrário das escolas ambulantes, as escolas fixas necessitavam de prédio, mobiliário, professores e alunos suficientes para justificar a despesa de determinada instituição que atenderia a essa localidade.

De acordo com o que se registra nas páginas do jornal *A Tribuna*, de 1935, em artigo intitulado “Instrução primária”, as escolas rurais da cidade de Uberlândia, assim como as urbanas, eram fixas, porém a administração poderia transferi-las para outro local mais povoado caso não houvesse frequência suficiente, visto que a quantidade de moradores das regiões rurais era composta a partir das alterações, intensificações ou abandono da produção agrícola.

Na análise da educação rural desenvolvida nos anos de 1936 a 1945, percebe-se que esta modalidade de educação não possuía objetivos próprios para justificar sua manutenção neste meio, ou seja, o seu funcionamento não se adequava à realidade camponesa. Os motivos propostos para manter o ensino rural deveriam ir além da simples escola de alfabetização, abarcando objetivos como: conter as insatisfações sociais causadas pelo excesso de pessoas nas cidades; promover o saneamento nas áreas rurais, bem como solucionar ou amenizar as dificuldades causadas pelas doenças; e criar condições para estimular o camponês a permanecer em seu habitat.

Leite (2002) acrescenta que além dos objetivos citados acima, durante Estado Novo foram mantidos os discursos de obrigatoriedade da gratuidade escolar, sem deixar de destacar o trabalho manual nas escolas primárias e secundárias, além de permitir a ampliação de políticas educacionais direcionadas para o ensino vocacional das classes populares.

Ainda segundo Leite (2002), em 1942 houve o VIII Congresso Brasileiro de Educação

para discutir a importância da escola rural e alguns aspectos nacionalistas-burgueses do Estado Novo. Esse congresso abordou questões como: o alto número de pessoas analfabetas que moravam nas áreas campesinas e a diminuição da produção agrícola em consequência da pouca disponibilidade de mão-de-obra causada pelo êxodo rural.

Werle (2007), ao discutir a formação de professores rurais no Rio Grande do Sul nos anos de 1940, destacou que o VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 1942 na cidade de Goiás, investigou a educação primária fundamental, em especial nas pequenas cidades e vilas do interior, nas zonas rurais comuns, nas de imigração e nas do alto do sertão. As principais discussões desse congresso referiam-se à educação rural, assim, discutiram temas como a importância de preservar a natureza, que deveria integrar as propostas de formação de professores para ministrarem essa modalidade de ensino. Nas pequenas cidades interioranas o ensino deveria enfatizar informações rurais da região, quais sejam fornecer produtos de beneficiamento de boa qualidade, cultivar roças e aprender nas indústrias domésticas a desenvolver trabalhos artesanais.

Nos anos de 1930 e início de 1940, o Brasil, em “sintonia” com a política norte-americana, fundou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) com a finalidade de desenvolver projetos educacionais nas comunidades rurais; criou também Centros de Treinamento para habilitar professores a repassar informações aos técnicos rurais, por meio da promoção de Semanas Ruralistas. Esse trabalho visou à educação, que nesse contexto era vista como uma ação de Segurança Nacional que deveria contemplar o desenvolvimento comunitário-social e auxiliar na ampliação econômica do Brasil (LEITE, 2002).

## **2.2 O ensino rural em Minas Gerais**

No que concerne ao papel atribuído ao ensino rural no combate ao analfabetismo no Brasil nos anos que compreendem a Segunda República e o Estado Novo, constatamos que no período em apreço, 1936 a 1946, a quantidade de pessoas escolarizadas do país era associada ao desenvolvimento, ou seja, difundia-se o discurso que o país era “atrasado” e a culpa pelo “atraso” era devido ao elevado índice de analfabetismo, sendo o processo de alfabetização visto pelas autoridades como um problema, conforme ilustra a citação do Jornal *A Tribuna* a seguir:

Todos os sociólogos e todos os estadistas, como todos os que, mesmo na obscuridade das posições, estudam a situação geral do Brasil, já concluíram há muito que a solução do problema da instrução popular depende da tenacidade simultânea e combinada da união, do estado, do município e dos particulares. O Paiz era enorme e possuía uma população dispersa, com mil assumptos a desafiar a intelligencia e a operosidade dos poderes públicos, a disseminação do alphabeto, si se torna difficil as cidades e povoações do interior, cresce de importância e tem sensivelmente augmentados os seus obstáculos nos centros das zonas ruraes, onde existem populações esparsas sem os recursos necessários á vida do conforto. Há decênios, vem nossas leis cogitando dos meios de levar a esses alguns elementos [...] de arrancar à ignorância as gerações jovens que por si istidam na rotina e nos costumes primitivos (INSTRUCÇÃO, 1935a).

A educação popular enfrentava dificuldades desde o período imperial, sendo esta vista como um problema difícil de resolver. A União deixa a responsabilidade do financiamento e organização das escolas primárias para o Estado, que por sua vez transfere para os municípios, que pede ajuda à sociedade, e, como consequência, ninguém assume a tarefa de alfabetizar a população brasileira.

Na citação acima se percebe um discurso de que a “qualidade” do desenvolvimento das escolas primárias dependia da articulação entre a União, o Estado, os municípios e a sociedade, bem como a responsabilidade pela disseminação da alfabetização. O autor da matéria ainda pontuou que a situação na maioria das vezes no interior das cidades do Brasil e nas zonas rurais era mais grave do que nas capitais, devido aos obstáculos como: povoações distantes uma das outras e dificuldades de transporte.

Era complicado definir nesse momento o significado da palavra qualidade, pois o país nem tinha resolvido a problemática da insuficiência e da organização das escolas primárias, pois elas eram de responsabilidade de todos e de ninguém, de acordo com os interesses políticos e econômicos. Conforme se depreende na matéria anteriormente citada há muitos anos estava sendo analisada a necessidade de promover a alfabetização e “livrar” as populações jovens da ignorância e dos costumes primitivos; difundiam o discurso segundo o qual os jovens seriam “ignorantes” e primitivos, sem nenhum conhecimento, mas que as autoridades estariam buscando solução para essa limitação do país há decênios.

Uma dessas soluções consistia em ações centralizadoras para efetivar medidas que pudessem “homogeneizar” o ensino brasileiro. Na tentativa de sistematizar as diferentes modalidades de ensino foram desenvolvidas as reformas Francisco Campos, em 1931, e na década de 1940 as leis Orgânicas. Apesar disso, foi só a partir da promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1961, que foram consolidadas diretrizes comuns em todo o território brasileiro. Antes do ano de 1961 vigorava no país o princípio da

descentralização que permitia a cada Estado organizar suas leis educacionais, sem deixar de seguir as imposições da constituição.

Os princípios educativos eram norteados de acordo com os decretos elaborados pelo Estado. Nesse sentido, a reforma Francisco Campos mineira, ou regulamento do ensino primário, por meio do decreto nº 7.970 de 15 de outubro de 1927, orientou o funcionamento das escolas primárias. Esse regulamento atribuía à escola o papel de formar a criança para viver em sociedade, assim estas instituições deveriam promover reuniões freqüentes com a família, com o objetivo de fornecer conhecimentos mais abrangentes sobre a vida e o funcionamento escolar, oferecendo-lhes noções básicas sobre higiene e educação, dentre outros assuntos associados às necessidades de cada região.

O regulamento estipulava que os programas elaborados para o ensino primário deveriam ser executados a partir de referenciais qualitativos, tendo em vista a utilização do aprendizado escolar na vida prática do educando, de forma que o ensino não se sedimentasse apenas na memorização do conteúdo desconexo da realidade; os temas escolares deveriam partir das experiências e problemas do cotidiano dos alunos. Nesse documento evidenciou-se que o ensino primário tinha finalidade em si mesmo, não tinha como objetivo a articulação entre os diferentes níveis de ensino e, menos ainda, o intuito de preparar os alunos para o ingresso nos cursos superiores. O que mostrava que esse regulamento corroborava de forma direta a dualidade do ensino, que hierarquizava a escolarização da sociedade brasileira: ensino primário e profissionalizante para a classe popular e ensino superior para as elites.

O regulamento do ensino primário também apontava algumas dificuldades enfrentadas, quais sejam: a infreqüência escolar que era vista como um problema complexo, e pela qual o professor em parte era responsabilizado; a formação de professores, pois a maioria desses profissionais não havia freqüentado a escola normal; a insuficiência de inspetores para fiscalizar as escolas isoladas; questões referentes à higiene e saúde, aos prédios e aos mobiliários escolares. Embora as autoridades que elaboraram o documento tivessem como meta melhorar o ensino primário, havia consciência de que o processo de implementação desse documento seria lento, além de passar por período de acomodação e transição, sujeito a vários obstáculos.

Segundo se lê em “Instrução primária” no jornal *A Tribuna* (1935b) os municípios assumiriam as despesas com o ensino primário e continuariam obrigados a investir ao menos 10% de sua renda na escolarização primária. O que mudava era o fato de as prefeituras não precisarem mais enviar esse dinheiro para Estado, que por sua vez reenviava-o para as cidades do interior. Porém, o Estado ainda fiscalizava a efetivação dos investimentos nas escolas

primárias rurais. A reportagem do jornal *A Tribuna* ainda destacou que vários municípios seguiam a lei espontaneamente e obedeciam ao apelo do governo a favor da alfabetização.

A manutenção do ensino primário rural foi relegada aos municípios, conforme relatou o jornal:

A constituição do Estado, promulgada a 30 de julho de 1934, prescreve categoricamente que os municípios destinam dez por cento de suas rendas para a instrução pública. Na decisão dos deveres educacionais concernentes cada um, é racional que caiba ao município o ônus da educação rural, conforme já consignou um decreto posterior à confecção da nossa carta política. Nas sedes municipais e distritais o estado já mantém grupos e escolas, devendo, portanto, caber-lhes a manutenção dos estabelecimentos urbanos. Nos núcleos rurais a prefeitura estará forçosamente melhor habilitada a julgar das necessidades da população pelo conhecimento in loco de todas as condições exigíveis para a criação de escolas (INSTRUCÇÃO, 1935a).

Definiu-se que as principais cidades e capitais abarcariam o ensino superior, secundário e normal, ao passo que os municípios ficariam com a responsabilidade de promover o ensino primário e, conseqüentemente, multiplicar as escolas, em especial aquelas localizadas nas zonas rurais, a fim de combater o analfabetismo. O Estado manteria na zona urbana e nos distritos mais desenvolvidos os grupos escolares, e assumiria esse dispêndio. Enquanto o ensino rural caberia às prefeituras municipais, que forneceria o mobiliário, nomeariam e pagariam os professores.

Conforme o texto do referido artigo “[...] o sr. prefeito [...] está orientado no sentido de se alistar como combatente da alfabetização popular, máxime-me nas zonas rurais” (INSTRUCÇÃO, 1935a). A educação rural era vista como uma “carga” difícil de carregar, embora a maioria da população morasse no campo, e as autoridades tivessem consciência disso, até a promulgação do decreto nº 132 que formalizou a tarefa dos municípios para com o ensino rural, havia um impasse entre os municípios e o Estado para definir a quem caberia a responsabilidade do ensino primário rural:

A manutenção das escolas, porém, é mister que fique a cargo das prefeituras [...]. Anteriormente vigorava o dispositivo que obrigava as edificações a recolherem os cofres do estado 10% de sua renda afim de serem elles revertidos em favor da instrução rural das respectivas circunscrições. O que sucedeu foi que as prefeituras contribuía com aquela quota e não tinham escolas, ora porque não se encontravam docentes, ora porque a secretaria da educação não providenciava sobre o assumpto, ora porque faltavam informações suficientes para a criação das cadeiras. E as delongas em atender os interesses das populações rurais não tinham fim, com graves danos para o ensino. As reclamações se repetiam sucessivamente - e talvez seja por isso que o governo, empenhado em levar a todas as zonas os benefícios do alfabeto, tenha deliberado (INSTRUCÇÃO, 1935b).

Era repassada ao Estado a quota exigida para provimento das escolas rurais e esse dinheiro não era reinvestido nas escolas do interior, havia várias desculpas para a não execução dessa regra, tais como: falta de professores ou falta de informação para justificar a instalação de escolas em determinada região rural. Devido às reclamações dos municípios de contribuir com os 10% para o Estado, e o mesmo não aumentar a quantidades de escolas com o objetivo de alfabetizar os povoados, fossem transferidas para as prefeituras a responsabilidade de ministrar as escolas primárias.

Os indícios encontrados a respeito do discurso sobre o ensino rural que deveria ser ministrado nas escolas durante os anos de 1936 a 1946 permitiram pensar que estas escolas deveriam oferecer aos educandos a alfabetização, possibilitando a eles melhores condições de vida. Porém, não foi isto que vimos, a maioria das escolas rurais desse período ficava limitada apenas ao ensino das primeiras letras, ou seja, o tão criticado ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Este foi o ensino que estas escolas, que atendiam a classe menos favorecida, ofereciam aos moradores da zona rural. Não podemos perder de vista que a escola primária nessa época era vista como mecanismo de divulgação das idéias do governo de Vargas, a partir do Estado Novo (1937 a 1945).

### **2.3 Ensino rural em Uberlândia**

Constatou-se por meio da documentação consultada que nas instituições rurais de ensino o discurso estava distante da realidade. As preocupações em relação à frequência, à higiene, à disciplina e ao compromisso do professor registradas nas Atas, fornecem dados para se compreender esta situação, conforme o trecho extraído a seguir:

[...] visitei a escola publica municipal de “Machados”, que funciona sob a direção da Sta Maria Lopes de Paula, contratada para reger essa cadeira. O livro de matricula está com a inscrição de 46 alunos sendo frequentes, 30 classificados nos tres anos de curso exigido pelo regulamento municipal. Feita a chamada estavam presentes 28 alunos. Os trabalhos escolares estão bem feitos e a professora vem se esforçando na aplicação do programa, dando exercícios aos alunos em todas as materias. A disciplina é ótima e os preceitos de higiene bem aplicados, tanto para os escolares como no mobiliário e a habitação (PREFEITURA, 1930).

O trecho acima evidenciou os itens que o inspetor deveria registrar no documento oficial, como a frequência e a disciplina, porém, não ficaram nítidas as condições oferecidas



pelo município para provimento das aulas, como eram os prédios escolares, se havia cartilha. De acordo com matérias publicadas na imprensa local (INSTRUÇÃO, 1935a e INSTRUÇÃO, 1935b), o município era responsável pela administração e custeio das escolas rurais, assim como pela nomeação de professores e compra do mobiliário.

Embora as despesas das escolas rurais pertencessem à prefeitura, provavelmente essas instituições seguiam um regulamento do Estado, segundo a referida matéria (INSTRUÇÃO, 1935b) cabia ao Estado a orientação do ensino, conforme também mostrou o relatório a seguir:

Aos dois (2) dias do mês de fevereiro de mil novecentos e trinta e quatro (1934) no edificio onde funciona esta Escola Municipal do Bairro dos Machados, ás dez e meia horas da manhã, presentes algumas pessoas residentes neste mesmo bairro o professor da Escola declarou que, de acordo com o Regulamento da Instrução Primaria do Estado em vigor, ia proceder a reabertura das aulas do ano letivo [...] (PREFEITURA, 1930).

A reportagem do jornal *A Tribuna* publicada no ano de 1937 e intitulada “Pelo ensino: A Regulamentação da Instrução Municipal” mostrou que o município de Uberlândia defendia a implementação de um regulamento escolar que fosse estadual ou que tivesse como exemplo outras cidades, como o de Uberaba. Publicou-se um discurso segundo o qual as escolas rurais uberlandenses sem o regulamento a ser seguido não proporcionariam aos alunos o aproveitamento das aulas. Nesse sentido, esta dissertação trabalha com a possibilidade de que o ensino primário uberlandense seria orientado pelo regulamento do ensino primário do Estado de Minas Gerais, implementado em 15 de outubro de 1927 por meio do decreto nº 7.970.

A organização do horário da escola variava de acordo com a quantidade de alunos matriculados e freqüentes. Algumas escolas, devido ao elevado número de alunos, funcionavam em dois períodos, conforme consta em uma ata citada abaixo:

Dos vinte e seis dias do mês de fevereiro de 1938 visitei esta escola pública municipal de “Paraíso” regida pelo professor Joaquim Vicente Ferreira. O seu livro de matrícula está com a inscrição de 68 alunos, sendo todas freqüentes funcionando às aulas em 2 turnos, sendo o matinal das 7 às 11 horas e vespéral das 12:00 às 16 estando os alunos classificados nos 3 anos do curso [...] (PREFEITURA, 1937).

As escolas ministravam aulas em horários diferentes conforme a quantidade de alunos, por exemplo, a citação acima relatou que a escola pública municipal de “Paraíso” possuía dois turnos, sendo um de manhã, das 7 às 11 horas e outro à tarde das 12 às 16 horas. Por meio da leitura de Arantes (1939) foi possível identificar que não havia uniformidade no horário em

que foram ministradas as aulas nas escolas rurais. Nas Atas de Reuniões Escolares do mesmo ano registra-se:

[...] passei por esta localidade onde está instalada a escola pública municipal de Machados regida pela Sta. Maria Lopes de Paula. turno no período das 11 horas às 16, havendo 20 minutos para o tempo de recreio entre as 14 horas (PREFEITURA, 1939).

Ao comparar o relatório de visita da Escola Municipal de “Paraíso” com a Escola Municipal de Machados, percebe-se que a primeira funcionava em dois turnos matutino e vespertino, enquanto a segunda apenas um turno que compreendia o horário das 11 às 16 horas com intervalo de vinte minutos para o recreio. Provavelmente o motivo dessa diferença de organização dos horários de funcionamento existente entre as cadeiras escolares rurais seria porque uma cadeira funcionava dois períodos, atendendo a demanda de sua localidade, enquanto a outra apenas um.

Em relação ao recreio, a professora da escola rural Rio das Pedras Guaraciaba de Oliveira, em entrevista, destacou que:

Não, porque nós não tínhamos pátio, havia apenas a hora da merenda, hora do descanso dos estudos, tinha água encanada, tinha vaso, tinha poço, a gente fiscalizava o lanche. O lanche era biscoito feito em casa, quitanda feita em casa e frutas.<sup>16</sup>

Ao conversarmos com a professora Guaraciaba de Oliveira sobre as lembranças dos recreios na escola rural, a princípio declarou que não havia recreio, depois mencionou que existia a hora da merenda, do descanso, e que os alunos lanchavam quitanda caseira e frutas, sendo de responsabilidade da professora a fiscalização do lanche. A professora ainda informou que a prefeitura não fornecia lanche para os alunos e que a escola possuía água encanada, poço e vaso sanitário.

Faria Filho & Vago (2001), ao estudarem a institucionalização das escolas primárias mineiras no final do século XIX e no século XX, relataram que as escolas isoladas não possuíam horário fixo, contavam apenas uma seqüência de disciplinas para serem seguidas. Apesar disso, alguns acessórios como campainha e sinetas passaram a compor o material básico de algumas escolas isoladas de Belo Horizonte. Nesse sentido, foi determinado que as aulas seriam ministradas de segunda a sábado (exceto feriados) no período das 10 às 14 horas. Além disso, foram estabelecidos os critérios de frequência, a data das avaliações, o período em que deveria começar e terminar o ano letivo.

---

<sup>16</sup> Entrevista realizada no dia 10 de abril de 2008 com a Sra. Guaraciaba de Oliveira, que atuou como professora da escola rural de Rio das Pedras no ano de 1926.

Ainda segundo os autores, o horário das 10 às 14 horas foi considerado ideal para provimento do ensino primário, devido ao costume das crianças das famílias mineiras de almoçarem em casa antes de ir para a escola. A professora Guaraciaba de Oliveira, ao ser entrevistada sobre o horário de funcionamento da escola rural Rio das Pedras, localizada em Uberlândia-MG, respondeu que este era “das onze da manhã às três da tarde”<sup>17</sup>. Ao comparar a informação da professora com a análise de Faria Filho & Vago (2001) pressupõe-se que havia um consenso entre as escolas primárias mineiras a respeito do horário de funcionamento, posto que houvesse pouca diferença entre o horário da escola indicado pela professora e aquele informado pelos autores.

