

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
DAIANE DE LIMA SOARES SILVEIRA

**MIGRANTES NORDESTINAS E ESCOLARIZAÇÃO NO  
PONTAL MINEIRO (1950 E 1960): DESAFIOS, RESISTÊNCIAS,  
EMBATES E CONQUISTAS**

UBERLÂNDIA

2014

DAIANE DE LIMA SOARES SILVEIRA

**MIGRANTES NORDESTINAS E ESCOLARIZAÇÃO NO  
PONTAL MINEIRO (1950 E 1960): DESAFIOS, RESISTÊNCIAS,  
EMBATES E CONQUISTAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre junto ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Uberlândia, sob a  
orientação do Prof. Dr. Sauloéber Társio de Souza

UBERLÂNDIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

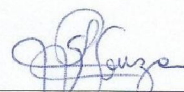
---

S587m Silveira, Daiane de Lima Soares, 1976-  
2014 Migrantes nordestinas e escolarização no Pontal Mineiro (1950 e 1960):  
desafios, resistências, embates e conquistas / Daiane de Lima Soares  
Silveira. -- 2014.  
149 p.

Orientador: Sauloéber Tarsio de Souza.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

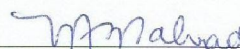
1. Educação - Teses. 2. Mulheres migrantes – Pontal Mineiro - Teses. 3.  
Educação -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Migração – Teses. I. Souza,  
Sauloéber Tarsio de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



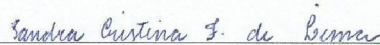
---

Prof. Dr. Sauloéber Tarsio de Souza  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



---

Profa. Dra. Maria Angela Borges Salvadori  
Universidade de São Paulo - USP



---

Profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Ao meu esposo, às minhas filhas e aos meus pais, dedico esse trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, porque é com sua força e proteção, que acordo todos os dias a fim de continuar minha caminhada!

Ao Marlos, meu amor querido, que soube e sabe ser companheiro verdadeiro em todos os momentos, especialmente quando mais precisei de compreensão pela falta de tempo, ou quando dividi teorias, angústias e alegrias!

Às filhas, Manuela e Giovana, companheiras de luta, de concepções e reflexões! Obrigada pela paciência com a mamãe; pela ajuda sempre a postos; por serem meu tesouro!

Aos papais Carlos e Gilca, muito obrigada por serem meu remanso! Pelo apoio necessário; pela força extraordinária que sinto quando estou junto a vocês!

Aos irmãos, Angélica e Carlos, agradeço por existirem em minha vida, pois sinto o pensamento de vocês, muito forte e constante, incentivando-me!

Ao meu orientador prof. Dr. Sauloéber Társio de Souza, pela confiança! Obrigada professor, pelas orientações seguras nas horas incertas! Pela postura exigente que me ajudou e me ajuda a buscar o melhor, embora ainda cheia de limitações!

À colega e estimada amiga Isaura Franco, por seu companheirismo! Por ser parceira firme nesse caminho que iniciamos praticamente juntas desde a graduação! Agradeço imensamente!

Agradeço também às professoras Dalva Maria de Oliveira Silva e Sandra Cristina Fagundes de Lima, que desde o processo da Qualificação trouxeram relevantes contribuições para o nosso trabalho!

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFU), que de uma forma ou de outra contribuíram para que essa formação se efetivasse.

Aos queridos entrevistados, que tanto contribuíram com essa pesquisa!

A todos, enfim, que me ajudaram com torcidas e incentivos!

***Nordestino sim, Nordestinado não***

[...]

*Não é Deus Quem nos castiga,  
Nem é a seca que obriga  
Sofrermos dura sentença!  
Não somos nordestinados  
Nós somos injustiçados  
Tratados com indiferença!*

*Sofremos em nossa vida,  
Uma batalha renhida,  
Do irmão contra o irmão.  
Nós somos subordinados,  
Nordestinos explorados,  
Mas nordestinados, não!*

[...]

*Aqueles pobres mendigos  
Vão à procura de abrigos,  
Cheios de necessidade.  
Nesta miséria tamanha,  
Se acabam na terra estranha,  
Sofrendo fome e saudade!*

*Mas não é o Pai Celeste  
Que faz sair do Nordeste  
Legiões de retirantes!  
Os grandes martírios seus  
Não é permissão de Deus:  
É culpa dos governantes!*

*Já sabemos muito bem  
De onde nasce e de onde vem  
A raiz do grande mal:  
Vem da situação crítica,  
Desigualdade política  
Econômica e social*

[...]

*Uma vez que o conformismo  
Faz crescer o egoísmo  
E a injustiça aumentar,  
Em favor do bem comum,  
É dever de cada um  
Pelos direitos lutar!*

**Patativa do Assaré, 2000.**

## RESUMO

Na presente dissertação pretende-se apresentar a história da mulher migrante nordestina, a partir do fluxo migratório ocorrido do Nordeste do Brasil para o Pontal Mineiro, nas décadas de 1950 e 1960. A escolarização dessa mulher é analisada pensando-se as relações culturais entre nordestinas migrantes e mineiros tijucanos no interior da escola; além disso, analisam-se os desafios enfrentados por elas para inserção e permanência nas instituições escolares de Ituiutaba e região; questiona-se a diferença de escolarização entre as mulheres e os homens migrantes, que se apresentou superior para elas. Os conceitos migração e escolarização, pensados na era moderna, são discutidos a fim de melhor compreensão do objeto. Pensa-se o primeiro como transferência de pessoas de uma fronteira a outra, espontaneamente ou não, e ainda observando-se questões políticas, sociais e culturais que podem influir nas escolhas ou na expulsão dessas pessoas. Quanto à escolarização, constitui-se a partir do projeto de civilização que teve ênfase no século XIX, na Europa, e difundido para o Brasil. O marco temporal se justifica, pois nessas duas décadas há maior intensidade do fluxo migratório, quando a região apresentava expressivo desenvolvimento econômico, explicado pelo aumento da produção de cereais, especialmente o arroz, o que levou ao crescimento da indústria de beneficiamento de grãos. Esse foi o fator preponderante que estimulou a migração por ser divulgado no país em rádios, jornais e revistas. Além disso, aqueles que migravam também noticiavam as “boas novas”. A partir de 1970, fatores como o declínio da agricultura e a proibição do “tráfico de nordestino”, diminuíram expressivamente o fluxo migratório. A partir da História Oral, realizaram-se 21 entrevistas; além da consulta a jornais veiculados na cidade à época, a atas escolares, dados do IBGE e imagens fotográficas com a finalidade de proceder o cruzamento de fontes. Com o estudo bibliográfico, pode-se analisar as informações colhidas. Percebeu-se que o preconceito e a discriminação marcaram as relações culturais vivenciadas nos espaços escolares, onde mulheres migrantes e mineiros tijucanos estavam inseridos, pois os costumes, o modo de vida, enfim a identidade dessas mulheres foi tida como diferente e inferior. Mas elas não se mostraram passivas, antes disso, enfrentaram esse desafio, além de muitos outros como as difíceis condições sociais do migrante. O índice de escolarização da mulher migrante superior ao do homem migrante, mostrou-se mais uma conquista, pois elas souberam empregar mecanismos e táticas em uma sociedade de hierarquia marcadamente masculina. Tal empreendimento relaciona-se ao contexto do lugar de origem, ou seja, à história educacional do Rio Grande do Norte e da Paraíba e à formação cultural do homem nordestino.

**Palavras-chave:** Mulher migrante nordestina; Pontal Mineiro; Escolarização; Migração.



## ABSTRACT

This present dissertation aims to introduce the northeastern migrant women history, by the migration stream occurred from northeastern Brazil to “Pontal Mineiro”, in the 1950 and 1960 decades. This woman schooling is analyzed by reflexing about the culture relations between the northeastern migrant and local people inside the school; besides, the challenges faced by them for their insertion and endurance into the “Ituiutaba” and region school institutions also are analyzed. It is questioned the schooling difference between the migrant women and men, which is higher for the women. The modern age conception of migration and schooling are discussed in order to better comprehend the object. The first concept is considered as people transference to one frontier to another, either spontaneously or not, also it is observed the politics, social and cultural questions that can be choice influence or expulsive influence to people. As the schooling, its constitution starts from the civilization project, that had emphasis in the XIX century, in Europe, and that was publicized in Brazil. The timeframe is justified by the migration stream intensity, which is greater in the both decade, when it was expressive economic development in this region due to cereal production raise, especially rice. This situation caused the grain processing industry increase. This was the mainly factor that has stimulated the migration, due to country advertisement by radios, newspapers and magazines. Besides, other migrant also noticed the good news. From the 1970 decade, some reasons such as the agriculture decline, the northeaster traffic prohibition, had caused the migration stream reduction. Using the oral history, 21 interviews has been realized; also the search to that time served newspaper, school proceedings, IBGE data and photographer pictures has been used, with the purpose of proceeding the source crossing. With the bibliographic study we can analyze the collected information. It has been perceived that prejudice and discrimination marked the cultural relations experienced in school spaces, in which migrant women and local people was inserted, because these women mores, way of life, anyway their identity has been taken as different and less considered. Nevertheless this woman did not stay passive in front of this situation, beyond this, they faced this challenge, as many others such as the hard migrant social condition. The migrant women schooling index higher than the migrant men one, have shown itself as one more achievement, because they were able to use mechanisms and tactics in a manly hierarchy society. Such venture is related to the origin local context, in other words, to “Rio Grande do Norte” and “Paraíba” states educational history and northeastern man cultural education.