Os inspetores da capital mineira encontravam diversas realidades em relação ao horário das escolas isoladas. Constatavam, por exemplo, que na maioria das vezes não era cumprido o horário previsto para os alunos e professores, pois os discentes chegavam mais tarde e saíam mais cedo. Esta não obediência ao horário de ministrar as aulas era usada como justificava da pouca aprendizagem dos alunos. Causava desconforto aos inspetores das escolas isoladas de Belo Horizonte o fato de professoras tentarem compreender e respeitar o tempo das crianças, isso era motivado porque as professoras recebiam os alunos na sala de aula após o horário previsto para a chamada. Essas docentes tentavam entender o motivo que provocava o atraso das crianças, e consideravam que a não tolerância poderia ocasionar prejuízos diretos à manutenção da cadeira, pois a não frequência dos discentes implicaria o fechamento da escola (FARIA FILHO; VAGO, 2001).

Outra dificuldade para o controle do horário de funcionamento da escola referia-se ao lugar que a instituição ocupava na vida das famílias. De acordo com o relato da professora Ivete Carrijo, em entrevista, as escolas rurais ofereciam o “Ensino elementar, 1º, 2º e 3º ano, raramente o terceiro ano porque os pais queriam que os filhos fossem trabalhar na fazenda, outros eram displicentes”<sup>18</sup>. Dessa maneira, o horário escolar não podia impor-se às atividades delegadas às crianças, tais como: o trabalho na lavoura e o transporte até a roça do almoço para os pais e nem sobre a cultura de se brincar na rua. Conforme Peixoto & Andrade (2007):

A escola como espaço de formação e educação é uma instituição marcadamente urbana. Quando se iniciou o processo de escolarização das crianças das classes populares, isso significou uma ruptura e mesmo uma oposição ao cotidiano das crianças, pois elas se viram fora do ambiente familiar, convivendo com outras pessoas e, ao mesmo tempo, tendo de dividir seu tempo entre as tarefas da escola e as de casa (PEIXOTO; ANDRADE, 2007, p. 116).

---

<sup>17</sup> Entrevista concedida pela professora Guaraciaba de Oliveira em abril de 2008.

<sup>18</sup> Entrevista realizada em abril de 2008 com a Sra. Ivete Carrijo, ex-professora de escola urbana de Uberlândia.

Peixoto & Andrade (2007) ao analisarem o papel atribuído à criação em 1940 da “Escola Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo” na formação das professoras rurais mineiras, esclareceram que a vida dos camponeses brasileiros nesse momento era muito diferente da vida urbana. Nesse cenário rural em que a leitura e a escrita tinham pouca utilidade prática, as crianças e seus pais tinham dificuldades em reconhecer as vantagens, assim como priorizar a educação escolar. Para Faria Filho & Vago (2001) os regulamentos de ensino organizavam o tempo escolar de acordo com a razão humana, sendo essa racionalização derivada das relações capitalistas. Os autores relataram que os mecanismos de controle dos vários tempos escolares se estabeleceram nesse contexto.

Em relação aos critérios adotados para atender à solicitação dos moradores de determinada localidade para instalar uma escola rural, verificou-se que havia uma portaria baixada pelo Inspetor Escolar no ano de 1938, com as seguintes exigências, conforme mostra o trecho a seguir da matéria publicada pelo jornal *O Repórter*:

[...] que verifique e informe quales os dez bairros que estegem em melhores condições para creação de mais dez escolas rurais a funcionarem no inicio do ano vindouro, observando o numero de creanças e a existência de prédios, adequados offerecidos pelos moradores do lugar, b) que verifique todos os bairros que tenham no mínimo 50 creanças em idade escolar e que não recebem instrução onde se possam crear, com auxilio de casa por parte dos interessados, outras escolas além das 10 referidas na letra anterior, c) que procure interessar a população de todos os bairros na freqüência escolar das creanças matriculadas e por se matricularem afim de ser garantido o êxito das escolas municipais, e se reduza o mínimo possível a percentagem de analphabetos nos limites do município (INSTRUCÇÃO, 1938, não paginado).

Caberia à prefeitura assumir as despesas com o ensino primário rural, no que referia ao mobiliário e à nomeação e contratação de professores, porém era atribuição dos fazendeiros e demais moradores da região o oferecimento do prédio para a escola, pois como proprietários do imóvel, deveriam assumir a construção do local para abrigar a escola. Esse investimento representava uma quantia relativamente insignificante, diante dos benefícios que os moradores teriam pelo motivo de a escola estar instala nas proximidades de suas casas. Assim, a prefeitura não poderia assumir a construção da sala escolar, mesmo que houvesse a doação da terra, pois, se a escola fechasse ou mudasse para um lugar mais povoado, o investimento perderia o sentido, enquanto os moradores do local poderiam utilizá-lo para outro fim. Deste modo, sendo o prédio construído pelos próprios moradores, estaria assegurada a sua utilização para o funcionamento da escola naquela região (INSTRUCÇÃO, 1935a).

Desde o século XIX o Brasil apresentava dificuldades econômicas para o financiamento de escolas, e, conseqüentemente, faltavam escolas voltadas para atender os filhos das famílias de baixa renda. Embora, nos anos de 1930 a 1940, o ensino rural tenha sido visto como uma estratégia para conter a insatisfação urbana e fixar o homem no campo, tais dificuldades não foram solucionadas. Pode-se, por meio do *Jornal de Uberlândia* demonstrar os “prédios” em que eram instaladas as escolas rurais, conforme citação a seguir:

Si os senhores vissem o estado que se acha o mobiliário escolar e os prédios em que funcionam as escolas, então é que ficariam abismados - Eu conheço quasi todas as escolas e, somente a que se acha instalada no “Cruzeiro dos Peixotos”, distrito da cidade, prédio próprio. A escola que se acha instalada nos “machados”, funciona num prédio muito velho, já em verdadeiras ruínas, mesmo assim é de propriedade particular. O professor em “Rocinha” reside em uma casinha (cafua) de sapé e está sem lecionar há muito tempo, por não haver ali um prédio para funcionamento de sua escola. Em “Buriti”, não tem casa de residência e, desde o principio do ano, que vem lecionando os seus alunos numa tapera sem nenhuma luz, sem ar, sem higiene (AS ESCOLAS, 1935a, não paginado).

Não havia preocupação com a escola rural, esta era instalada em qualquer lugar, independente das condições de higiene para abrigar os alunos. Alguns “prédios” eram oferecidos pelo fazendeiro, o que demonstra que a cidade de Uberlândia atendia ao decreto nº 132 de 1935, que previa que as pessoas que quisessem ter uma escola próxima de casa deveriam oferecer o local para que a mesma fosse instalada, como no caso do Sr. José Gonçalves, que, “[...] tomando em consideração o estado verdadeiramente lamentável da escola de sua fazenda, tomou a incumbência de construir um prédio e oferecê-lo á prefeitura para nele funcionar a escola” (AS ESCOLAS, 1935a). A ilustração a seguir exemplifica as péssimas condições dos locais onde eram instaladas as escolas rurais.



**Fotografia 1** - Alunos e professores da Escola do Buriti, sem data.

**Fonte:** CPJA, ArPU.

Essa fotografia pertencia à antiga casa da Escola de Buriti. Ao observar a imagem podemos constatar o estado ruim das paredes e do telhado. Outro fato que desperta atenção na imagem refere-se à quantidade de pessoas presentes na fotografia, aproximadamente setenta. O que se pode questionar é se a escola era capaz de comportar todas elas. Essas fotografias eram registradas pelo inspetor Jerônimo Arantes em dia de exame, e essa atividade era vista como um momento de solenidade da escola rural que contava com a participação da comunidade. Por isso, este trabalho acreditou que nem todos os indivíduos dessa imagem estudavam na referida escola, que muitos deles provavelmente estavam apenas prestigiando o dia de exame. Outra possibilidade para compreender a quantidade de pessoas da escola, presentes na imagem acima, pode ser pelo fato de que a referida instituição funcionasse dois períodos (manhã e tarde), para atender a região de Buriti.

Além de reclamar dos “prédios”, o autor da matéria “As escolas rurais”, do *Jornal de Uberlândia* de 1935, compara o professor da escola rural a um mendigo sem direito de pedir esmola, ou seja, o docente não podia ao menos relatar as dificuldades que assolavam o ensino rural e pedir ajuda à sociedade e às autoridades; deveria apenas aceitar a situação de abandono em que estava a escola.

O mais interessante do desabafo do autor foi a forma como o inspetor respondeu no número seguinte do jornal. Ele visitou a redação e explicou que não desejava protestar, queria simplesmente esclarecer algumas informações à sociedade uberlandense:

Disse o mesmo não ter razão “tal professor” em se queixar do pouco que percebe, porquanto o mesmo vem ganhando, mais ou menos tanto quanto um seu colega do Ginásio “Quero dizer: Um professor, como o informante, não paga casa, nem comida. O dinheiro que o mesmo deveria gastar em roupa si morasse na cidade seria por demais superior ao seu ganho, porém na roça pode ele viver com uma ninharia, porquanto não tem as mesmas obrigações de apresentar como acontece com os professores que vive na cidade (AS ESCOLAS, 1935b, não paginado).

Nesse fragmento, fica explícita a hierarquia que existia entre os professores rurais e urbanos. O inspetor esclareceu que o professor não tinha “motivos” para protestar, pois ele não tinha despesa com a comida, nem com o aluguel, e muito menos com a roupa. Com isso, pode-se apreender que qualquer coisa servia para a escola rural, o professor não precisava ser formado na escola normal, poderia vestir-se com qualquer roupa, desde que fizesse a opção de dedicar-se ao magistério sem reclamar das condições de trabalho. Em síntese, a resposta que o inspetor dedicou ao professor pode ser um referencial para pensar a despreocupação do mesmo com a evasão escolar do período selecionado para desenvolver a pesquisa.

No caso da cidade de Uberlândia, percebe-se que as autoridades tentaram fazer algumas negociações com a comunidade, como dar preferência para abrir escolas em “bairros” que pudessem oferecer a casa para acomodar os alunos e a professora na ocasião da aula. Isso nos permite pensar que as comunidades que tivessem maior influência política ou pelo menos mais dinheiro para investir na construção da casa-escola e oferecê-la à prefeitura, levariam vantagem em relação àquela mais pobre que, na maioria das vezes, não tinha condições para fazer o mesmo.

Outra questão repetitiva, encontrada nos discursos das Atas de Reuniões Escolares e na imprensa local, refere-se à discrepância entre o número de alunos matriculados e freqüentes. Talvez fosse para evitar as despesas com as escolas onde havia poucos alunos freqüentes que um dos critérios para criar uma “cadeira” recaia sobre a quantidade mínima de crianças presentes na comunidade e também sobre a freqüência necessária. Essa modalidade de ensino atendia aos filhos dos trabalhadores rurais e muitos deles auxiliavam os pais na lavoura, tal informação remete à diferença constatada entre a matrícula e a freqüência. Nem todos os alunos matriculados eram freqüentes às aulas, um dos motivos que pode justificar esse fato era o calendário da escola rural, o qual era o mesmo da escola urbana.

Na análise das Atas de Reuniões Escolares pode-se localizar pistas do esforço da professora regente em alertar os pais sobre a necessidade de enviar os filhos para a escola, lembrando-os de que não bastava simplesmente matricular os filhos, era importante que eles também freqüentassem a escola.

O professor, surpreendido com esse número de alunos presentes, perguntou aos mesmos e mais algumas pessoas, quais os motivos que determinaram o não comparecimento de mais matriculados, ao que responderam que alguns deles estavam atacados da epidemia reinante neste lugar – “dor nos olhos” e que outros haviam acompanhado seus pais para a roça, não justificando entretanto, a falta de muitos outros que deixaram de comparecer. Em vista de tal irregularidade o professor resolve lançar um aviso, chamando atenção dos pais e responsáveis por esses menores faltosos que se fez imediatamente (PREFEITURA, 1934).

Conforme discutimos, havia algumas justificativas apresentadas para a não freqüência dos alunos, como a presença de epidemia, de dor nos olhos e a necessidade de as crianças auxiliarem os pais no trabalho na roça. O professor explicou aos pais sobre a importância deles se esforçarem para o bom desenvolvimento da escola e, isso ficaria inviável sem alunos, poderia até provocar o fechamento ou mudança da escola para outro bairro mais povoado onde a escola poderia obter freqüência. Porém, a despeito das faltas serem constantes não foi possível identificar outros motivos dessa situação. Conforme o relatório escrito pelo inspetor no ano de 1932:

Visitei, no dia 19 do fluente, a Escola Municipal dos Machados regida pela professora Ercília Dias, que exerce o cargo como substituta do professor Augusto Arruda desde 14 de Março do ano corrente, tendo interrompido o exercício de 12 de setembro a 14 de novembro, data em que se reabriu a escola, por falta de freqüência legal. A chamada, respondeu 13 alunos, distribuídos pelos cursos de 1º e 2º ano, mas o livro de matrícula registra a inscrição de 33, sendo 18 do 1º, 14 do 2º e 1 do 3º ano de curso (PREFEITURA, 1932).

Nesta citação pode-se evidenciar a preocupação das autoridades em fiscalizar a freqüência dos alunos e a punição de fechar aquelas escolas que possuíssem alunos registrados nos livros de matrícula e ausentes no cotidiano das aulas. Para Faria Filho & Vago (2001), a preocupação com a organização do tempo escolar era manifestada pelos inspetores de ensino por meio do controle da freqüência dos alunos, visto que esses profissionais insistiam em vistoriar os livros de freqüência e aferir se as professoras estavam obedecendo às orientações do regulamento e ainda atribuíam o não-cumprimento do horário ao alto índice de reprovação das escolas isoladas. De acordo com Lopes (2002), pelo artigo 260 e 261 do decreto nº 7.970 de 15 de outubro de 1927 seria exigido o número mínimo de 30 a 35 alunos matriculados e freqüentes para justificar a manutenção da escola rural.

O regulamento do ensino primário de 1927 determinava que as crianças entre sete e quatorze anos, estendendo-se até dezesseis anos, eram obrigadas a freqüentar a escola primária, sendo os pais, professores e tutores os responsáveis pela freqüência dos alunos. Os analfabetos maiores de quatorze anos e menores de 21 anos também eram obrigados a



freqüentar as escolas noturnas, assim como as indústrias que empregassem mais de dez analfabetos deveriam criar condições para eles freqüentarem a escola.

Sobre a contratação e nomeação de professores rurais na cidade de Uberlândia foi possível apreender que este procedimento era feito por meio de decreto, conforme a citação a seguir da Ata de Reunião Escolar,

[...] 31/07/1933, Sr<sup>a</sup> Anita de Artiága Romeiro título de nomeação, como professora contratada pela Prefeitura Municipal por decreto n<sup>o</sup> 134 para ocupar a cadeira pública municipal da fazenda do “Pontal” no distrito de Martinópolis (PREFEITURA, 1933).

Apesar de haver registro na Ata de Reuniões Escolares de que a contratação e nomeação das professoras das escolas rurais eram realizadas por meio de um decreto, e talvez até um concurso (as professoras eram avaliadas por uma banca examinadora composta pelas professoras normalistas e pelo inspetor escolar), algumas dessas docentes eram oriundas das famílias que possuíam boas relações políticas na cidade. Isso permite pressupor que essas profissionais poderiam ser indicadas para assumir o cargo em consequência da influência política de suas famílias, que usavam a escola como forma de articular os interesses do poder local e assim passar informações para os camponeses. Conforme a fala da professora a seguir:

Nós éramos protegidas pela política do início ao fim, só por indicação de um político que uma professora era nomeada, eu, por exemplo, fui nomeada por indicação do Adolfo Fonseca que era farmacêutico e político, ele era compadre da minha mãe.<sup>19</sup>

A professora da escola rural, Guaraciaba de Oliveira, ao ser entrevistada sobre a influência das relações políticas na contratação de professores, respondeu que as docentes eram protegidas do início ao fim da trama política, e no caso dela só foi nomeada professora de escola rural porque havia sido indicada por Adolfo Fonseca, figura respeitada na sociedade, e que lhe asseguraria a oportunidade de ingressar na docência. Segundo o depoimento de dona Guaraciaba, havia concurso para avaliar a professora que assumiria a sala de aula da escola rural, desde que a docente fosse indicada por uma autoridade política influente para passar pelo processo seletivo.

Quando perguntamos a respeito da formação exigida para ser professora de escola rural, a mesma respondeu: “Precisava que tivesse ao menos o quinto ano primário ou cursasse uma escola superior, antigamente tinha o quinto ano, depois que ficou só o quarto ano”<sup>20</sup> Diante dessas informações, constatamos que quando dona Guaraciaba foi professora da escola

<sup>19</sup> Entrevista concedida pela professora Guaraciaba de Oliveira em abril de 2008.

<sup>20</sup> Idem.

rural Rio das Pedras em 1926 era exigido como formação o curso primário completo, que na época em que cursou este nível escolar poderia ser composto por quatro ou cinco séries, ou o curso normal.

Segundo o artigo 16 do regulamento do ensino primário mineiro de 1927, os professores não normalistas poderiam trabalhar nas escolas rurais, desde que tivessem passado pela banca examinadora composta por pessoas idôneas e demonstrassem habilidade para exercer tal função. Sobre a questão da banca examinadora a professora Guaraciaba descreveu que, apesar do clientelismo em relação à nomeação e contratação de professores para as escolas rurais, havia um processo de avaliação, que segundo a professora era rigoroso:

[...] mamãe pediu licença ao professor Jerônimo Arantes, ele nomeou uma comissão de estudantes acadêmicos, ele nomeou uns três ou quatro para fazer um exame (chamava exame de admissão) para ver se eu tinha capacidade de assumir uma escola, assim de reger uma classe, pela minha idade eles achavam pouco, mais eu tinha conhecimento suficiente, porque de vez em quando eu substituía mamãe, então eu comecei depois do meio do ano, em agosto, lecionei dois anos lá em Rios das Pedras [...].<sup>21</sup>

Ao comparar as informações das Atas de Reuniões Escolares, das entrevistas e do regulamento do ensino primário de Minas Gerais de 1927, identificou-se que na cidade de Uberlândia provavelmente havia influência política na contratação e nomeação de professores, porém constatamos que possivelmente as autoridades educacionais não desrespeitavam as normas estabelecidas pelo regulamento de promover bancas examinadoras para verificar o conhecimento das docentes que atuavam nas escolas rurais. Parece que na questão de contratação e nomeação de professores para as escolas rurais havia “manobras” políticas veladas, pois não havia indícios disso nos documentos oficiais como as Atas das Reuniões Escolares. Tal questão só foi identificada nas vozes das professoras rurais, como por exemplo, nos depoimentos de dona Guaraciaba, colhidos nas entrevistas realizadas.

De acordo com Azevedo & Gomes (1984) a maioria das professoras que atuava no ensino rural era leiga:

---

<sup>21</sup> Entrevista concedida pela professora Guaraciaba de Oliveira em abril de 2008.

O magistério, profissão basicamente feminina na área rural, é muitas vezes, a única possibilidade de trabalho para as mulheres destas famílias, e galgar os patamares da hierarquia escolar, uma aspiração que lhe confere um status de agentes do saber, da norma culta. Por outro lado, significa uma continuidade do exercício de poder que tais famílias já exercem sobre os camponeses. Esta “rede de especialistas” se diferencia inteiramente, ainda, em professores habilitados e leigos. Os primeiros têm o curso de magistério, título e possibilidade de carreira no sistema educacional, enquanto que os professores leigos estudaram, quando muito, até a 4ª série do 1º grau e ocupam em “escolinhas da roça”, o lugar preterido pelos professores habilitados (AZEVEDO; GOMES, 1984, p. 39).

Nas escolas rurais havia predomínio do trabalho feminino. No fragmento acima as autoras explicaram que o motivo decorria do status e das possibilidades de trabalho que eram conferidos as essas mulheres. Havia ainda hierarquia interna entre as professoras leigas e as habilitadas, respectivamente a formação máxima das primeiras era até a 4º série do curso primário, enquanto a segunda era formada no curso normal ou magistério.

As professoras leigas ocupavam no ensino rural o lugar desprezado pelas professoras habilitadas. A professora Guaraciaba relatou

[...] meu irmão Moacir que lecionou na Escola Rural Machados, a Atalá no Bueno Brandão no Estado, ela já era normalista, no município a maioria era professora leiga, só alguma normalista que não tinha proteção política para entrar no Estado que entrava no município como professora rural.<sup>22</sup>

A professora informou que a maioria das professoras que regiam aulas nas escolas municipais era leiga, com exceção de alguma normalista que escolhia trabalhar na zona rural ou não tinham nenhuma indicação política. Isso poderia ser comprovado em sua família, em que ela e seu irmão Moacir eram professores leigos e atuavam nas escolas municipais, enquanto a irmã Atalá que estava terminado o curso normal trabalhava para o Estado no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão.

As professoras normalistas não encontravam atrativos nas escolas rurais, ao contrário, só dificuldades, como o transporte e a falta de conforto. Quanto às dificuldades de trabalhar na escola rural a professora Guaraciaba declarou

Não, não encontrei, a dificuldade era que a gente andava a cavalo, eu, por exemplo, nunca tinha andado a cavalo, fui trabalhar a cavalo com o tio Enéias puxando as rédeas, não sabia andar a cavalo. Atravessei o rio Uberabinha, o rio grande de canoa puxando meu cavalo pela corda, pela rédea, meu cavalo foi a nado, tive um medo terrível, foi minha primeira aventura.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Entrevista concedida pela professora Guaraciaba de Oliveira em abril de 2008.

<sup>23</sup> Idem.

Guaraciaba de Oliveira, professora da Escola Rural Municipal Rio das Pedras, ao ser indagada sobre as dificuldades encontradas na docência em escola rural, a princípio respondeu que não havia nenhuma, e em seguida admitiu que a maior dificuldade era o meio transporte utilizado nesse período, pois ao dirigir-se para a escola rural e assumir as aulas vivenciou sua primeira aventura e teve muito medo. A professora relatou que o tio foi buscá-la na casa dos pais a cavalo, que era o meio de transporte mais usado na época; como ela não tinha prática em montaria o tio foi puxando as rédeas, depois ela embarcou na canoa e foi puxando o animal que a seguiu a nado.

Nas fazendas, as docentes que atuavam no ensino rural trabalhavam em salas multisseriadas para alunos do 1º, 2º e 3º ano. Azevedo & Gomes (1984) relataram que nas escolas rurais era comum localizar essas salas, onde apenas uma professora ministrava aulas para até três séries diferentes. Durante a entrevista, a professora Ivete Carrijo<sup>24</sup> informou que as escolas rurais ministravam as três séries do ensino primário, raramente o 4º ano. A professora Zélia de Sá Ribeiro Abdala, também professora nessas escolas, concordou que essa era a modalidade de ensino disponível na zona rural e acrescentou que a escola era freqüentada por alunos de sete a quinze anos<sup>25</sup>.

A avaliação dos alunos era realizada por meio de exercícios diários registrados em seus cadernos e também pelos exames finais. Respectivamente os primeiros ficavam sob a responsabilidade do professor, que acompanhava e corrigia as tarefas realizadas no cotidiano escolar dos alunos, enquanto o segundo era efetivado por meio de uma banca examinadora composta por professores, em geral normalistas e pelo inspetor escolar. A data desses exames finais era publicada nos jornais locais junto com os nomes dos convidados para participar da banca examinadora, que também contava com a presença do inspetor. No momento da realização dos exames finais era utilizada uma Ata de Reunião Escolar que registrava a maneira como era desenvolvida a prova, conforme a citação:

---

<sup>24</sup> Entrevista realizada em abril de 2008 com a Sra. Ivete Carrijo, ex-professora de escola urbana de Uberlândia.

<sup>25</sup> Entrevista realizada em julho de 2007 com a Sra. Zélia de Sá Ribeiro Abdala, que atuou como professora da escola rural Santa Tereza.

Aos dois dias do mês de dezembro de (1933) ano de mil novecentos e trinta e tres, nesta cadeira rural mixta e “Machados”, regida pelo professor sr. Sebastião Branquinho, as onze horas presentes no edificio em funciona a referida escola, o Inspetor Escolar snr. Jeronimo Arantes e as examinadoras professoras, Atala de Oliveira, Judite Vasconcelos, Julieta Rezende, o referido Inspetor Escolar, assumindo a presidencia da mesa examinadora, declarou que ia proceder a exames dos alunos da referida escola, a começar pelo primeiro ano do curso. Feito a chamada pelo professor da cadeira verificou acharem-se presentes 33 alunos. Os alunos, digo, examinantes, que foram argüidos individualmente, sobre cada matéria do programa exibiram sobre conhecimentos sobre assuntos a escolha da comissão examinadora, procedendo esta em seguida o julgamento das provas escritas e orais (PREFEITURA, 1930).

Na Ata de Reunião Escolar foi possível identificar que na avaliação realizada na escola rural eram solicitadas dos alunos provas escritas e orais, de acordo com o programa desenvolvido pelo ensino rural, além de relatar os nomes das pessoas que participavam da banca examinadora, o horário e o local do exame. No jornal *Estado de Goyaz* pode-se compreender o processo de avaliação das escolas rurais no ano de 1940, conforme o mostra o fragmento a seguir:

A prefeitura, por seu digno inspetor escolar, prof Jeronymo Arantes está procedendo os exames nas inúmeras escolas rurais, distribuídas por todos os recantos do município. No dia 4, esse completo serviço teve inicio na escola installada na fazenda paranan regida pela professora Graciema Rios. Aberta a sessão, que durou 4 horas, o corpo examinador, constituído da professora Helenita de Castro Oliveira, da regente da cadeira e do inspetor, com grande assistência de Paes e interessados, constatou-se um inequívoco e incomum aproveitamentos dos estudantes. Depois da primeira phase dos serviços, passaram os presentes ao exame dos trabalhos manuaes, bordados, costuras e desenhos, dos alunos e utensílios agrários e objectos de arte em pequenas dimensões (INSTRUCÇÃO, 1940, p. 1-4).

Essa reportagem do jornal mostra de forma mais detalhada como eram realizadas as avaliações nas escolas rurais, bem como o desenvolvimento dos trabalhos manuais como: bordado, costura, desenhos, utensílios agrários e objetos de arte de pequenas dimensões. Por meio dos jornais pode-se identificar o nome das pessoas que participavam das bancas examinadoras e perceber que cada instituição possuía uma equipe para avaliar seus alunos. As vezes essas equipes visitavam mais de uma escola por dia, de acordo com a disponibilidade de tempo. Como mostrou o jornal *A Escola Rural* na citação a seguir:

Tomaram parte na banca examinadora as seguintes pessoas: Na escola da “tenda”, prof. Antonio Fonseca, Atala de Oliveira, Francisco Lima e Eulita Assunção. “Machados”, prof. Judith Vasconcelos, Julieta Rezende, Atala de Oliveira e Francisco Lima. “Paraíso”, Dr Antonio Passareli, prof. Eurico Silva e Antonio Fonseca. “Quilombo”, prof. Benedito Fonseca, Ulbaldo Carneiro, Odilon Moreira, Francisco Lima e Antonio Fonseca, “Macacos”, prof. Atala de Oliveira, Francisco Risoleta, e o professor da cadeira “Pontal”, prof. Odilon Moreira, Senhorita Maria Aparecida Santiago, Guaraciaba de Oliveira, Francisco Lima e Orávia Romero, “Cruzeiro”, Dr Pedro Bernardo Guimarães, Dr Antonio Passareli, Carmem Pimentel e Francisco Lima [...] (BANCA, 1934).

Diferentemente do discurso encontrado nas Atas de Reuniões, que descrevia a escola rural em perfeita ordem, a imprensa local apresentou um discurso de insatisfação das pessoas que atuaram na mesma escola, como neste trecho do *Diário de Uberlândia*: “Ela é só rural porque funciona no campo, e defronta a miséria do campo. Mas é urbana, pela mentalidade de seu titular, pelo seu horário, pelo seu programa, pelas suas finalidades” (FAGUNDES, 1936).

Outra crítica que Abel Fagundes fez à escola rural refere-se à formação do professor. De acordo com as suas considerações,

A regra é prover a escola com a mocinha semi-analfabeta da própria localidade, unica capaz de tolerar tal situação sem reclamações e de aceitar os miserrios vencimentos do cargo. Inculta, bisonha, sem saber ao que vem quaes seriam os objectivos reaes norteadores de seu trabalho ella succumbe deante das difficuldades. Seu trabalho tem mesmo colorido, o mesmo desinteresse, no principio e no ultimo dia letivo (FAGUNDES, 1936, não paginado).

Alguns dias depois da entrevista concedida pelo inspetor Abel Fagundes, o professor Lycidio Paes publicou outra notícia afirmando que concordava com as críticas do colega, que nelas não havia exagero e que esta realidade persistiu por causa do desinteresse do governo. Lycidio Paes ainda acrescenta:

[...] o que vemos, porém, são uns vencimentos miseráveis para a professora sujeita a toda ordem de difficuldades. Peor do que isso ainda á dependência moral a chefes nem sempre orientados pelos princípios de justiça e equidade. O governo nomeia e demite ao sabor das conveniências partidárias de seus amigos, sem a menor consideração pela competência, pelo esforço, pela capacidade profissional do candidato (PAES, 1936, não paginado).

O inspetor Abel Fagundes e o professor Lycidio Paes, por meio do jornal, demonstraram várias dificuldades enfrentadas pela escola rural, como despreparo das professoras, a maioria delas era denominada de professora leiga pelo fato de só possuir o curso primário. Em geral, as normalistas trabalhavam nas escolas urbanas, como por exemplo, no grupo escolar em busca de salários melhores.

Nos documentos tais como nas atas de visita dos inspetores escolares oficiais não foram encontradas críticas a respeito do ensino rural, nas visitas era evidenciada a quantidade de alunos matriculados e freqüentes, a disciplina tanto do aluno como do professor. Parece que as autoridades queriam construir uma imagem de escola rural sem problemas, que correspondesse a estratégias de consolidar a educação como instrumento de difusão ideológica.

O discurso analisado na imprensa local revelou que a cidade de Uberlândia reproduzia os ideais nacionais de alfabetizar e fixar a população na zona rural. As escolas rurais eram simples e em geral atendiam a classe popular composta pelos lavradores e agregados dos fazendeiros. As escolas rurais eram instaladas em casas simples, na maioria das vezes era cedido um cômodo da própria casa de algum fazendeiro da região, que preocupado com a escolarização da comunidade oferecia local para a escolarização e a prefeitura arcava com as despesas referentes ao salário dos professores e mobiliário.

A professora Ivete Carrijo relatou que

Naquele tempo os pais não tinham muito interesse que o aluno aprendesse, mais falava-se abriu uma escola para os alunos estudarem, então eles (os pais) mandavam os meninos para a escola, mais não tinham interesse, alguns poucos diziam que os filhos deveriam estudar, pois não quero que ele fique burro como eu, e o ensino era muito fraquinho, era lê escrever e contar.<sup>26</sup>

A professora informou que os pais naquele tempo tinham pouco interesse que os filhos ficassem muito tempo na escola, que o ensino era fraco e bastava que as crianças aprendessem a ler, escrever e contar, pois assim poderiam trabalhar na roça e também votar. Em relação à forma como a pessoa analfabeta era vista pela sociedade, dona Ivete Carrijo destacou que

É tinha isso, os pais falavam não quero que meus filhos sejam burros como eu, tem que sobreviver depois de grande, saber ler, escrever, contar e votar, eles faziam questão do voto, porque se não soubesse escrever o nome não poderia votar, porque tem que assinar.<sup>27</sup>

Segundo a mesma professora, para votar nessa época era preciso saber assinar o nome, e quem sabia fazer isso era bem visto, respeitado pela sociedade, “principalmente nas fazendas que tinham poucas pessoas alfabetizadas, a maioria das pessoas não sabiam ler, nem escrever, já no meu tempo de criança, já era assim”<sup>28</sup>. A professora entrevistada mencionou que poucas pessoas sabiam ler e escrever, e ao que parece isso era motivo de preconceito e

---

<sup>26</sup> Entrevista concedida pela professora Ivete Carrijo, em abril de 2008.

<sup>27</sup> Entrevista concedida pela professora Ivete Carrijo, em abril de 2008.

<sup>28</sup> Idem.

discriminação.

O objetivo das escolas rurais no período em estudo era que as pessoas aprendessem a ler, escrever e contar. Aquelas pessoas que soubessem escrever o nome poderiam votar e isso era motivo de respeito, pois a maioria delas era analfabeta. Outra dificuldade enfrentada pela institucionalização das escolas rurais referia-se ao lugar que elas ocupavam na vida das famílias brasileiras, os pais não viam a escola como prioridade, era suficiente que os filhos aprendessem a escrever o nome para que pudessem trabalhar na lavoura.

Em relação ao papel social do ensino rural verificou-se que esta instituição cumpriu a tarefa de apenas alfabetizar, priorizando o ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Essa modalidade de ensino atendeu a necessidade de escolarização das pessoas que vivenciaram os anos de 1936 a 1946. Assim, o próximo capítulo intenta compreender a alfabetização na zona rural, a partir da formação dos professores primários no Brasil, do perfil das professoras que atuaram na escola rural de Uberlândia, bem como das práticas de alfabetização desenvolvidas.



## CAPÍTULO III

### PROFESSORES DAS ESCOLAS RURAIS

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).

Este capítulo analisa o processo de alfabetização desenvolvido na zona rural do município de Uberlândia nos anos de 1936 a 1946. Para tanto, foi dividido em três subitens: o primeiro investiga a história da profissionalização docente no Brasil, e focaliza como acontecia a formação dos professores no país no que tangia aos alfabetizadores(as) que atuavam nas escolas rurais. Discute o modelo de escolas normais proposto por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, além de elucidar a história de algumas escolas regionais rurais que visavam formar os professores das escolas rurais, sem deixar de analisar algumas iniciativas como a Lei Orgânica do Ensino Normal.

O segundo subitem aborda o perfil dos professores que atuavam nas escolas rurais da cidade de Uberlândia, tentando compreender quem eram esses professores que no período em apreço alfabetizaram determinada parcela da sociedade, em especial aqueles que viviam no campo. Procurou-se interpretar ainda os motivos que levavam essas pessoas para a docência nas escolas rurais, qual a formação e como era o trabalho desenvolvido por eles na alfabetização dos habitantes do meio rural no município de Uberlândia.

Por fim, o terceiro item elucidou as práticas de alfabetização adotadas para ensinar os alunos que freqüentavam as escolas rurais. As fontes de pesquisas usadas para interpretar a formação dos professores, bem como a sua atuação na escola rural foram: bibliografia referente ao tema; jornais que circularam na época; entrevistas com ex-professores e ex-alunos; fotografias; cadernos e livros cedidos por ex-alunos e ex-professores dessas instituições.

### **3.1 - Formação dos professores primários**

Durante o século XX, especialmente a partir dos anos de 1920, houve várias propostas de transformações na área educacional derivadas do movimento renovador, o que demandava a profissionalização dos professores que atuavam nas escolas de alfabetização ou escolas primárias, pois os professores deveriam possuir formação específica para atender o projeto da escola nova<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Segundo Vidal (2003) os princípios da escola nova renovaram a dinâmica da educação escolar, visto que nesse contexto o aluno era o centro do conhecimento, e a psicologia experimental era o alicerce da pedagogia científica. Nesse sentido, a escola nova propunha testes às crianças na pretensão de organizar salas de aulas homogêneas e assegurar a individualidade, sem deixar de usar materiais experimentais e práticas escolares que acompanhassem o ritmo e a produção dos alunos.

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional (TANURI, 2000, p.72).

A escola nova defendia o ensino ativo e o uso do método analítico nas escolas de alfabetização, o que conseqüentemente demandaria profissional qualificado, e isso era um problema para as autoridades políticas do Brasil que deveriam solucioná-lo a fim de promover o desenvolvimento da educação popular, visto que geralmente os professores que atuavam nas escolas, em especial nas escolas rurais, eram leigos. Além desse aspecto, havia uma deficiência de escolas normais para mudar essa realidade, fato que exigia a expansão dessas instituições para qualificar os docentes. Segundo Saviani (2005) as iniciativas para prover a formação dos professores começaram no século XIX com várias tentativas de abrir escolas normais, mas ainda nos anos de 1920 essas escolas eram insuficientes e também pouco eficientes. Tanuri (2000) analisou a situação das escolas normais nesse período e ressaltou a seguinte questão:

Apesar da separação do curso normal em ciclos de formação geral e profissional, introduzida em algumas reformas, e da considerável ampliação dos estudos pedagógicos, a escola normal chegou ao final da Primeira República com um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo. Críticas a esse perfil, que fazia das escolas normais uma espécie de “ginásios mal aparelhados” para moças, aparecem com freqüência nos anos 20. A medida que visava a transformar a escola normal numa instituição de caráter estritamente profissional, excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental, seria adotada pelos diversos estados depois de 1930 (TANURI, 2000, p. 72).

Devido à ênfase na formação teórica das normalistas, esse modelo recebia várias críticas do movimento renovador que instituía os métodos da escola nova e priorizava a formação prática em detrimento da teórica. Os educadores representantes da escola nova defendiam que a aprendizagem prática deveria integrar-se à aprendizagem teórica. Dessa forma o ensino ministrado nas escolas normais, se pautado no modelo renovador, deveria priorizar ações práticas, treinando as normalistas para atuarem nas escolas.

A tentativa de introdução de tais idéias na legislação escolar levou a novas e significativas remodelações no âmbito da escola normal, destacando-se a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932 (TANURI, 2000, p.72).

A reforma do Distrito Federal em 1932, sob a orientação de Anísio Teixeira, e a de São Paulo no ano seguinte conduzida por Fernando de Azevedo almejavam escolas-normais-laboratórios que atendessem aos objetivos de formar professores a partir da experimentação pedagógica. Anísio Teixeira elaborou um programa caracterizado como sendo ideal para as escolas normais, que abarcava três cursos: cursos de fundamentos profissionais, cursos específicos de conteúdo profissional e cursos de integração profissional.

Mas, se a proposta que deu origem ao modelo centrava a formação dos novos professores nas escolas experimentais fornecendo, com isso, uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos, a generalização do modelo centrou a formação no aspecto profissional que seria garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem freqüentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios (SAVIANI, 2005, p.5).

Embora a proposta original das escolas modelos visasse formar os professores nas escolas-laboratórios que priorizavam o ensino da prática e da pesquisa científica, a maioria das escolas normais adotou os cursos específicos de conteúdo profissional, que eram organizados num conjunto de disciplinas que os alunos deveriam cumprir, sem freqüentar as escolas-laboratórios, ou seja, essa profissionalização não priorizava a formação prática, apenas a teórica.

De acordo com Tanuri (2000), em 1935 a Escola Normal de Professores foi integrada à Universidade do Distrito Federal da época, intitulada de Faculdade de Educação, que a partir de então começaria a oferecer a “licença magistral” aos estudantes que concluíssem o curso na referida instituição. Essa universidade foi extinta em 1939 e com isso o processo de formação de professor retornou para a responsabilidade dos Institutos de Educação.

Movimento semelhante ocorreu em São Paulo com a reforma realizada por Fernando de Azevedo e consubstanciada no Decreto 5.884, de 21/4/1933 (Código de Educação). O curso normal, que então era de quatro anos, precedido pelo complementar de três, passa a ser constituído por um curso de formação profissional de duas séries e a exigir para ingresso a integralização do curso secundário fundamental, organizado de conformidade com a legislação federal. Da mesma forma que no Distrito Federal, a Escola Normal da Capital, com a denominação de Instituto de Educação “Caetano de Campos”, passa a ministrar em sua Escola de Professores: cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores. Todas as demais escolas normais do estado, inclusive as denominadas “livres” (ou equiparadas), ofereciam apenas o curso de formação profissional do professor, de dois anos, além do curso primário de quatro anos e do secundário fundamental, de dois. A preocupação pela remodelação do ensino continuava a se fazer presente, traduzindo-se em dispositivos diversos consagrados na legislação (TANURI, 2000, p. 72).