Keywords: Northeastern Migrant Women; Pontal Mineiro; Schooling; Migration

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa da cidade de Ituiutaba no ano de 1972 com os municípios fronteiriços.....	59
FIGURA 2 – Nota de convocação para se formar Colônia Nordestina.....	61
FIGURA 3 – Nota de contive para formar diretoria - Colônia dos Nordestinos.....	62
FIGURA 4 – Principais Fluxos Migratórios Brasileiros entre 1950 e 1980.....	70
FIGURA 5 – Fazenda Escondida.....	74
FIGURA 6 – Família Almeida (casa na zona rural – década de 1960).....	78
FIGURA 7 – Campainha, vidro de tinteiro e palmatória.....	87
FIGURA 8 – Livro Infância Brasileira.....	88
FIGURA 9 – Alunos Migrantes de Escola Rural – 1ª comunhão (anos de 1950).....	90
FIGURA 10 – (Depoente Franco com o uniforme escolar à direita na foto).....	93
FIGURA 11 – Trabalhadores na Lavoura.....	120
FIGURA 12 – “Março de 1967 uma lembrança dos meus amigos na colheta (colheita)” .....	120
FIGURA 13 – (Casa da Patroa).....	128

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Ano de criação das escolas públicas na cidade de Ituiutaba.....	43
QUADRO 2 - Ano de Criação das escolas privadas e filantrópicas na cidade de Ituiutaba.....	44
QUADRO 3 - Micro-regiões do Triângulo Mineiro.....	56
QUADRO 4 - Migrantes residentes no Triângulo Mineiro segundo as Micro- Regiões e Ituiutaba– 1970.....	58
QUADRO 5 - População Rural e Urbana do Município de Ituiutaba.....	59
QUADRO 6 - Dados biográficos dos ex-alunos migrantes entrevistados.....	71
QUADRO 7 - Escolas municipais de Ituiutaba e sua criação – 1940 a 1970.....	82
QUADRO 8 - População residente em domicílios particulares ocupados (Pessoas), por cor ou raça, segundo o tipo de setor e a situação de domicílio. Ano 2010.....	144

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – População por situação de domicílio no Nordeste, São Paulo e Brasil em 1950.....	34
TABELA 2 – Áreas e populações do Polígono das Secas.....	37
TABELA 3 – Organização Industrial em 1955.....	53
TABELA 4 – Índice de alfabetização - dados de 1950.....	66
TABELA 5 – Índice de alfabetização - dados de 1950.....	67
TABELA 6 – Índice de alfabetização - dados de 1960.....	68
TABELA 7 – Índice de alfabetização - dados de 1960.....	69
TABELA 8 – Pessoas com mais de dez anos que possuem o curso completo - 1950 .....	145
TABELA 9 – Pessoas com mais de dez anos que possuem o curso completo - 1950 .....	146
TABELA 10 – Pessoas com mais de dez anos que possuem o curso completo - 1960....	147
TABELA 11 – Pessoas com mais de dez anos que possuem o curso completo - 1960....	148

## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	CAPÍTULO - PROCESSOS MIGRATÓRIOS E EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	27
1.1	Introdução.....	27
1.2	Modernização, Migrações e Educação no Brasil.....	29
1.2.1	Fluxos Migratórios na <i>Modernidade</i> à Brasileira.....	31
1.2.2	A Educação Escolar e o Projeto de Modernização.....	39
1.3	Diferença Cultural e Identidade Nordestina.....	45
1.4	Migrantes Nordestinos no Pontal Mineiro.....	51
2	CAPÍTULO - A MIGRANTE NORDESTINA: A FAZENDA, A CIDADE E A VIDA ESCOLAR.....	63
2.1	Introdução.....	63
2.2	Estatísticas educacionais no Brasil, no nordeste e em Minas.....	64
2.3	A vida dos migrantes nas fazendas e nas Escolas Rurais.....	72
2.4	A escola na cidade e o migrante.....	91