Assim como no Distrito Federal, em São Paulo o Instituto de Educação, em 1934, foi acomodado pela Escola de Professores da Universidade de São Paulo (USP) até o ano de 1938 quando foi criada a Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. A partir de então, a educação foi se destacando como área técnica, o que culminou na elaboração de cursos específicos para formar o especialista da educação. Nos anos de 1930 para atender a necessidade de formar o especialista da educação, surgiram no estado de São Paulo e no Distrito Federal as primeiras escolas de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares, sendo em seguida difundidas no resto dos estados brasileiros.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi criado no ano de 1938 na tentativa de atender a demanda de qualificação dos administradores escolares. Esse instituto de estudos ainda possuía cursos para diretores e inspetores estaduais. Em seguida, por meio do decreto nº 1.190, de abril de 1939, foi instituída a Faculdade Nacional de Filosofia, que era organizada em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, além da de didática, que era vista como uma seção “especial”; dessa forma foi criado o curso de pedagogia no Brasil. O curso de pedagogia foi estruturado como um curso de bacharelado junto com todos os outros cursos das seções da faculdade, com exceção do curso de didática. Assim, o diploma de licenciado era alcançado por meio do curso de didática, associado ao curso bacharelado, sendo esta a gênese do esquema “3+1” (SAVIANI, 2005, p. 16).

A maioria das escolas normais brasileiras nos anos de 1936 a 1946 tinha autonomia e era mantida pelos estados ou municípios. Assim, a primeira interferência da União na estruturação das escolas normais ocorreu por meio da Carta, outorgada em 1937, que não mencionava claramente que a organização dos sistemas de ensino seria competência dos estados. Esta omissão também caracterizou a Carta de 1934, que responsabilizava a União por “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deveria obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, inciso IX). Essas tentativas de organizar e centralizar o processo de formação de professores lograram-se em âmbito nacional por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 2/1/1946) que

[...] embora assinada logo após o final da ditadura Vargas, havia sido gestada sob a mesma inspiração anterior, apresentando, entretanto, uma orientação menos centralizadora do que aquela que havia presidido à elaboração dos anteprojetos originais (TANURI, 2000, p.75).

Segundo Tanuri (2000) a Lei Orgânica do Ensino Normal trouxe poucas modificações, apenas sedimentou um modelo de ensino que já estava sendo desenvolvido em vários estados que dividiam o ensino de segundo grau normal em dois níveis: o primeiro funcionava em escolas normais regionais, com duração de quatro anos e habilitava o professor do ensino primário; e o segundo, que duraria dois anos, era ministrado nas Escolas Normais e Institutos de Educação. Os Institutos ainda ofereciam curso de especialização para professores e habilitavam o especialista da educação.

A Lei Orgânica do Ensino Normal refletiu a preocupação das autoridades políticas de uniformizar o ensino normal em todo o território nacional e ainda descreveu a intenção de conter a matrícula de pessoas de mais de 25 anos nas escolas normais, o que na opinião de Tanuri (2000) impediria a qualificação da maioria das professoras que atuavam nas escolas e eram leigas. Na formação de professores era priorizado o aspecto profissional, assim sendo cada escola normal deveria manter um grupo escolar, um jardim de infância e um ginásio que fossem reconhecidos. As escolas normais rurais, por sua vez, deveriam estar ligadas a duas escolas isoladas.

Na investigação da formação docente no período que compreende os anos de 1936 a 1946 foi possível verificar que havia várias iniciativas para promover e organizar o ensino normal no país, mas a almejada uniformização só começou a ser efetivada a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Até então cada estado tinha autonomia para promover tal modalidade de ensino da maneira conveniente aos próprios interesses. Porém, antes dessa legislação ter sido aprovada, o movimento ruralista nos anos de 1930 e 1940 já exercia influência sobre a organização das escolas normais,

Uma tendência importante nas décadas de 1930 e 1940 atingiu particularmente o ensino normal. Trata-se do movimento ruralista - oriundo já do final da segunda década -, com propostas e iniciativas no sentido de ajustar os currículos da escola primária e normal às peculiaridades do meio. Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo. Com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, defendeu-se a criação de “escolas normais rurais”, cuja denominação expressava não apenas a localização da escola em zonas agrícolas e pastoris, mas, sobretudo o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural (TANURI, 2000, p. 72).

Em 1933, seguindo as idéias ruralistas de Sudd Menucci, na condição de diretor interino do ensino do estado de São Paulo, tentou instalar em Piracicaba, a primeira escola normal rural, porém essa tentativa não foi efetivada. Apenas em 1934, em Juazeiro no Ceará,

foi criada a primeira escola normal rural. Esse modelo de escola para a formação de professores foi posteriormente instalado em outras cidades como: Alagoas, Bahia, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Sul (MONARCHA, 2007; MAGALHÃES JÚNIOR & FARIAS, 2007; WERLE, 2007).

Conforme Monarcha (2007), o reformulador do estado de São Paulo, Sudd Menucci, ao assumir a diretoria interina do ensino no ano de 1933, tentou reorganizar o ensino rural por meio do decreto nº 6.047 de 19 de agosto de 1933. Nesse decreto, logo no Artigo 1º, estava prevista a instalação da Escola Normal Rural em Piracicaba que deveria funcionar com a ajuda da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, com a proposta de qualificar professores normalistas para atuar no magistério rural, pois nos anos de 1930 e 1940 defendia-se a formação dos professores rurais, e para tanto as escolas normais teriam que oferecer disciplinas específicas como conhecimentos gerais de agronomia e higiene rural. Essa era mais uma tentativa se sedimentar o “ruralismo pedagógico” e incentivar o homem a amar a terra e a permanecer no campo desde criança. Com esse propósito, a escola normal de Piracicaba seria estruturada da seguinte forma:

- Curso Complementar com três anos de duração e nove cadeiras: 1º Português; 2º Francês e Inglês; 3º Matemática (compreendendo Aritmética, Álgebra e Geometria); 4º Geografia e História do Brasil; 5º Ciências Físicas e Naturais; 6º Agricultura Prática; 7º Desenho; 8º Música, 9º Educação Física e aulas de trabalhos femininos rurais; e
- Curso Normal com duração de quatro anos e 16 cadeiras: 1º Português; 2º Matemática (compreendendo Trigonometria retilínea e mecânica); 3º Física; 4º Química; 5º Botânica; 6º Geografia Económica e História da Civilização; 7º Psicologia, Pedagogia e Didática; 8º Tecnologia Agrícola; 9º Zootécnica; 10º Agricultura Geral; 11º Agricultura Especial; 12º Economia Rural; 13º Higiene, puericultura e profilaxia rural; 14º Desenho; 15º Música, 16º Educação Física e aulas de trabalhos femininos rurais (MONARCHA, 2007, p. 30, 31).

Segundo Monarcha (2007), o decreto que previa a instalação da escola normal de Piracicaba era composto por dezessete parágrafos que orientavam a maneira como a escola deveria funcionar:

Minucioso, o decreto-lei contém 17 parágrafos, determinando os principais aspectos da estrutura e funcionamento da instituição a ser instalada, a saber: finalidades sociais, Escola de Aplicação, currículos, equipamentos materiais, tabela de vencimentos, regras de nomeação dos professores, idade mínima de 11 e 14 anos para ingresso nos cursos, divisão da jornada escolar em dois períodos, um para atividades práticas, outro para aulas teóricas. O decreto-lei culmina com a instalação da Inspetoria Técnica Rural e a obrigatoriedade da criação do Clube Agrícola Escolar em todas as escolas elementares (MONARCHA, 2007, p. 31).

Monarcha (2007) destacou que apesar do esforço de Sudd Menucci para organizar o ensino rural no estado de São Paulo, este reconhecia que tal reforma não seria suficiente para solucionar todas as dificuldades enfrentadas pelo ensino rural. A decepção de Sudd Menucci ocorreu quando o decreto lei não foi regulamentado para instalar a escola normal rural em Piracicaba. O secretário da Educação e Saúde Pública do estado justificou que não havia dinheiro suficiente para assumir as despesas dessa escola.

Dessa forma, a primeira escola normal rural só foi instalada no Brasil em 13 de março de 1934 em Juazeiro do Norte-Ceará. De acordo com Magalhães Júnior & Farias (2007), neste dia foi cedido pelas Irmãs de Santa Tereza o salão do Orfanato Jesus, Maria e José para realização dos Exames de Admissão, onde também seriam ministradas as primeiras aulas dessa escola normal até a construção de seu prédio definitivo. A escola normal rural de Juazeiro do Norte foi criada com o apoio do governo e de uma associação privada, fundada e coordenada pelo juiz municipal, Dr. Plácido Aderaldo Castelo. Magalhães Júnior & Farias (2007) relataram na citação a seguir a justificativa do Dr. Plácido para criar uma escola normal rural na cidade:

O Dr. Plácido descreve a necessidade de criação de uma escola que estivesse associada ao movimento ruralista e aos problemas que marcavam a vida cotidiana no Ceará da primeira metade do século 20. Suas palavras reclamam por uma ação cruzadista que ocorria com a união de todos os que conviviam com agruras da vida no campo. As relações de poder que se estabeleciam entre trabalhadores rurais e donos de terras eram descritas como desiguais, mas acreditava-se que poderiam ser medidas e resolvidas pela educação de ambas as partes (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2007, p. 68).

Ainda segundo os mesmos autores, a escola normal rural de Juazeiro do Norte, surgiu em meio aos conflitos dos latifundiários, as políticas de “combate à seca”, os interesses de apadrinhamento da oligarquia, as relações religiosas da região e a demanda para formar professores ruralistas. Não se pode desconsiderar que as ações cruzadistas citadas por Magalhães Júnior & Farias (2007) estivessem interligadas com as campanhas de alfabetização dos anos 1932 a 1946, dentre estas merecia atenção a “Cruzada Nacional de Educação” que abarcava o ano 1933 e 1934, quando respectivamente tentava-se instalar a escola normal rural em Piracicaba-São Paulo e criava a escola normal em Juazeiro do Norte-Ceará. A criação dessas escolas seria um meio para qualificar os professores rurais e diminuir a quantidade de professores leigos que atuavam nas escolas rurais e conseqüentemente eram responsáveis pela alfabetização dos brasileiros residentes no campo.



Werle (2007), ao estudar as escolas normais rurais no Rio Grande do Sul, analisou a história da primeira escola normal do estado, que recebeu o nome de Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre, e da segunda denominada Escola Normal de Murialdo, de Ana Rech, Caxias do Sul. A Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre foi criada no dia 4 de abril de 1941 por meio do decreto do arcebispo Dom João Becker, sendo associada ao Instituto Champagnat, localizado na Avenida Bento Gonçalves, nº 4.314, arrabalde de São José. Naquela época esse local era considerado zona rural, atualmente esse espaço está totalmente urbanizado. A organização do curso era a seguinte,

O Curso Normal Rural era desenvolvido em quatro anos, seus alunos tinham junto com o Juvenato e o Escolasticado da Congregação Marista. As duas primeiras turmas foram compostas por alunos, muitos com curso de Filosofia e Teologia, candidatos ao Seminário Diocesano (WERLE, 2007, p. 170).

Nesse sentido, o curso normal era orientado a partir de duas vertentes, quais sejam, Deus e a Pátria, e o currículo era estruturado da seguinte forma:

No primeiro ano do curso o Ensino Agrícola Prático e Teórico incluía 1º) Explicações sobre matéria própria de agricultura geral, com explanações sobre o preparo do solo para horta, pomar e jardim; 2º) Explicações sobre a criação e cuidados com as vacas de leite, suínos, aves, abelhas; 3º) Trabalhos respectivos no campo, no estábulo, na pocilga, no aviário; 4º) Oficinas de ferro, madeira e couro (WERLE, 2007, p. 177).

O currículo do primeiro ano da Escola Normal Rural da Arquidiocese previa ações práticas e teóricas, sugeria pelo menos doze horas semanais de atividades explicativas que deveriam ser objetivas. Diferente da proposta do primeiro ano, no segundo ano do curso visava estudar o ensino teórico separado do ensino prático:

No segundo ano o ensino teórico e o ensino prático eram tratados separadamente. O Ensino Agrícola Teórico envolvia os seguintes temas: 1º) Lições de introdução ao estudo do solo, sua formação, estrutura e composição, propriedades agrícolas, classificação das terras do Estado do Rio Grande do Sul, adubações, estrumagens e rega das plantas hortícolas; 2º) Culturas especiais, principalmente as de valor económico para o Rio Grande do Sul, tais como vinha, arroz, trigo, feijão, bulbos e tubérculos; tratamentos necessários para a defesa de suas produções, embalagem e comercialização, animais nocivos e úteis à cultura; 3º) Lições sobre a criação racional dos animais pequenos, aves domésticas, abelhas, coelhos, bichos-da-seda (cultura da amoreira); peixes vegetarianos de valor económico; 4º) Lições sobre práticas culturais. O Ensino Rural Prático incluía três focos: 1º) Trabalho práticos sobre a maquinaria agrícola e tamanho das terras; tratamento dos vinhedos, pomares, hortas e jardins; 2º) Desinfecção e limpeza dos aviários, colméias, etc; 3º) Oficinas de ferro, madeira e couro (WERLE, 2007, p. 177, 178).

A partir do segundo ano do curso normal rural o ensino teórico era separado do ensino prático. Ao analisar a citação acima, que ilustrou o currículo do segundo ano do curso, e a duas citações a seguir, ao mostrarem o currículo do terceiro e quarto anos, foi possível apreender que havia ênfase no ensino prático.

No terceiro ano havia também Ensino Agrícola Teórico e Ensino Rural Prático. O primeiro envolvia três grandes temas: 1º) sobre conservação da fertilidade, combate à erosão, florestamento, açudagem, colmatagem, irrigação, culturas de proteção, adubação verde, afolhamento e rotação das culturas; 2º) Introdução ao estudo da zootecnia, normas fundamentais da criação de bovinos, cavalares, muares, ovinos, caprinos e suínos; estudo das forragens, racionamento e cuidados especiais de higiene, profilaxia rural e combate às doenças comuns do gado; 3º) Cuidados com o leite, queijo, manteiga, vinho, processos de conservação dos produtos agrícolas, etc. O Ensino Rural Prático deveria focalizar: 1º) Desinfecção e limpeza dos estábulos, pocilgas, aviários; 2º) Adubos e estrumes; 3º) Preparo de caldas para o tratamento da horta, do pomar, do jardim, dos vegetais em geral; 4º) Preparo do fumo, da farinha, do vinho, da banha, do charque, da manteiga, do queijo, da erva-mate e das frutas (WERLE, 2007, p. 178).

No terceiro ano havia a introdução aos estudos de zootecnia, que continuariam até o fim do quarto ano. Os professores que trabalhavam com as disciplinas de zootecnia e agricultura eram selecionados pelo estado e não estavam vinculados à Congregação Marista.

No quarto ano do Curso Normal Rural também haveria um ensino teórico separado das práticas rurais. O Ensino Agrícola Teórico envolvia: 1º) Lições de economia e tecnologia rural, introdução aos estudos da economia rural, contabilidade; 2º) Elementos da pedagogia agrícola, organizações sociais, clubes escolares, cooperativas agrícolas; 3º) Combate a pragas e moléstias nos animais e vegetais; 4º) Noções de legislação agrícola: pequenas indústrias rurais e domésticas. O Ensino Prático, por sua vez, tratava de três temas: 1º) Trabalhos de prática no laboratório de química agrícola; preparo de misturas, de fertilidade, de caldas e usos respectivos; 2º) Exercícios sobre prática pedagógica, escrituração dos estabelecimentos rurais e prática contábil; 3º) Organização da cooperativa, da biblioteca e do museu escolar (WERLE, 2007, p. 179).

A Escola Normal Rural da Arquidiocese tinha como objetivo oferecer professores para as escolas paroquiais e dar ao Estado a quantidade necessária de professores para a zona rural. Pois,

[...] todos os professores diplomados pela E.N.R. têm garantidas a sua colocação e a sua remuneração, em virtude do Convênio firmado entre o Governo do Estado e o da Arquidiocese, não deverá ser difícil convencer os pais de boa vontade e encaminharem seus filhos para a carreira nobre e apostólica do magistério, tornando-se assim beneméritos da Igreja e da Pátria (WERLE, 2007, p.171).

No estado do Rio Grande do Sul havia uma mobilização para atrair as pessoas para estudarem na escola normal rural e posteriormente trabalhar nas escolas rurais. Conforme ilustrou a citação acima os pais de boa vontade deveriam enviar os filhos para estudarem na escola normal rural e servirem a pátria nessa “nobre” tarefa, posto que não faltaria emprego, devido ao convênio que havia entre o governo do estado e a arquidiocese. Isso evidencia a provável dificuldade do estado em encontrar professores para trabalhar na zona rural. Segundo Werle (2007) foi defendido no 8º Congresso Brasileiro no ano de 1942 que o professor que atuasse nas escolas rurais de 1ª a 4ª série deveria receber um salário melhor do que o dos professores que trabalhavam nas escolas urbanas, devido ao desgaste e às condições precárias das escolas rurais. A mesma autora ainda apontou que a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, associada à arquidiocese, acatou a sugestão do referido congresso de valorizar e incentivar os professores que trabalhavam na zona rural.

Na Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre só poderia ser aluno dessa instituição as pessoas que fossem católicas e optassem em servir as escolas rurais após terminar o curso. Esses alunos para ingressar na escola precisavam possuir um enxoval, e a despesa com o curso era alta, conforme se pode apreender com a citação a seguir

O curso implicava em despesas elevadas, pois incluía a manutenção completa do aluno hospedado em regime de internato. A mobilidade de bolsa de estudos como forma de custeio de estudantes, mantida pelo poder público estadual, municipalidades ou custeada pelas paróquias, era alternativa que dava condições de funcionamento à Escola Normal Rural, uma vez que os selecionados, de famílias de zona rural, eram em geral pessoas sem condições de manter, com recursos próprios, os filhos na escola. Os párocos estavam encarregados de divulgar a importância da Escola Normal Rural e as paróquias de manter alguns estudantes, num espírito que articulava responsabilidade evangelizadora e patriótica (WERLE, 2007, p. 173).

A Escola Normal Rural de Porto Alegre tinha um custo elevado para a formação dos alunos e por isso funcionava com ajuda do município, do estado e da arquidiocese que ofereciam bolsas de estudos para aqueles alunos que não tinham condições de assumir as despesas, assim seguiam embalados por um discurso de promover a formação patriótica e evangelizadora dos professores, fato que refletia a preocupação do estado com a escolarização dos brasileiros. A Escola Normal Rural de Porto Alegre foi transferida para Guaporé em junho de 1945, com a justificativa de que as atividades que desenvolvia não eram específicas para a formação do professor rural.

Werle (2007) relatou que a segunda escola para formação de professores foi a Escola Normal La Salle, em Cerro Largo, Rio Grande do Sul, no ano de 1941. A terceira instituição foi a Escola Normal Rural de Murialdo de Ana Rech que pertencia a Congregação Religiosa dos Padres Josefinos de Murialdo, e teve autorização para criar o curso normal rural em 2 de março de 1942. Essa escola foi instalada com o objetivo de formar professores para trabalhar nas escolas rurais, e seguir o modelo da Escola Normal Rural da Arquidiocese de Porto Alegre.

Em relação ao estado de Minas Gerais, o primeiro curso normal regional rural foi o Curso Normal Sandoval Soares de Azevedo, criado na cidade de Betim, a 30 km da capital Belo Horizonte. Esse curso seguia o modelo do ruralismo pedagógico, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal).

Com base nesse dispositivo legal, Minas Gerais cria, por meio da lei nº 291, de 24 de agosto de 1948, o Curso Normal da Fazenda do Rosário (Curso Normal Regional Soares de Azevedo). Regulamentado pela lei nº 842, de 26 de dezembro de 1951, esse curso foi instalado na Fazenda do Rosário, na Vila de Ibirité, em Betim, a 30 km de Belo Horizonte. A escola desse local se deve, em parte, ao fato de sua diretora, Helena Antipoff, ser a fundadora da Sociedade Pestalozzi, cuja sede ali funcionava (PEIXOTO; ANDRADE, 2007, p. 106).

A Escola Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo teve um luxuoso prédio construído para desenvolver suas atividades, era cercado por uma paisagem rural e não possuía grades ao redor.

A arquitetura do prédio era composta de três pavilhões, interligados por amplos corredores, possuindo jardins internos em número de três. Além das salas de aula, havia biblioteca, dormitórios, capela, gabinetes médico e dentário, enfermaria, apartamento para os professores residentes, parte administrativa, composta de sala da diretora, secretaria, sala de espera, sala de visita, apartamentos para funcionários, refeitório, pátio interno e outros. Oferecia também uma área de lazer com piscina, quadra de vôlei, área para ginástica e espaço para andar de bicicleta. Além disso, a escola tinha espaço para as atividades agrícolas, canteiros, galinheiro, pocilga, curral e outros, pois a pedagogia ali desenvolvida era aprender a fazer fazendo (PEIXOTO; ANDRADE, 2007, p.122 e 123).

O espaço que abrigava a escola obedecia aos princípios higienistas da época, de cuidados como iluminação e salubridade. Esta escola normal possuía um currículo que dispunha de disciplinas teóricas e práticas, funcionava em regime de internato e recebia alunas de origem rural. De acordo com Peixoto & Andrade (2007) muitas vezes a instituição oferecia mais conforto do que a casa das alunas. As autoras destacaram que a elevada qualidade de formação que o curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo oferecia

aos discentes, contraditoriamente ao objetivo inicial de sua instalação, que era incentivar o homem a permanecer no campo, acabava afastando as professoras recém formadas das escolas rurais do mundo rural.

Considerando então que no estado de Minas Gerais a primeira escola normal regional só foi criada no ano de 1951, as professoras que atuavam nas escolas de ensino primário de Minas Gerais deveriam procurar formação na escola de aperfeiçoamento de Belo Horizonte, capital do estado. O presidente do estado Milton Campos tinha um discurso progressista e defendia a formação de professores, assim como a reforma do ensino primário e normal (PEIXOTO; ANDRADE, 2007).

Francisco Campos, o então Secretário do Interior de Minas Gerais, ao promover a reforma do ensino primário por meio do decreto nº 7.970 de 15 de outubro de 1927, reconhecia que a maioria dos professores que atuava nas escolas de alfabetização era leiga, e para solucionar essa dificuldade seria necessário promover a formação dos professores e, como consequência, implementar a reforma do ensino normal.

Dessa forma, regida pelos princípios da escola nova de que a educação deveria influenciar diretamente na formação humana, e a escola nesse contexto auxiliaria as famílias nessa obra de civilização, realizou-se a reforma do ensino normal, a partir do decreto-lei nº 5.162 de 20 de janeiro de 1928 (PEIXOTO, 1983).

Ao sedimentar a reforma do ensino normal, uma das principais dificuldades referia-se a metodologia de ensino proposta, os professores deveriam deixar de trabalhar com o método silábico e utilizar o método global.

Analisando o contexto sócio-histórico constata-se que um dos grandes entraves enfrentados pelos idealizadores, para se levar adiante a Reforma, foi colocar em prática o novo método de aprendizagem da leitura. A proposta era a de utilizar o método da marcha analítica, oposto ao anterior; as professoras deveriam abandonar o método silábico e optar pelo global. Os professores, em sua maioria não conheciam a nova metodologia, não se sentiam preparadas para isso e, sem saber, ou mesmo possuir material didático adequado aos princípios do método global, não queriam adotá-lo (MACIEL, 2002, p. 231).

Francisco Campos reconhecia que as mudanças precisariam de tempo para serem adotadas e compreendidas pelos professores, e isso poderia trazer dificuldades para o sucesso da reforma. Almejando efetivar a reforma do ensino normal, Francisco Campos tentou orientar pessoalmente as diretoras a respeito de como lidar com o novo método de ensino, destacando que essa era uma nova época para o processo de alfabetização das escolas

mineiras, sendo necessário enfrentar a falta de formação e a resistência ativa ou passiva dos professores.

Com o intuito de formar professores foi criada em Belo Horizonte em 22 de fevereiro de 1929 por meio do Decreto nº 8.987 a Escola de Aperfeiçoamento, que tinha como eixo central preparar os professores primários em dois anos para lidar com as técnicas modernas de ensino. “Era um curso pós-médio, destinado às professoras que estavam atuantes e que, ao final de dois anos, retornariam às escolas de origem, como elementos multiplicadores das teorias e metodologias aprendidas no curso” (MACIEL, 2002, p. 235).

Os mentores da reforma do ensino normal e da escola de aperfeiçoamento, embora soubessem que as transformações demoravam a ser absorvidas, tinham pressa para consolidar as propostas, especialmente as referentes à metodologia, visto que o principal objetivo era disseminar o método global pelas escolas de alfabetização de Minas Gerais. Para tanto, seria indispensável criar meios para efetivar esses objetivos. Um deles era criar a escola de aperfeiçoamento na capital mineira que prepararia os professores que já atuavam nas escolas e possuíam, pelo menos, o curso normal profissionalizante para realizar o curso pós-médio na escola de aperfeiçoamento, e, em seguida, retornarem para a escola primária, onde trabalhavam e ensinavam o novo método aos colegas.

Ao estudar a história da formação de professores primários no Brasil conclui-se que várias medidas foram propostas, quais sejam, a promulgação da lei do ensino normal e o incentivo para instalar escolas normais rurais, na tentativa de diminuir a quantidade de professores leigos que trabalhavam nas escolas, em especial nas instituições rurais. Apesar dessas iniciativas, as escolas brasileiras, principalmente as rurais, possuíam professores leigos, um exemplo dessa situação será abordado no item a seguir, ao analisarmos a situação das professoras das escolas rurais da cidade de Uberlândia.

### **3.2 Perfil das professoras das escolas rurais de Uberlândia nos anos de 1936 a 1946**

Nesse momento da pesquisa verificou-se quem eram as professoras que atuavam nas escolas rurais de Uberlândia, quais os motivos que norteavam a escolha pela docência na escola rural, qual a formação das professoras das escolas rurais, qual o salário que as docentes

recebiam pelo trabalho desenvolvido na escola rural. Para interpretar essas questões as fontes de pesquisa que mais contribuíram foram algumas fotografias, entrevistas e jornais da época.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas por meio de perguntas acerca do tema pesquisado com ex-professoras que atuaram nas escolas rurais de Uberlândia nos anos de 1926 a 1958. Essas entrevistas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas. Em virtude de a problemática da pesquisa incidir sobre a investigação do ensino rural e do processo de alfabetização dos moradores de Uberlândia nos anos de 1936 a 1946, neste capítulo optou-se por ouvir e interpretar as falas das professoras que trabalharam nas escolas rurais de alfabetização no período em questão por entendermos que o processo de alfabetização decorre em grande parte da atuação dos docentes.

As professoras entrevistadas para a realização deste texto foram: a) Dasy de Oliveira Coelho, nascida em Uberlândia em 1920, está viva e atualmente tem 88 anos, e trabalhou na Escola Municipal Rural de Rocinha no ano de 1938 e 1939; posteriormente trabalhou por três meses na Escola Municipal Rural de Sucupira. Depois a ex-professora casou-se e escolheu dedicar-se à família e a atividades de artesanato; b) Guaraciaba de Oliveira, é irmã da dona Dasy de Oliveira Coelho, nasceu no ano de 1912, em Ituiutaba, e tem 96 anos; atuou na Escola Municipal Rural Rio das Pedras no ano de 1926; posteriormente foi trabalhar com o ensino primário urbano, exerceu a docência até se aposentar; c) Luzia Alves Borges, que nasceu no ano de 1938, hoje tem setenta anos de idade; foi convidada para trabalhar na Escola Estadual Cristiano Machado (escola distrital Rural de Martinésia nos anos 1936 a 1946) em 1958, onde atuou como professora e pedagoga por cinquenta anos até se aposentar. A Escola Cristiano Machado pertenceu ao estado até 1976, quando foi transferida para o município.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas para mapear os professores que trabalharam nas escolas rurais nos anos de 1936 a 1946, refere-se ao “tempo de vida das professoras”, pois, a maioria desses profissionais já morreu, daí a necessidade de ajustar o período das entrevistas de acordo com as fontes encontradas. Durante as entrevistas, ocorreu um fato elucidativo a esse respeito quando a professora Guaraciaba de Oliveira identificou uma fotografia: ela olhou e foi apontando professora por professora; por fim a entrevistada riu e disse: “das pessoas dessa foto só eu que estou viva o resto já morreu”, fala que afirmou a dificuldade em localizar profissionais que trabalharam nas escolas rurais no período de 1936 a 1946.

A professora Ilda Carrijo que atuou na zona urbana, porém foi aluna da Escola Rural da Tenda, cedeu um Relatório Escolar do ano de 1936, apresentado pelo inspetor Jerônimo Arantes ao município. No documento havia duas fotografias interessantes no que se refere aos

professores das escolas rurais. Logo na página nº 2 do relatório escolar havia uma foto do corpo docente municipal do ano de 1936; a segunda fotografia estava na página nº 15 e registrava a “Semana Pedagógica” realizada em Uberlândia com o propósito de contribuir para a formação dos professores das escolas rurais.



**Fotografia 2** - Corpo docente das escolas municipais de Uberlândia de 1936.

**Fonte:** Arquivo Particular da professora Ilda Carrijo (1936).

A equipe de professores que está na fotografia foi composta pelos seguintes nomes, conforme informou o relatório de inspeção do ano de 1936. No primeiro plano: Sebastiana Arantes, Helenita de Castro, Irene de Oliveira e Ruth Barbosa. Segundo plano: Maria Elisa Carrijo, Auta de Oliveira, Dioclides Guimarães, Jerônimo Arantes (inspetor escolar), Cecília Teles, Maria Coelho de Andrade, Ruth de Paula, Emiliana de Pádua. No terceiro plano: Antônio Goulart, Nivaldo Nascimento, Claudemiro Terra, Edson Vieira, Antônio Zeferino, Sebastião Branquinho, Antonino Martins, José Lúcio, Alcebiades Casais de Andrade.

Pode-se observar o cenário solene que foi montado para registrar esse fragmento do passado composto por vinte pessoas com expressão séria e cabelo bem penteado. Desse total há onze professoras, quase todas de vestido longo ou pelo menos abaixo do joelho, de gola e manga; há dez homens, todos eles de terno e gravata, dos quais nove eram professores das escolas municipais e um era o inspetor escolar, que está localizado no centro da fotografia, o que demonstra a hierarquia de autoridade que existia entre o inspetor e os professores municipais.



Outro fato interessante da imagem refere-se à organização espacial entre homens e mulheres. Os primeiros deveriam ficar um ao lado do outro em pé, e as mulheres no primeiro e segundo plano da fotografia, sentadas e quase todas de pernas cruzadas, apenas o inspetor escolar poderia sentar-se ao lado delas, ocupando uma posição de destaque. A fotografia ainda ilustrou a preocupação das autoridades políticas uberlandenses em assinalar o cuidado da municipalidade com as escolas rurais, ao registrar a imagem dos docentes que atuavam nestas instituições.

Outro momento do relatório do ano de 1936, que revelou atenção com as escolas rurais de Uberlândia, foi a fotografia dos participantes da “Semana Pedagógica” ocorrida em 1933. Esta Semana foi organizada pelo “Círculo de Pais e Professores” em cooperação com a Inspeção Escolar Municipal.



**Fotografia 3** - Equipe de professores e autoridades que participaram da Semana Pedagógica de 1933.

**Fonte:** Arquivo Particular da professora Ilda Carrijo.

A fotografia acima registrou a imagem dos professores e autoridades do ensino municipal que participaram da “Semana Pedagógica” realizada em Uberlândia no ano de 1933. Os sujeitos que a compuseram foram os seguintes, da esquerda para a direita: Olga Bernardes, Maria Elisa Carrijo, Orávia Artiaga, Judí Vasconcelos, Guaraciaba de Oliveira, Atala de Oliveira, Maria Coelho de Andrade, Maria de Paula, Cármen Pimentel, António Macedo Costa (Presidente do Círculo de Pais e Professores), Sebastião Branquinho, Prefeito

Municipal Claudemiro Ferreira, Inspetor Escolar Jerônimo Arantes, Modesto Romeiro e Odilon Moreira.

A fotografia da “Semana Pedagógica” apresenta quinze pessoas, dentre elas nove mulheres que estão em pé no segundo plano da imagem e possivelmente eram as professoras das escolas municipais. Sentados, no primeiro plano estão sete homens, grupo que era composto por professores e autoridades como, por exemplo, o prefeito e o inspetor municipal.

Ao observar o cenário da fotografia do corpo docente do ano de 1936 e a fotografia das pessoas que participaram da “Semana Pedagógica” em 1933, percebe-se que, provavelmente, foi utilizado o mesmo espaço para registrar ambas as imagens, parece que o local selecionado para registrar a imagem foi o salão nobre da prefeitura, visto que na programação das atividades da “Semana Pedagógica” estava prevista uma homenagem ao prefeito municipal realizada pelo corpo docente e os organizadores do evento. Outra semelhança entre as fotografias se refere à expressão formal dos personagens e ao traje social: todas as mulheres trajando vestidos e os homens de terno e gravata; o inspetor sentado ao centro e do seu lado esquerdo o prefeito municipal.

A “Semana Pedagógica” foi idealizada e organizada durante a gestão do prefeito Dr. Claudemiro Alves Ferreira, que durou de agosto de 1933 a 15 de março de 1934. Segundo Arantes (1936), aquela semana teria sido realizada “[...] visando-se na sua realização a ‘melhoria’ cultural dos professores rurais”. As atividades previstas para a “Semana Pedagógica” foram as seguintes:

“INFLUÊNCIA DOS PROFESSORES NOS MEIOS RURAIS” - pelo professor Antônio Marra da Fonseca, diretor do Ext. “Santa Luzia”. 2) AUDITÓRIOS E AULAS DE LEITURAS - pelas professoras Maria Dirce Ribeiro, Lúcia da Costa Matos e Maria da Glória Lomônaco; do corpo docente do Grupo Escolar “Bueno Brandão”; 3) “ESCOLA NOVA” - Conferência pela professora Joana Maia. 4) “PLANOS E PROJETOS” - palestra pela professora Maria José Brandão Rizolla. 5) “HORA DE LEITURA” - pelas professoras do Grupo Escolar “Minas Gerais”, Lourdes de Carvalho, Manuelita Guimarães Machado, Crisantina e Atala de Oliveira. 6) “GINASTICAS” - pela instrutora de cultura física do Colégio “N. S. das Lágrimas”. 7) “A METODOLOGIA DA LEITURA” - palestra pela técnica Maria da Glória Lomônaco. 8) “AULA ATIVA DE GEOGRAFIA” pela professora Edite Guimarães, do 2º ano do Grupo “Minas Gerais” e plano sobre o “Congresso Eucarístico” pela professora Diilorá Teixeira de Carvalho. 9) “SUGESTÕES” - Conferência pelo Dr. Mário Porto, Reitor do Ginásio Mineiro de Uberlândia. 10) ORGANIZAÇÃO DOS CLUBES DE LEITURA-Exposição pela professora Joana Maia, do Grupo “Bueno Brandão”. 11) ATIVIDADE EXTRA PROGRAMA - palestra pela técnica Maria da Glória Lomônaco. 12) “A HIGIENE DENTARIA” Palestra pelo cirurgião Emanuel de Novais Sales. 13) “A HIGIENE ESCOLAR” conferencia pelo Dr. Manoel Thomaz Teixeira de Souza. 14) Visita á

Imprensa e homenagem ao prefeito, no salão nobre da Prefeitura, pelo corpo docente municipal e a comissão promotora da “Semana Pedagógica” (ARANTES, 1936, p. 14).

Ao analisar o relatório do inspetor Jerônimo Arantes, percebe-se que a “Semana pedagógica” foi uma tentativa de promover a formação continuada dos professores das escolas rurais de Uberlândia. Parece que no discurso oficial havia iniciativas para promover a formação dos professores que atuavam nas escolas municipais, conforme a citação a seguir retirada do jornal *A Tribuna*:

A utilíssima agremiação do Circuito de Pais e Professores, conforme resolução tomada em uma das suas últimas reuniões, deliberou instituir, no corrente mez de outubro, a "Semana do Professor". Nesse sentido dirigiu convite a todas os professores do município de Uberlândia, que deverão comparecer ás reuniões, aulas modelos, auditórios dos Grupos Escolares e conferencias pedagógicas que se realizarão nesse período (SEMANA, 1933).

O Jornal *A Tribuna* publicou notícias sobre a “Semana Pedagógica” com a referência de “Semana do Professor”. Como ambas mencionaram a existência de um Circuito de Pais e Professores, nesta pesquisa pressupôs que se tratasse de um mesmo evento. Essa atividade durou uma semana, sendo encerrada no dia 30 de outubro de 1933. Foi concedida a todos os professores uma licença de trabalho para participarem da atividade.

Apesar do relatório de 1936 apresentado pelo inspetor escolar Jerônimo Arantes destacar a “Semana Pedagógica” como uma atividade de formação continuada para os professores das escolas rurais municipais, nesta pesquisa percebeu-se que a maioria dos professores das escolas rurais era leiga e que não foi identificado curso de formação para as docentes depois do ano de 1933. Embora o Secretário do Interior de Minas Gerais Francisco Campos tivesse realizado a reforma do ensino primário em 1927 que sinalizava a formação de professores como um dos problemas da educação mineira, e amparado nesse discurso, promovesse a reforma do ensino normal em 1928 e escola de aperfeiçoamento em 1929 com objetivo de oferecer um espaço para formação docente, os professores entrevistados não se referiam a essas iniciativas públicas de formação continuada.

A professora Dasy de Oliveira Coelho, assim como a professora Luzia Alves Borges, que foram entrevistadas, responderam que não conheciam nenhum curso de formação continuada e não tinham notícias de professores que freqüentassem outras cidades com Belo Horizonte para estudar, conforme citação a seguir

Não havia formação, nem havia exigência, nem para professor estadual, quanto mais rural qualquer um servia para ser professor na escola rural, até o estado aceitava, [...] nem sei se era exigida alguma prova de habilitação.<sup>30</sup>

Diferente das professoras acima citadas, a professora Guaraciaba de Oliveira, a respeito da formação de professores, informou que,

Tinha liberdade para fazer isso, mas eu não fiz, eu mesma nunca pedi, mas se pedisse o governo pagava (curso), ah dava, naquele tempo era muito fácil fazer essas coisas, eu não pedi porque sou muito orgulhosa.<sup>31</sup>

Em relação à formação inicial das professoras das escolas rurais parece que a maioria era leiga conforme ilustrou a professora entrevistada:

A mim não foi exigido nada, eu tinha até o primeiro ano normal só, que nem terminei, minha formação era essa, até o primeiro ano norma só. A maioria das professoras tinha só o quarto ano primário.<sup>32</sup>

Guaraciaba de Oliveira respondeu que “Precisava que o professor tivesse pelo ao menos o quinto ano primário, porque naquele tempo tinha, depois que ficou só o quarto ano”<sup>33</sup>. Nesse sentido, no que concerne à formação inicial, no decorrer das entrevistas com as ex-professoras que trabalharam nas escolas rurais nos anos de 1936 a 1946, constatou-se que nenhuma possuía curso normal, embora uma tivesse iniciado e não concluiu, e a última, o ginásial completo, conforme se pode verificar no quadro a seguir:

Professora	Ano em que trabalhou na escola	Nome da escola	Formação inicial
Dasy de Oliveira	1938 e 1939	Escola Municipal Rural de Rocinha Escola Municipal Rural de Sucupira	1º ano da escola Normal.
Guaraciaba de Oliveira	1926	Escola Municipal Rural de Rio das Pedras	Curso primário completo
Luzia Alves Borges	1958	Escola Estadual Cristiano Machado	Curso ginásial completo

**Quadro 1 - Formação das professoras**

**Fonte:** Professoras entrevistadas

Quanto à forma de ingresso na docência no meio rural, de acordo com a fala das professoras, não era difícil se assumir uma escola rural, conforme citação a seguir:

<sup>30</sup> Entrevista realizada em Uberlândia, no dia 10 de outubro de 2008, com a senhora Dasy de Oliveira Coelho, ex-professora da escola municipal rural de Rocinha.

<sup>31</sup> Entrevista realizada em Uberlândia, no dia 10 de abril de 2008, com a senhora Guaraciaba de Oliveira, professora da escola municipal rural Rio das Pedras.

<sup>32</sup> Entrevista concedida pela professora Dasy de Oliveira Coelho em outubro de 2008.

<sup>33</sup> Entrevista realizada com a professora Guaraciaba de Oliveira em abril de 2008.