3	CAPÍTULO - RELAÇÕES DE GÊNERO E ACESSO À EDUCAÇÃO....	99
3.1	Introdução.....	99
3.2	Um pouco de história da luta feminina e feminista e a categoria gênero.....	102
3.2.1	A educação da mulher no Rio Grande do Norte e na Paraíba.....	107
3.3	A relação trabalho e educação para o homem e a mulher nordestinos.....	114
3.3.1	O trabalho e a escolarização dos migrantes nordestinos no Pontal Mineiro	118
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
6	FONTES.....	140
6.1	Entrevistas.....	140
6.2	Memorialistas.....	142
6.3	IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.....	142
6.4	Jornal Folha de Ituiutaba.....	142
6.5	Jornal Correio do Pontal.....	143
6.6	Atas Escolares.....	143

7	ANEXOS.....	144
---	-------------	-----

## INTRODUÇÃO

A história da migração coincide com a história humana, se recuarmos às migrações da pré-história. O homem transfere-se de espaço pelos mais variados motivos, pressionado ou por livre vontade, por causas sociais, econômicas, políticas, religiosas ou culturais. Assim, escrever mais um capítulo nessa história, torna-se instigante tarefa. Focalizamos o olhar para determinado tempo-espaço ao procurar contar parte da história da migração nordestina para o Pontal do Triângulo Mineiro nos anos de 1950 e 1960. O empenho maior se volta a estudar as mulheres nordestinas que migraram com suas famílias e que foram escolarizadas. Pretendemos, para além do simples contar da história da migração, contribuir com o não silenciamento desse grupo.

Foi a partir de pesquisa de iniciação científica<sup>1</sup> que surge a inquietação propiciadora do projeto de mestrado, pois ao problematizar a migração do nordeste para o Triângulo Mineiro e como esse acontecimento se refletiu no sistema de ensino, no momento mesmo em que se buscava compreender o processo de escolarização dos migrantes, percebe-se um *desvio*, um componente diferenciador, que se tornou *significante* (CERTEAU, 1979). Buscávamos perceber as relações entre os migrantes nordestinos e os mineiros tijucanos no interior da sala de aula, e na busca por conhecer ex-alunos migrantes nordestinos ou filhos de migrantes, havia certa dificuldade em se encontrar meninos que tiveram inserção e permanência nas instituições escolares no momento escolhido para estudo. Diferente disso, evidenciava-se maior proporção<sup>2</sup> de mulheres que tinham garantido sua escolarização, sendo que algumas completaram o primeiro grau do ensino fundamental, e outras se graduaram.

O esforço por estudar a migração nordestina, mais especificamente as migrantes e de como se passou a escolarização dessas mulheres, reporta-se a um acontecimento significativo, cujo desenrolar se deu em determinado período e não em outro e que está carregado de contextualizações – econômicas, políticas, sociais – que justificam sua escolha. A migração para o Pontal Mineiro (1950-1960), fenômeno, ao qual se faz alusão, está relacionado às questões que foram feitas no presente. O fazer histórico acontece numa relação diacrônica entre o pesquisador

---

<sup>1</sup> O projeto “Das Alagoas às Gerais: Migrantes Nordestinos e Escolarização no Pontal do Triângulo Mineiro (anos 1950 a 2000)”, teve como objetivo central estudar os fluxos migratórios nordestinos para o município de Ituiutaba e seus reflexos no sistema de ensino, orientado por Sauloéber Társo de Souza.

<sup>2</sup> À época do referido projeto de IC apenas conseguimos entrevistar um migrante nordestino que, enquanto criança teve inserção em escolas rurais e depois de adulto conseguiu poucos estudos em escolas urbanas, mas relata as dificuldades para garantir sua permanência nessas instituições já que teve que trabalhar junto ao pai colaborando com a subsistência familiar.



e seu objeto, numa busca entre passado e futuro, portanto, de posse de sua pergunta, frente a suas fontes, o pesquisador delimita um espaço temporal, fixado logicamente para a análise, para realizar a crítica mesma de suas fontes, transformando-as em história. “O tempo da história está incorporado, de alguma forma, às questões, aos documentos e aos fatos; é a própria substância da história” (PROST, 2012, p. 96).