[...] mamãe pediu licença ao professor Jerônimo Arantes, ele nomeou uma comissão de estudantes acadêmicos, ele nomeou uns três ou quatro para fazer um exame, chamava exame de admissão, para ver se o professor tinha capacidade para assumir uma escola, pela minha idade eles achavam muito pouco, mais eu tinha conhecimento suficiente, porque de vez em quando eu substituía mamãe, então eu comecei depois do meio do ano em agosto lecionei dois anos lá, em Rio das Pedras, depois que eu vim para a escola de Martinésia, pra uma escola rural e não parei mais.<sup>34</sup>

Não havia critérios definidos para assumir a regência de uma sala de aula na escola rural, bastava que a cadeira estivesse disponível. Guaraciaba de Oliveira, que foi professora da escola rural Rio das Pedras no ano de 1926, aos quatorze anos de idade, relatou que foi trabalhar nessa escola a pedido do fazendeiro, que era seu tio: “Fui trabalhar na escola a pedido na escola a pedido de meu tio, porque ele tinha três filhos em idade escolar que já estava até passando e três pequenos, fazia tempo que não tinha escola”<sup>35</sup>.

Assim como a professora Guaraciaba de Oliveira, Dasy de Oliveira Coelho declarou que não havia critério para o ingresso na profissão na escola rural, bastava que fosse indicada para ser nomeada docente. A professora Luzia Alves Borges disse que começou a trabalhar no magistério a convite da professora da 1ª série da “Escola Estadual Cristiano Machado”,

Em 1958, a classe de primeira série estava com quase setenta alunos, e a professora me convidou para ajudar, entrei como ajudante e depois de uma semana ela foi dividindo a sala e me deixou com uma turma que estava com desenvolvimento mais devagar, mais no final do ano eles foram promovidos, eu me virei fazendo o trabalho e eles foram alfabetizados.<sup>36</sup>

Segundo Dasy de Oliveira Coelho, que foi nomeada professora da escola rural de Rocinha no ano de 1938, uma escola poderia ser criada da seguinte forma:

A escola era criada através do fazendeiro que doava a terra, ele dava a casa e às vezes até alojava o professor. Bastava o fazendeiro apresentar uma quantidade de alunos e pedir uma escola, ele dava a casa e o prefeito mandava a professora. Esse foi o meu modo de entender, eu era muito nova, num procurava saber.<sup>37</sup>

Luzia Alves Borges quando foi indagada a respeito da maneira como uma escola era instalada em determinada região informou que,

---

<sup>34</sup> Entrevista concedida pela professora Guaraciaba de Oliveira em abril de 2008.

<sup>35</sup> Idem.

<sup>36</sup> Entrevista realizada em Uberlândia, em outubro de 2008, com a senhora Luzia Alves Borges, ex-professora da Escola Estadual Cristiano Machado (escola distrital Rural de Martinésia).

<sup>37</sup> Entrevista concedida pela professora Dasy de Oliveira Coelho em outubro de 2008.

Em primeiro lugar eles faziam um levantamento do número de crianças que havia ali na região, em segundo lugar verificavam se havia lugar para o professor residir, se fosse casado e tivesse família, tinha que arrumar uma casinha para ele, muitas das vezes era na própria escolinha que eles moravam, se fosse solteiro ficava na casa do fazendeiro. O fazendeiro cooperava, por exemplo, se o professor ficasse na casa dele não precisava pagar nada, era ele que sustentava. Ultimamente a prefeitura construía a casa quando não havia. Provavelmente o fazendeiro doava o terreno para a escola e eles viam o local que ia atender a escola como um todo, aquele que era o dono das terras deveria ceder. Enquanto, lá pertinho tinha uma escolinha na "Fazenda Velha", e o fazendeiro fez a doação, fez a escolinha e depois acabou, as terras voltou para ele, inclusive essa atendia alguns moradores da fazenda. Acho que aquela área não ficou com a prefeitura não, deveria ter um contrato, enquanto existisse a escola, deveria ter alguma coisa assim que justificasse a posse daquela terra.<sup>38</sup>

Tanto na entrevista realizada com as ex-professoras Guaraciaba de Oliveira e Luzia Alves Borges, como na da professora Dasy de Oliveira, apesar da distância temporal de doze anos de atuação entre elas, percebe-se a importância da figura do fazendeiro no momento de instalar a escola. O Inspetor Jerônimo Arantes deixou a seguinte justificativa no relatório de 1936 sobre a influência política dos fazendeiros:

O nosso cuidado na colocação dessas escolas, foi exclusivamente de servir bem o ensino, dando oportunidade de ser bem aproveitado o trabalho do professor. Não se pode negar, que a influencia do político rural, (sempre um "coronel" rico e idiota) tem servido de entrave á finalidade da escola rural, preferindo te la na sua fazenda simplesmente por orgulhar-se de estar prejudicando a parte adversária á sua política, nada se interessando pelo ensino. Não seguimos a orientação prejudicial do "chefe". Colocamos as escolas, de preferência nos logares de maior população, mesmo na propriedade do adversário, servindo ao ensino e a política (ARANTES, 1936, p. 29).

O inspetor escolar reconheceu que havia interesse do político rural, que geralmente era o coronel dono da fazenda, e isso era um obstáculo para o ensino rural, que estava sendo superado. Porém as professoras indagadas afirmaram que só eram nomeadas para determinada escola de acordo com o jogo político estabelecido, "Nós éramos protegidas pela política do início ao fim, só por indicação de um político que a professora era nomeada, eu, por exemplo, fui nomeada por indicação do Adolfo Fonseca que era farmacêutico e político compadre da minha mãe"<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> Entrevista concedida pela professora Luzia Alves Borges em outubro de 2008.

<sup>39</sup> Entrevista concedida pela professora Guaraciaba de Oliveira em abril de 2008.

Quando as professoras foram indagadas sobre o salário recebido e o que era possível comprar com ele, a professora Guaraciaba de Oliveira disse que,

Recebia 200 réis por mês, e para uma família equilibrada dava para manter uma casinha pequena, esse pagamento era de responsabilidade do governo estadual. Eu comprava de tudo porque nós éramos muito pobre, papai e mamãe tinham filhos demais.<sup>40</sup>

Enquanto a professora Dasy de Oliveira Coelho respondeu que pelo trabalho desenvolvido na escola recebeu,

130 mil réis, mesmo na época não valia nada. Eu comprava um vestido por mês, eu pagava 60 réis de estadia, até minha mão para aquele lugarejo. Eu pagava para morar na casa de meu tio 60 réis, e ficava com 70, os 70 que sobrava eu comprava um par de sapatos, se eu comprasse sapato não dava para comprar o vestido.<sup>41</sup>

Diferente das professoras acima que responderam que recebiam todo mês o salário pelo trabalho na escola, a professora Luzia Alves Borges declarou que recebia a cada seis meses, houve um ano que teria recebido em setembro.

Era possível comprar muita coisa. Esse período que a gente trabalhou antes do concurso, a gente começava a trabalhar no início do ano e só recebia lá pra junho, julho, teve ano da gente receber em setembro, ai fazia um compra maior. Esse salário dava para eu ajudar nas despesas de casa, eu comprava roupa da moda, calçado, isso dava.<sup>42</sup>

A exceção desta, as outras duas professoras entrevistadas disseram que o salário recebido pelo trabalho desenvolvido na escola era pouco, e atendia apenas a necessidades mais urgentes, despesa simples como: sustentar uma casa pequena e sem luxo ou comprar um vestido e não compra um sapato. Essa queixa também foi registrada pelo jornal *Correio de Uberlândia* em 1945 que publicou uma notícia comparando o salário dos professores mineiros com outras cidades, conforme ilustra o quadro abaixo que indica a cidade e o salário que o professor recebia para exercer a docência:

---

<sup>40</sup> Idem.

<sup>41</sup> Entrevista concedida pela professora Dasy de Oliveira Coelho em outubro de 2008.

<sup>42</sup> Entrevista concedida pela professora Luzia Alves Borges em outubro de 2008.

Local	Valor	Local	Valor
Distrito Federal	900,00	Alagoas	300,00
São Paulo	650,00	Sergipe	300,00
Rio de Janeiro	550,0	Espírito Santo	300,00
Amazonas	375,00	Paraná	279,00
Maranhão	350,00	Santa Catarina	250,00
Mato Grosso	350,00	Goiás	250,00
Baia	320,00	Pará	200,00
Ceará	300,00	Piauí	200,00
Rio Grande do Norte	300,00	Pernambuco	200,00
Paraíba	300,00	Minas Gerais	150,00

**Quadro 2 - Salários dos professores nas séries iniciais.**  
**Fonte: PROFESSOR (1945)**

Esse quadro revelou que as professoras mineiras recebiam o menor salário entre todos os estados brasileiros no ano de 1945. O Jornal *Estado de Goiaz* publicou uma notícia que defendia que as professoras mineiras eram heroínas por sobreviverem com um salário tão pequeno, conforme o trecho a seguir.

Ganhando os ordenados mais baixos que se pode admitir, elas vêm há anos suportando com paciência própria do mineiro, uma situação simplesmente dolorosa. A posição de nossas professoras em matéria de salário é antiga e já tomou até uma fisionomia de mal crônico. As reclamações chovem todos os anos na Secretaria da Educação e recebem todas o dístico AGUARDEM OPORTUNIDADE. Estas duas palavras não tem mais sentido para elas, pois constituem o despacho de milhares de casos em quase dezenas de anos (A DOLOROSA, 1942).

O professor, historicamente, recebeu salários baixos e desde o período imperial brasileiro havia reclamações dessa natureza. Nesse sentido, Manacorda (1989), ao estudar a história grega antiga apontou que o professor sempre fora um profissional desprestigiado, as pessoa que escolhiam a profissão do magistério eram aquelas que em geral não possuíam êxito na sociedade, ou seja, o trabalho de professor era realizado por sujeitos cultos que caíam em desgraça, sendo desde a Grécia antiga considerado quase um mendigo, que recebia um salário insignificante.



No que diz respeito ao relacionamento entre o professor e a comunidade, as professoras disseram que era bom, “Era uma boa convivência, as pessoas eram amigas”<sup>43</sup>. Luzia Alves Borges também afirmou:

Eu sempre me relacionei muito bem com os alunos, com a comunidade pelo menos com a maioria tem que relacionar bem é um trabalho que exige bom relacionamento, se você não tiver um bom relacionamento com os alunos, pais e comunidade fica difícil fazer um bom trabalho.<sup>44</sup>

As professoras disseram que eram respeitadas pela comunidade rural do lugarejo onde ficava a escola em que trabalhavam, que as pessoas viam com bons olhos aqueles que serviam ao ensino: “A sociedade via o professor uma pessoa culta, pessoa sábia, viam o professor como uma pessoa respeitada, pelo conhecimento, pelo trabalho que fazia, era um trabalho de responsabilidade, tinha carinho e respeito por aquela pessoa”<sup>45</sup>. A professora Guaraciaba de Oliveira respondeu que os professores naquela época eram muito respeitados no meio rural, porém na sociedade urbana, dona Dasy de Oliveira Coelho acrescentou que,

Era marginalizada, a pessoa me tratavam bem, eles eram obrigados a me aceitar. A elite via a professora da escola rural de forma marginalizada, ela não era tão respeitada quanto a do grupo escolar. Porém a comunidade rural via com bons olhos.<sup>46</sup>

As professoras alfabetizadoras relataram que não tiveram dificuldade com alunos indisciplinados, “Eu, por exemplo, nunca tive aluno com problema disciplinar, tive com problema de aprendizagem, meninos com dificuldade na aprendizagem, mas, assim disciplinar não”<sup>47</sup>. As entrevistadas ainda declararam que escolheram ser professoras: “eu tinha vontade desde criança de ser professora, sempre falava, quando crescer eu quero ser professora”<sup>48</sup>, apenas a professora Dasy de Oliveira Coelho respondeu que exerceu o magistério na escola rural por falta de opção.

Apesar de a professora Dasy dizer que assumiu a profissão docente por falta de opção, a professora possui boas lembranças desse período, tais com: “Eu me lembro que Rocinha era um lugarejo. Quando mamãe foi pra lá nós fizemos teatro, os alunos participaram.”<sup>49</sup>. A professora Guaraciaba de Oliveira recordou-se do encontro com um ex-aluno, “era um

---

<sup>43</sup> Entrevista concedida pela professora Guaraciaba de Oliveira em abril de 2008.

<sup>44</sup> Entrevista concedida pela professora Luzia Alves Borges em outubro de 2008.

<sup>45</sup> Idem.

<sup>46</sup> Entrevista concedida pela professora Dasy de Oliveira Coelho em outubro de 2008.

<sup>47</sup> Entrevista concedida pela professora Luzia Alves Borges em outubro de 2008.

<sup>48</sup> Depoimento das professoras Luzia Alves Borges e Guaraciaba de Oliveira.

<sup>49</sup> Entrevista concedida pela professora Dasy de Oliveira Coelho em outubro de 2008.

homem bastante velho, ele perguntou: a senhora lembra de um aluno que corria para estender o lenço para a senhora pisar? me lembro! é você?”<sup>50</sup>.

A sra. Luzia Alves Borges assim como dona Dasy de Oliveira Coelho possuem boas lembranças do período em que trabalharam na escola:

Tudo de bom, se teve alguma coisa ruim eu não lembro. Eram tantas as coisas boas, eu me lembro que uma vez os meninos chegaram na escola mais cedo do que o horário, abriram e pularam a janela, e abriu a porta e entraram. Quando eu cheguei tudo estava aberto, então chamei atenção deles porque eles não poderiam ter feito aquilo. No outro dia cada um chegou com um presente para mim, uma flor, uma coisa assim, meu sobrinho que era meu aluno falou que eu não deveria ter chamado a atenção deles, porque eles ficavam contrariados quando eu ficava nervosa.<sup>51</sup>

Ao investigar o perfil das professoras que atuaram nas escolas rurais de Uberlândia, constatou-se em relação à formação docente que elas eram leigas e que não havia na cidade cursos de formação, com exceção da “Semana Pedagógica” do ano de 1933.

Na documentação pesquisada localizou-se atividade de estudo para os professores das escolas rurais apenas no ano de 1933. Das docentes entrevistadas apenas a professora Guaraciaba de Oliveira participou da “Semana Pedagógica”, mas esta não se lembra se houve outras atividades dessa natureza. No que tange ao salário dos professores, era pouco, parece que o docente foi historicamente mal remunerado. As falas das professoras revelaram que os alunos eram carinhosos e obedientes.

Após interpretar o perfil dos professores das escolas rurais, no próximo subitem iremos desvendar os caminhos das práticas de alfabetização desses profissionais por meio de dois cadernos cedidos por uma das entrevistadas, que tinha guardado os materiais pertencentes ao seu irmão que estudou na Escola Rural da Tenda nos anos de 1940.

### **3.3 - Práticas de Alfabetização**

Apreender as práticas de alfabetização desenvolvidas nas escolas rurais de Uberlândia nos anos de 1936 a 1946 emite a noção de dispositivo que, conforme Chartier, “[...] designa realidades de natureza e de dimensões extremamente variáveis” (CHARTIER, 2002, p. 12). Pois, segundo a mesma autora, esses dispositivos escolares por meio dos saberes e práticas

---

<sup>50</sup> Entrevista realizada com a professora Guaraciaba de Oliveira, em abril de 2008.

<sup>51</sup> Entrevista concedida pela professora Luzia Alves Borges em outubro de 2008.

refletiram o poder e a dominação instaurados nas instituições educativas, como por exemplo, na escola.

[...] 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).

Para exemplificar a importância atribuída às atividades de leitura e aos ditados, a autora acima enfatizou a contribuição dos cadernos dos personagens que vivenciaram a realidade educativa da escola em determinada época, pois esse material foi o que Chartier (2002) chamou de “dispositivos estruturais”, que revelavam as relações de poder, no que tange a aspectos como disciplinas e conteúdos trabalhados.

Com o intuito de compreender as práticas de alfabetização sedimentadas nas escolas rurais de Uberlândia nos anos de 1936 a 1946, verificaram-se dois cadernos cedidos por uma ex-professora da escola urbana que guardou o material de seu irmão, ex-aluno da Escola Rural da Tenda no período de 1940 a 1943<sup>52</sup>. O primeiro caderno, com onze folhas, compreende o período de 8 de agosto de 1940 até 7 de outubro do mesmo ano e registrou apenas atividades de cópia e ditado. Todas as folhas estavam escritas, não havia nenhuma em branco, e provavelmente algumas foram perdidas, visto que as páginas eram numeradas; até a página 8 há uma seqüência linear, depois vai para a página 20. O segundo caderno refere-se às atividades desenvolvidas em novembro de 1943 e era composto por 35 folhas escritas, não havia nenhuma em branco, com atividades das disciplinas de português, língua pátria e aritmética.

Cada um dos cadernos analisados possuía folhas duplas de papel almaço, que continham 22 linhas, algumas com duas margens que possivelmente eram feitas pelo próprio aluno, o que refletia o zelo e cuidado da professora e do aluno para deixar o caderno mais bonito. Essa opção em reforçar as margens pode ter sido uma maneira encontrada pela professora para delimitar o espaço que o aluno poderia usar para escrever. O registro da escrita era realizado por canetas de tinta azul ou preta e lápis. Na capa e contra-capas dos cadernos analisados tanto interna quanto externa, pode-se evidenciar a preocupação da época em alicerçar o espírito nacionalista.

---

<sup>52</sup> Embora houvesse esforços na tentativa de localizar outros cadernos, só conseguimos encontrar dois cadernos que abarcavam o período de 1936 a 1946.



**Figura 1** - Capa de caderno utilizado em 1940.

**Fonte:** Acervo particular de Ilda Carrijo (2008).

A imagem da capa é composta por quatro pessoas, duas delas uniformizadas com roupa de soldado na cor amarela, calça, casaco de manga comprida, com quatro bolsos e seis botões, na gola havia dois brasões brasileiros do tamanho dos botões e um na fivela do cinto; a bota marrom e o quepe também amarelo com uma faixa verde e um brasão pequeno no centro; as crianças seguram vários cadernos. A próxima imagem da capa é de um menino menor do que os outros dois, vestindo um sobretudo azul claro, camisa branca e gravata rosa. Há também um adulto, que simbolizava autoridade, provavelmente um professor que usava um traje preto, sapato, túnica, calça e uma capa curta preta com a borda branca e quepe da

mesma cor, além de uma faixa na cintura e uma gravata borboleta na cor branca; traz na mão esquerda uma pasta amarela embaixo de um dos braços e papel na outra mão.

A marca do caderno está grafada no início da folha “CADERNO UNIVERSITÁRIO” destacado em letras maiúsculas. Atrás das crianças está a bandeira do Brasil que reforçava a propaganda nacionalista do Estado, e atrás do adulto uma faixa vermelha. Os quatro sujeitos têm pele clara e as bochechas rosadas; não havia negros, o que, provavelmente, mostrava preconceito e a exclusão, pois a escola nessa época não era uma instituição que atendia todas as pessoas, esta por sua vez limitava-se àqueles que tinham boas condições financeiras. Parecia que as crianças estavam marchando em direção ao futuro próspero do país, o qual tinha como principal pilar a escolarização e alfabetização dos indivíduos.

A propaganda nacionalista do Estado presente na capa do caderno analisado continuava na contra-capa que apresenta uma borda com figuras geométricas nas cores verde e amarelo, e em primeiro plano uma mulher que segurava o brasão do Brasil com aparência de respeito e altivez.

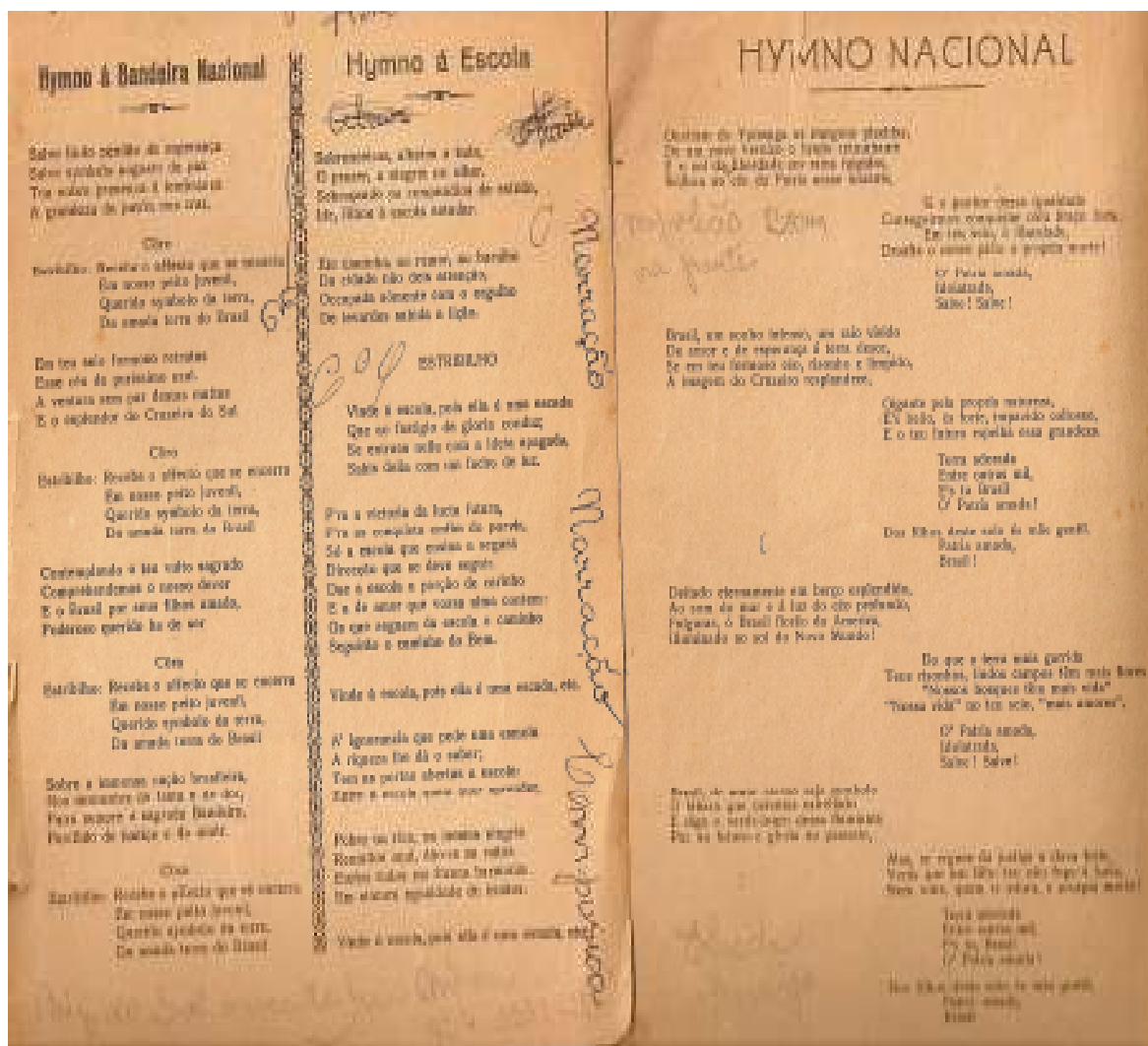


**Figura 2** - Contra-capa de caderno utilizado em 1940.  
**Fonte:** Acervo particular de Ilda Carrijo (2008).

Na contra-capa, no fundo do cenário, há, de um lado, um templo com escadas na entrada de cor branca, e do outro, em primeiro plano, vê-se uma mulher em pé, loura de cabelos cumpridos, olhos verdes, pele alva e rosada, vestido e faixa verde no cabelo. Esta segurava entre as mãos um círculo branco com o brasão do Brasil, ao redor da figura estava escrito em letras maiúsculas “Republica dos Estados Unidos do Brasil”. Ao analisar a contra-capa externa do caderno identificou-se que esse material enquadrava-se nas orientações propostas pelas propagandas do Estado Novo, pois,

Nesse período, como parte da propaganda de massa, o país também adotou padrões arquitetônicos e estéticos que inspiravam no neoclassicismo nazifascista, incentivando ainda a preservação do patrimônio cultural (ARAÚJO, 2000, p. 38).

Para complementar as informações externas da capa e contra-capas, do lado interno estavam a letra do “Hino Nacional, do Hino à Escola, e do Hino a Bandeira Nacional”. Fato que reforçava o papel da escola e corroboravam com os ideais do Estado novo de instigar os alunos a amar a pátria e dotá-los de sentimento nacionalista.



**Figura 3** - Capa e contra-capas internas de caderno utilizado em 1940.

**Fonte:** Acervo de Ilda Carrijo (2008).

De acordo com Araújo (2000) nos anos de 1930, principalmente entre 1938 e 1939, havia uma intensa máquina de propaganda do Estado Novo que instituiu o Dia da Raça, o Dia da Pátria, o Dia da Juventude, o Dia do Trabalho, etc. A comemoração desses dias geralmente acontecia em campos de futebol, no qual a população deveria idolatrar Getúlio Vargas e exibir retratos dele.

A partir dos anos de 1930 a escola era vista como um mecanismo para disciplinar e nacionalizar o país. Segundo Araújo (2000) durante o Estado Novo (1937 a 1945) foram

desenvolvidas em todo o território brasileiro várias campanhas de alfabetização, exemplo disso foi a “Cruzada Nacional de Educação” discutida no capítulo anterior. Nesse contexto, a educação era um meio de civilizar e proteger o Brasil do “domínio” estrangeiro. Essa medida foi adotada para desestruturar as comunidades estrangeiras, em especial as mais organizadas, quais sejam, as alemãs, italianas e japonesas. A nacionalização do ensino recebeu ênfase nos anos de 1938 e 1939; a partir disso os currículos e as atividades escolares foram controlados em todo o Brasil pelo Estado.

A nacionalização da educação implicará um profundo controle de todos os currículos, de todas as atividades de todas as escolas nos recantos mais remotos do país. A escola nacionalizada pelo governo seria a porta de entrada para a nacionalidade, para a homogeneidade nacional e o controle de tendências exógenas que encontrassem multiplicidade. Essas preocupações não eram novas, mas encontraram no Estado Novo o campo fértil para prosperarem e se tornarem realidade (ARAÚJO, 2000, p. 37, 38).

Desde então ficava proibido o ensino de línguas estrangeiras, sendo exigido que a língua portuguesa fosse utilizada em todas as solenidades públicas, mesmo que não fosse oficial.

Na interpretação das pistas acerca do ensino rural, foram localizados indícios de que o regulamento do ensino primário de Minas Gerais de 1927 obedecia às orientações do Currículo instituído pelo governo de Getúlio Vargas de nacionalizar e disciplinar as pessoas por meio da educação, conforme ilustra o quadro a seguir:



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 cívica; noções de hygiene e de urbanidade; desenho; canto.	Desenho; leitura e escripta; língua materna; arithmetica e cálculo mental e noções de geometria; noções de cousas em torno de centros de interesse infantil, de acordo com o método Decroly; geographia geral do Brasil, especialmente de Minas Geraes; principais factos da história pátria, com particularidade de Minas; noções de educação moral e cívica e de urbanidade; rudimentos de sciencias naturaes e hygiene; canto; exercícios phisicos.	Desenho; leitura e escripta; língua materna; arithmetica e cálculo mental e noções de geometria; noções de cousas em torno de centros de interesse infantil, de acordo com o método Decroly; geographia geral do Brasil, especialmente de Minas Geraes; principais factos da história pátria, com particularidade de Minas; noções de educação moral e cívica e de urbanidade; rudimentos de sciencias naturaes e hygiene; canto; exercícios phisicos e trabalhos manuais.

**Quadro 3 - Disciplinas selecionadas para compor o currículo das escolas rurais e distritais, urbanas e grupos escolares.**

**Fonte:** MINAS GERAIS. 1927, p. 140-141.

Ao comparar as disciplinas ministradas nas escolas rurais, nas escolas urbanas e nos grupos escolares apresentadas no quadro acima, percebeu-se que a grande curricular da escola urbana era quase a mesma do grupo escolar, apenas com a diferença que na última instituição havia trabalhos manuais. A grande curricular da escola rural era diferente da escola urbana e do grupo escolar, pois, apresentava menos disciplinas a serem ministradas do que nas outras instituições.

Ao analisar as atividades registradas no caderno de 1940 percebe-se a importância que era atribuída à leitura e à escrita. Nesse material, o principal recurso utilizado para a aprendizagem da leitura e da escrita foi a cópia e o ditado, conforme ilustra a imagem a seguir:

Cópia

história tragica duma familia  
 elcoida e cansada,  
 - como uma mediga  
 que vem acurada,  
 pela noite tamanha,  
 seu pé trasteando  
 como trêmola passos,  
 levando nos braços  
 uma foice de linho,  
 vinha, uma foice,  
 lenta, carregando  
 com o péo ingente  
 de bira semente.

**Figura 4** - Folha do caderno com atividade de cópia em 1940.  
**Fonte:** Acervo de Ilda Carrijo (2008).

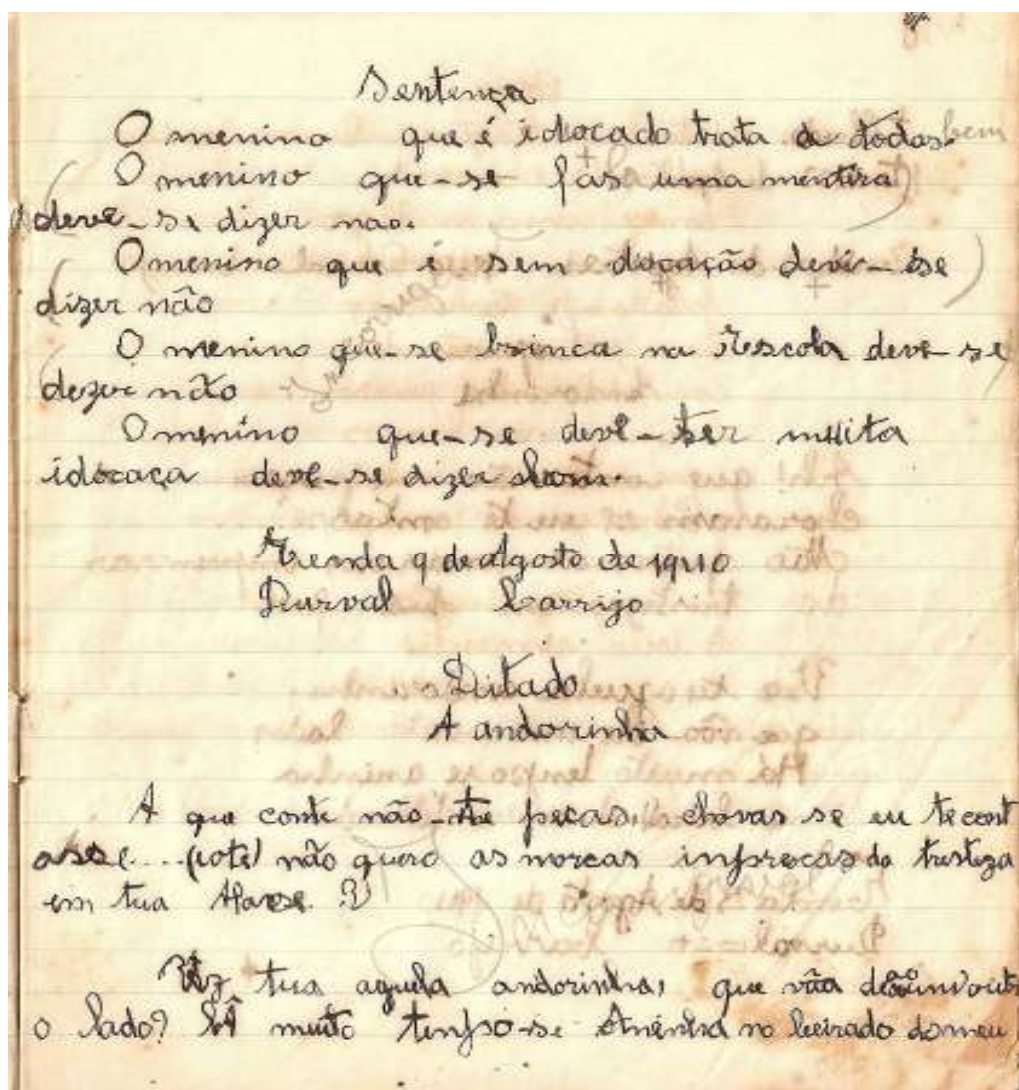


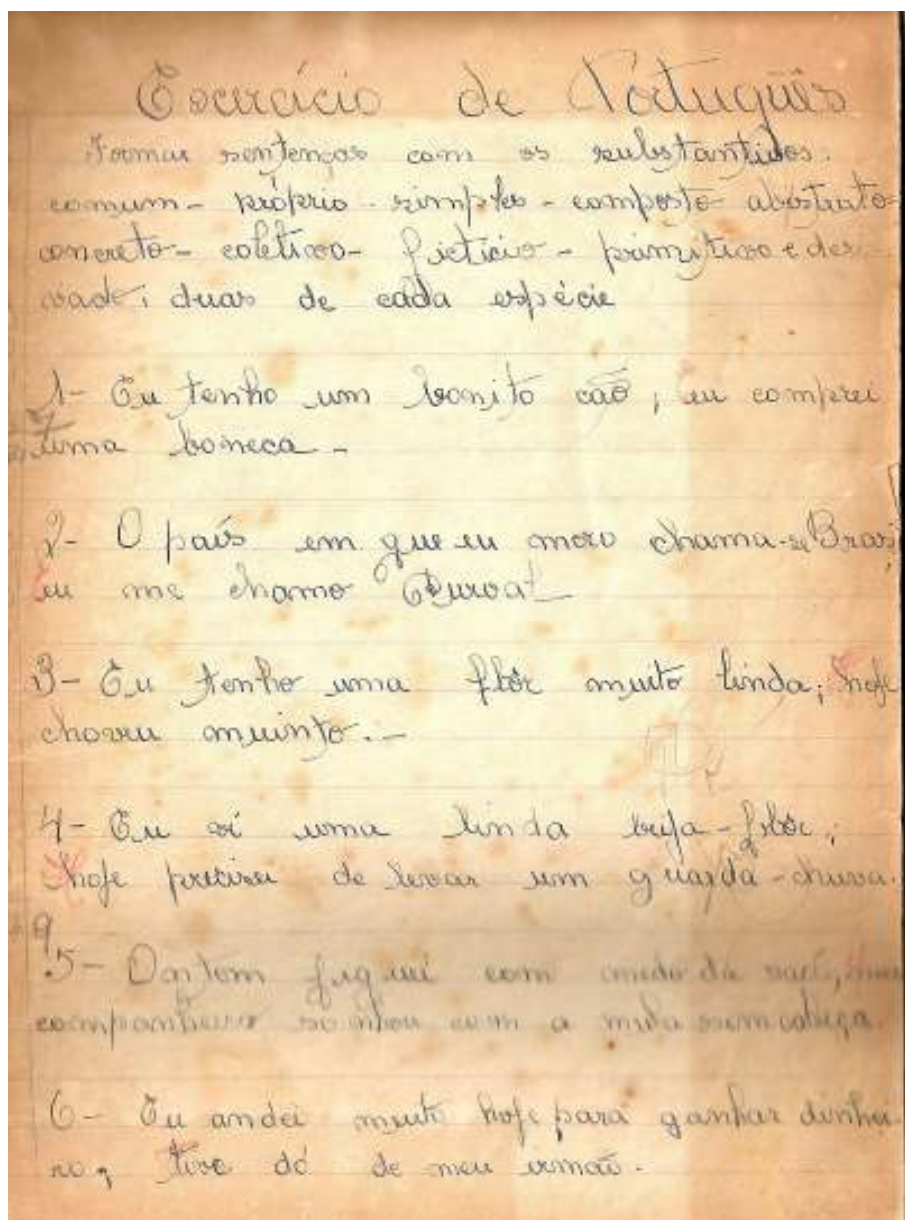
Figura 5 - Folha com atividade de ditado de caderno em 1940.

Fonte: Acervo de Ilda Carrijo (2008).

As atividades acima foram desenvolvidas durante o 1º ano do curso primário da Escola da Tenda. No decorrer da análise das atividades ficou evidente que por trás da escrita e da leitura havia preocupação com a educação moral, pois o texto trabalhava boas maneiras e ensinava que a criança deveria ser educada e não contar mentira. Os temas abordados focalizavam de forma superficial a natureza por meio de pequenos textos ou poemas, os quais eram ditados pelo professor ou copiados pelos alunos; em caso de erros a criança deveria fazer cópia duas ou três vezes, até que os mesmos diminuíssem ou fossem eliminados. O caderno do primeiro ano apresentou atividades mais simples e explorou os temas de estudo de forma superficial e com menor ênfase no nacionalismo em consequência da dificuldade do professor em lidar com a alfabetização de crianças que não estavam acostumados a freqüentar a escola, ou seja, que teriam os primeiros contatos com a leitura e a escrita em salas

multisseriadas, as quais possuíam docentes leigas e que não poderiam dedicar-se exclusivamente à turma de alfabetização.

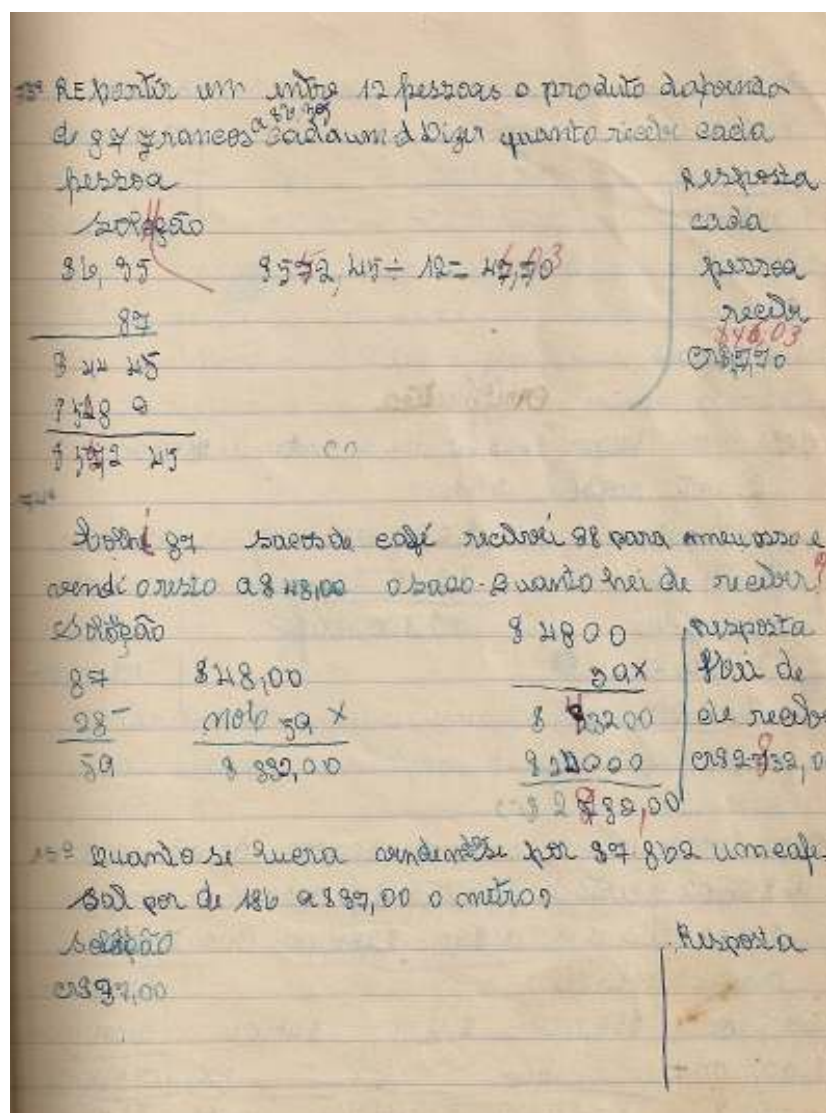
Diferente do caderno de 1940, o caderno do ano de 1943 apresentou tarefas das disciplinas de português, língua pátria e aritmética. Apesar do predomínio de exercícios de aritmética, encontrou-se uma variedade de conteúdos específicos, que estavam organizados da seguinte forma: português, língua pátria e aritmética.



**Figura 6** - Folha de caderno de 1943 que mostra as atividades de Português.  
**Fonte:** Acervo de Ilda Carrijo (2008).

Os conteúdos de português foram: Classificação dos substantivos em: comum, próprio, simples, composto, abstrato, concreto, fictício, primitivo, derivado; classificação dos adjetivos

em: qualitativo e determinado; bilhetes a amigos; Língua Pátria: algumas características físicas e geográficas e um pequeno texto sobre “O Bom Samaritano”. Aritmética: Numerais, adição e subtração e vários problemas matemáticos envolvendo o cotidiano rural.



**Figura 7** - Folha com atividade de aritmética de caderno de 1943.

**Fonte:** Acervo de Ilda Carrijo (2008).

Ao analisar os cadernos pode-se concluir que as atividades desenvolvidas nas escolas rurais de Uberlândia correspondiam ao que estava previsto no regulamento do ensino primário de 1927, que era promover a aprendizagem das primeiras letras em três anos de curso. Um dos motivos que pode justificar a diferença da quantidade de disciplinas ministradas na escola rural refere-se à formação do professor, pois, segundo Silveira (2008) a maioria dos profissionais que trabalhava no ensino rural não havia freqüentado a escola normal, eram considerados professores leigos.

Ao investigar os cadernos de 1940 e 1943 da escola rural, e compará-los com a legislação da época percebeu-se que o objetivo da educação rural consistia na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo simples, alfabetizando as pessoas e preparando-as para amar e defender seu país. Apesar das dificuldades e das limitações do ensino rural não podemos perder de vista que, até pelo menos a primeira metade do século XX, essa modalidade de ensino foi imprescindível na escolarização de várias gerações de brasileiros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a história das escolas rurais de Uberlândia percebemos que essa modalidade de educação foi primordial no processo de alfabetização do município, assim como do Brasil, pois até a segunda metade do século XX a maioria das pessoas vivia nas áreas campesinas. Apesar disso, essas instituições receberam poucos investimentos públicos. A responsabilidade financeira com o ensino rural era transferida da União para os Estados, que, por sua vez, repassavam aos municípios. No ano de 1935 foi promulgado o decreto nº 132 que encarregava os municípios de promover o ensino rural bem como alfabetizar as pessoas. O poder municipal fornecia os móveis e os professores, e apelava aos fazendeiros que assumissem as despesas com a construção da escola.

Apesar da precariedade, as escolas rurais foram essenciais para a alfabetização do país. Eram instituições unidocentes, multisseriadas e ofereciam em geral o ensino primário com três ou quatro séries. As escolas rurais do município de Uberlândia nos anos de 1936 a 1946 propiciavam aos alunos a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo sem deixar de respeitar as exigências do Estado Novo de moralizar e nacionalizar o público atendido.

Em relação ao papel da campanha “Cruzada Nacional de Educação” no processo de alfabetização dos brasileiros, uma vez reconhecido no país o índice elevado de pessoas que necessitavam de alfabetização, instigava a participação da sociedade nessa “luta” para reduzir o analfabetismo no Brasil, com um discurso de que o país só seria desenvolvido se resolvesse tal questão.

Podemos entender a Cruzada Nacional de Educação como a retomada do “Entusiasmo pela Educação” dos anos de 1920, visto que a campanha almejava expandir quantitativamente as escolas rurais de acordo com os liames políticos dos anos de 1936 a 1946. A Cruzada Nacional de Educação foi deflagrada em nível nacional no ano de 1932, porém no município de Uberlândia as primeiras notícias foram localizadas apenas no ano de 1936 nos documentos oficiais, que concordavam com os objetivos e reproduziam o discurso nacional nos periódicos locais.

Como a referida campanha foi encontrada nas fontes escritas e desconhecida pelas professoras entrevistadas, entendemos que a Cruzada Nacional de Educação na cidade de Uberlândia ficou circunscrita ao âmbito de atuação das autoridades políticas (prefeito e inspetor de ensino, sobretudo). Estas, embaladas por aspirações de desenvolvimento e progresso participaram do combate ao analfabetismo, defendido nacionalmente, por meio da

abertura de escolas, muitas inauguradas nos anos de 1936 a 1946, mas não houve na cidade um plano de educação que preparasse e informasse as professoras das escolas rurais sobre a Cruzada Nacional de Educação e seus princípios.

No que se refere ao perfil das professoras que atuaram nas escolas rurais no período em apreço, averiguamos que essas foram figuras importantes na alfabetização dos uberlandenses. Foram entrevistadas três professoras que trabalharam na escola rural, as três responderam que não eram formadas na escola normal e que eram mal-remuneradas; duas disseram que sonhavam em ser professora desde criança; e uma afirmou que trabalhou no ensino rural por falta de opção.

No decorrer desta pesquisa tentamos interpretar a contribuição das escolas rurais na alfabetização do município nos anos de 1936 a 1946, assim como a participação da Cruzada Nacional de Educação nessa jornada. Para tanto, optamos em relacionar a pesquisa local com o contexto nacional e regional com o intuito de responder as indagações que circunscreviam o ensino rural e a alfabetização da população de Uberlândia. Sabemos que esse estudo não termina aqui, visto que a educação é uma trama ampla que comporta várias perguntas que ainda não foram respondidas.



## REFERÊNCIAS

A BÍBLIA sagrada: antigo e novo testamento. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1960.

ADÃO, Áurea. Escola em meio rural no Portugal dos primeiros anos do Estado Novo. A formação dos seus professores no(s) discurso(s) do poder político. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. p. 269-294.

ARROYO, Miguel G. Escola e cidadania e participação no campo. **Em aberto**, Brasília, ano 1, n 9, p. 1-6, set. 1982.

AZEVEDO, Edelina Pimenta de; GOMES, Nilcéia Moraleida. A instituição escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para pensar uma proposta de escola. **Cadernos CEDES**, São Paulo, Cortez, n. 11, p. 31-41, 1984.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

CARVALHO, Carlos Henrique. **República e Imprensa**: as influências do Positivismo na concepção de educação de Honório Guimarães: Uberabinha, MG: 1905-1922. Uberlândia: EDUFU, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHARTIER, Anne-Marie. 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. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

CORALINA, Cora. Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais. 20. ed. São Paulo: Global, 2001.

D'ARAÚJO, Maria Celina. O Estado Novo. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

DECCA, Edgar Salvadori de. **O silêncio dos vencidos: Memória, história e revolução**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FARIA FILHO, Luciano M. de; VAGO, Tarcísio Mauro. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, Diana G.; HILSDORF, Maria Lúcia S. **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 117-136.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. *Pro-Posições*, v. 16, n. 1(46), jan/abr 2005. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto197.html>>

FREITAS, Eliane Martins de. **Memórias de uma “Odisséia”**: Tito Lívio (Teixeira) e a construção da memória histórica sobre a “Revolução de Trinta” em Uberlândia-M.G. 1999. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Filosofia Ciências e Letras, UNICAMP, Campinas, 1999.

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Greive Cynthia. **Brasil 500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 519-550.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Recenseamento Geral do Brasil de 1940**. Série Regional, Parte XXIII - Minas Gerais. Tomo 2. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950a

\_\_\_\_\_. **Tendências demográficas**, 2002.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A Monografia nos cursos de graduação**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2003.

LE GOFF, Jacques. História. In: \_\_\_\_\_. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992. p. 7-165.

LEÃO, Antonio Carneiro. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1917.

\_\_\_\_\_. **A sociedade rural seus problemas e seus dilemas**. Rio de Janeiro: A Noite S.A., 1940.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. A expansão/contenção do ensino em Minas Gerais (1931): um jogo político. In: \_\_\_\_\_ et al. (Org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 595-604.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, n. 100, out./dez. 1965.

MAGAHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Ruralismo, Memórias e Práticas Educativas no Cotidiano da Primeira Escola Normal Rural do Brasil: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte- CE (1934-1946). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. p. 53-78.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MONARCHA, Carlos. Cânon da Reflexão Ruralista: Sudd Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. p. 19-52.

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

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A educação em Minas Gerais nos anos vinte. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; ANDRADE, Therezinha. A utopia que brota do campo: a educação rural em Minas Gerais (1949-1971). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. p. 99-130.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, 2005.

Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>>

SILVEIRA, Tânia Cristina. **História da Escola Rural Santa Tereza (Uberlândia/Mg, 1934 a 1953)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De Uberlândia. Uberlândia, MG, 2008.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. **Saberes e Práticas de Ensino de Historia em Escolas Rurais (Um Estudo no Município de Araguari M. G., Brasil)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De Uberlândia. Uberlândia, MG, 2007.

SKIDMORE, Thomas E.. **Brasil de Getúlio a Castelo Branco (1930-1964)**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola primária. In: ALMEIDA, Jane Soares de; SAVIANI, Dermeval; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 109-151.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: < [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf)>

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Greive Cynthia. **Brasil 500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em Ideologia Educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Rural no Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural em perspectiva internacional**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. p. 53-78.

## **FONTES**



## **Atas**

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Ata da Reunião Escolar realizada no dia 30 de agosto 1930.** Uberlândia, 1930. Livro nº94, p.1 a 15.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Ata da Reunião Escolar realizada no dia 8 de junho de 1930.** Uberlândia, 1930. Livro n 94, não paginado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Ata da Reunião Escolar realizada no dia 19 dez. 1932.** Uberlândia, 1932. Livro 94, não paginado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Atas das Reuniões Escolares realizadas no dia 31 jul. 1933.** Uberlândia, 1933. Livro 96, não paginado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Atas das Reuniões Escolares realizadas no dia 2 fev. 1934.** Uberlândia, 1934. Livro 94, não paginado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Ata do Conselho Consultivo realizada no dia 20 out. 1936.** Uberlândia, 1936. Livro 28, p. 43-49.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Atas das Reuniões Escolares realizadas no dia 8 mar. 1937.** Uberlândia, 1937. Livro 94, não paginado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Atas das Reuniões Escolares realizadas no dia 6 fev. 1938.** Uberlândia, 1938. Livro 97, não paginado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Atas das Reuniões Escolares realizadas no dia 3 mar. 1939.** Uberlândia, 1939. Livro 94, não paginado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Atas das Reuniões Escolares realizadas no dia 13 maio 1939.** Uberlândia, 1939. Livro 96, p. 33-51.

## Impressas

A DOLOROSA situação das professoras mineiras. **O Estado de Goiás**. n. 729, 5 fev. 1942. p. 1.

A INSTRUÇÃO em Uberlândia. **A Camponesa**, Uberlândia, n. 1, não paginado, 27 jun. 1939.

ARANTES, Jerônimo. Anuário de Uberlândia. Uberlândia, 1936.

\_\_\_\_\_. Mais nove escolas no município. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 347, não paginado, 21 maio 1939.

AS ESCOLAS rurais. **Jornal de Uberlândia**, Uberlândia, não paginado, 11 ago. 1935a.

AS ESCOLAS rurais. **Jornal de Uberlândia**, Uberlândia, não paginado, 18 ago. 1935b.

AS NOVAS escolas rurais do município. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 243, não paginado, 14 jan. 1939.

BANCA Examinadora. **A escola rural**, não paginado, 15 fev. 1934.

CÂMARA FILHO. Uma escola pelo amor de Deus. **Jornal de Uberlândia**, Uberlândia, n. 116, não paginado, 18 abr. 1937a.

\_\_\_\_\_. Combate ao analfabetismo. **Jornal de Uberlândia**, Uberlândia, n. 125, não paginado, 13 jun. 1937b.

COLEÇÃO de Leis de Minas Gerais, 1933.

COLLEÇÃO dos decretos de 1934. **Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 1935.

CRUZADA Nacional de Educação. **Estado de Goyaz**, Uberlândia, n. 55, não paginado, 18 maio 1934.



CRUZADA Nacional de Educação. **A Tribuna**. Uberlândia, n. 1306, não paginado, 1 jun. 1939.

ESCOLA 13 de maio. **A Tribuna**. Uberlândia, n. 1.109, p. 4, 2 jun. 1937.

DIFFUNDINDO o ensino primario. **O Reporter**. Uberlândia, n. 217, não paginado, 15 maio 1938.

FAGUNDES, Abel. A biblioteca e imprensa na escola rural. **Diário de Uberlândia**, Uberlândia, n. 52, não paginado, 26 maio 1936.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Cruzada Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 1938. Arquivo da Fundação Getúlio Vargas. Coleção Gustavo Capanema.

FLEURY, Renato Sêneca. A Escola Rural. **A Tribuna**, Uberlândia, n. 1.063, não paginado, 16 dez. 1936.

INSTRUÇÃO. **O Repórter**, Uberlândia, não paginado, 25 dez. 1938.

INSTRUÇÃO Primária. **A Tribuna**, Uberlândia, n 921, p. 1, 17 ago. 1935a.

INSTRUÇÃO Primária. **A Tribuna**, Uberlândia, n 922, p. 1, 22 ago. 1935b.

INSTRUÇÃO Municipal. **A Tribuna**, Uberlândia, n 1.060, não paginado, 05 dez. 1936.

INSTRUÇÃO rural em Uberlândia. **Estado de Goyaz**, Uberlândia, não paginado, 7 nov. 1940.

MINAS GERAIS. Decreto-lei nº 7970, de 15 de outubro. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Uberaba, 1927.

O ENSINO primário no Brasil. **A Tribuna**, Uberlândia, n. 1464, p. 3, 19 jan. 1941.

O NOSSO operoso e dinâmico prefeito. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 421, não paginado, 10 set. 1939.

PAES, Lycido. Escolas Rurais. **A Tribuna**, Uberlândia, n. 680, não paginado, 18 jan. 1936.

PELO ENSINO: A Regulamentação da Instrução Municipal. **A Tribuna**, Uberlândia, n. 1080, p. 6, 1938.

PROBLEMA Imperioso. **A Tribuna**, Uberlândia, n. 1058, não paginado, 28 nov. 1936.  
PROFESSOR. **Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 1 dez. 1945, p. 3.

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

SERÃO abertas 4.500 novas escolas primarias cursos gratuitos para adolescentes e adultos analfabetos. **Jornal de Uberlândia**. Uberlândia, n. 118, não paginado, 1 mai. 1937.

SILVEIRA, Luis Carlos da. A função econômica do ensino. **A Tribuna**, Uberlândia, n. 1295, não paginado, 24 abr. 1939.

TENDÊNCIA Demográficas, 2002. Disponível em:  
<[http://www1.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2002/default\\_indicadoresociais.shtm](http://www1.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2002/default_indicadoresociais.shtm)>

UBERLÂNDIA. O Ensino. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 368, não paginado, 14 jul. 1940.

5.643 É O NUMERO da população de Uberlândia. **Estado de Goyaz**, Uberlândia, n. 455, p. 1, 25 maio 1939.

**Orais** – Entrevistas concedidas a Cristiane Angélica Ribeiro

Dasy Oliveira Coelho – Professora da Escola Rural de Rocinha e de Sucupira  
Entrevista realizada em Uberlândia, no dia 10 de outubro de 2008 às 08h30m.

Guaraciaba de Oliveira – atuou como professora da escola rural de Rio das Pedras no ano de 1926.

Entrevista realizada em Uberlândia, no dia 10 de abril de 2008 às 13h00m.

Ivete Carrijo – foi professora de escolas urbanas de Uberlândia de 1945 a 1965

Entrevista realizada em Uberlândia, no dia 28 de abril de 2008 às 10h00m.

Luzia Alves Borges – Professora da Escola Estadual Cristiano Machado, em Martinésia.

Entrevista realizada em Uberlândia, no dia 13 de outubro de 2008 às 10h00m.

Zélia de Sá Ribeiro Abdala - atuou como professora da escola rural Santa Tereza de 1949 a 1952.

Entrevista realizada em Uberlândia, no dia 20 de julho de 2007 às 10h00m.



## APÊNDICES

## A - Questionário de Entrevistas da Professora da Escola Rural nos anos de 1936 a 1946

### Questionário de Entrevistas da Professora da Escola Rural nos anos de 1936 a 1946

Nome completo \_\_\_\_\_

Data de Nascimento \_\_\_\_\_

Estado civil \_\_\_\_\_

Naturalidade \_\_\_\_\_

Tempo e período que atuou como professora do ensino rural \_\_\_\_\_

1- Onde foi alfabetizada? Por quem? De que modo? (falar sobre as experiências que marcaram, os materiais, as condutas dos professores).

2- Como e quando a senhora iniciou no magistério? E quando se tornou professora do ensino rural?

3- Quais eram os critérios adotados para criar uma escola rural em determinada região? (quantidade de alunos; o proprietário da fazenda oferecia o local para a escola funcionar?).

4- Como foi sua primeira experiência como professora do ensino rural? (dificuldades e desafios na sala de aula).

5- Qual era a sua formação e qual era a formação exigida para atuar como professora do ensino rural? (leiga, magistério, curso superior).

6- Havia formação continuada para os professores da escola rural? Como acontecia a formação continuada? O governo investia?

7- Como foi a escolha pela profissão de professora do ensino rural? (foi por escolha ou falta de opção?).

8- A senhora era professora contratada ou concursada?

9- A escola rural que atuou como professora pertencia ao município ou ao Estado?

10- Qual era o salário recebido e de quem era a responsabilidade desse pagamento? O que era possível pagar com ele?

11- Quais os materiais que utilizava para lecionar/alfabetizar? (cartilha, métodos, outros, possui algum registro?).

12- Quais eram os materiais escolares dos alunos: possuíam cadernos, cartilhas, lápis, borracha?

13- Qual a avaliação que você faz do material didático-pedagógico das escolas rurais?

14- Como era avaliada a aprendizagem dos alunos? Havia provas, de quanto em quanto tempo? (quais os recursos utilizados: prova escrita, ditado, argüição).

15- Quem realizava a avaliação dos alunos? (o professor ou o inspetor? havia banca examinadora?).

16- Como a sociedade via o professor da escola rural? (qual a representação da profissão?).

17- Como era o relacionamento do professor da escola com a comunidade rural?

18- Havia comunicação ou trocas de experiências entre as professores das escolas rurais da região?

19- Em sua opinião, havia dificuldades no relacionamento entre o professor e o aluno da escola rural? Se havia, quais eram as dificuldades?

20- Quais marcas deixadas pela atuação como professora da escola rural em sua vida? (lembranças positivas e negativas)

21- Qual era a postura dos políticos em relação aos alunos alfabetizados na região?

22- Como era a relação professor-aluno na sala de aula e fora dela?

23- Havia queixas dos alunos a respeito da escola? Quais eram as principais queixas deles?

- 24- Como era o comportamento dos alunos? (Tinham dificuldades para aprender?)
- 25- Em caso de algum aluno rebelde havia punição? (havia castigo físico?)
- 26- A senhora morava na fazenda em que era professora da escola rural ou residia distante? Quanto tempo residiu na fazenda? (Descrever o que se lembra).
- 27- A fazenda possuía muitos moradores? Onde eles trabalhavam?
- 28- A escola estava localizada em que parte da fazenda? (perto da casa do dono ou das casas dos camponeses?).
- 29- Como era a casa onde funcionava a escola? (grande, pequena, arejada, possuía muitos cômodos ou somente um cômodo grande?).
- 30- Em que período funcionava a escola (manhã, tarde, ou à noite)?
- 31- Quantos alunos mais ou menos estudavam na escola?
- 32- Qual era a origem social (de família) dos alunos? (E os filhos do fazendeiro, também estudavam nesta escola?).
- 33- Havia uniforme? Os alunos eram obrigados a usá-lo? Como era?
- 34- 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?).
- 35- Quais as disciplinas/matérias ministradas/dadas na escola rural? Quais eram os horários destinados a cada uma dessas aulas ou como o tempo era dividido?
- 36- Havia recreio? A escola oferecia lanche ou os alunos traziam de casa?
- 37- Havia algum meio para arrecadar dinheiro para a escola rural, como venda de selos?



## **B – Questionário de Entrevistas do Ensino Rural e as Campanhas de alfabetização de 1936 a 1946.**

- 1- Em sua opinião, qual era o objetivo do ensino rural desenvolvido no município de Uberlândia?
  
- 2- Qual a modalidade de educação promovida nas escolas rurais?
  
- 3- Recorda-se de alguma campanha de combate ao analfabetismo, desenvolvido por meio do ensino rural? Qual e em que período?
  
- 4- Já ouviu algum comentário de uma campanha de alfabetização, denominada “Cruzada Nacional pela Educação”?
  
- 5- As autoridades educacionais (inspetores, secretários, diretores) levavam para as escolas instruções e/ou propostas de combate ao analfabetismo por meio das escolas rurais?
  
- 6- Em sua opinião, havia relação entre a alfabetização e política?
  
- 7- Como era vista a pessoa alfabetizada? E a pessoa analfabeta?