Nas décadas de 1950 e 1960, Ituiutaba, cidade pólo do Pontal Mineiro, cresceu economicamente, atraindo intenso fluxo migratório do Nordeste, especificamente dos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba. Devido às terras férteis da região, desenvolveu-se a cultura de cereais, primordialmente o arroz, estimulando a indústria de beneficiamento de grãos, gerando, no âmbito econômico, importante crescimento para a região.

O fluxo de migração nordestina para o Pontal do Triângulo Mineiro é processo que já havia se iniciado em anos anteriores com o garimpo de ouro e diamante nas águas do Rio Tijuco. Todavia, o fenômeno tem outra motivação, visto que não mais o garimpo movia a economia da cidade de Ituiutaba, mas a cultura de cereais.

A partir da década de 1970 a agricultura de Ituiutaba e região entra em crise, o que afeta diretamente a migração, diminuindo seu fluxo. Tal crise tem a ver com a seca ocorrida nesse período, além disso, há o argumento de que foi sancionada as leis trabalhistas do trabalhador rural<sup>3</sup>. Silva (1997), abordando esse assunto, ainda nos esclarece que:

A partir de 1969 o “tráfico de nordestinos” foi proibido pela Polícia Federal, que intensificou a fiscalização, pondo fim ao “pau-de-arara”. E com o fim do ciclo da lavoura esses nordestinos passaram a habitar a periferia da cidade, transformando-se em Bóias-frias, vigias, pedreiros, chapas... [...] Aos poucos, muitos foram deixando as fazendas em busca da cidade e do estudo para os filhos e depois, com a crise na agricultura, provocada pelas estiagens no final dos anos 60 e início de 70 [...]. Bem como, à implementação das leis trabalhistas, essa mudança foi ocorrendo em massa (SILVA, 1997, pp. 39 e 101).

---

<sup>3</sup> Lei nº 4.914/1963 que cria o Estatuto do Trabalhador Rural e o Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural. “Várias dificuldades impediram a aplicação do Estatuto com referências às medidas de previdência social. Em vista disso, o Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural não passou de uma carta de intenção, sem qualquer aplicação prática. Há uma série de alterações posteriores (em 67, em 69), restringindo o plano de ação da previdência social, referentemente ao trabalhador rural, até que a Lei complementar de 25-05-71 instituiu o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural – Pró-Rural – cujo regulamento foi aprovado a 11-01-71” (FERRANTE, 1976, p. 191)

Como objetivo da presente pesquisa, propusemo-nos a compreender como se deu o processo de inserção e permanência das mulheres migrantes nordestinas no sistema escolar de Ituiutaba, nos anos de 1950 e 1960. Objetivo esse que se desdobraria em outras especificidades: perceber se existiram dificuldades, e quais foram, para que essas migrantes se inserissem e permanecessem estudando nas instituições escolares de Ituiutaba; conhecer as relações culturais entre migrantes nordestinas e tijucanos existentes no interior da escola; compreender a diferença entre a escolarização dos filhos e das filhas dos migrantes nordestinos, entendida na iniciação científica. As mulheres migrantes, para se escolarizarem, enfrentaram muitos desafios, principalmente pela condição de migrante – daquele que sai de seu espaço –, pois foram tratadas como diferentes, observadas pelo olhar do outro – o mineiro – com uma percepção preconceituosa e excludente. Além disso, a condição social e econômica de suas famílias eram muito difíceis, embora se transferissem do lugar de origem em busca de melhores condições. Enfrentaram, também, o desafio de se escolarizarem, em número superior aos meninos, em uma sociedade, cuja cultura masculinizada coloca o homem como o centro da hierarquia familiar, o que foi uma grande mostra de astúcia frente ao poder masculino.

É pertinente dizer que para chegar a tais conclusões, utilizamo-nos da história oral, cujo processo foi envolvido de narrativas essenciais, em que se evidenciou a subjetividade do narrador. Usamos a metodologia de entrevista semi-estruturada, gravada em áudio e posteriormente transcrita. Com um roteiro previamente estabelecido realizamos as entrevistas, que muitas vezes não foi seguido pelo depoente, quando fez sua narrativa quase sem pausas. Mas Portelli (1997) nos explica que fontes orais não são objetivas, o que se aplica a qualquer fonte. “Mas a não-objetividade própria das fontes orais jaz em características específicas inerentes, as mais importantes sendo que elas são *artificiais, variáveis e parciais*”<sup>4</sup> (PORTELLI, 1997, p. 35). Para chegar até os migrantes que entrevistamos, valemo-nos da indicação de conhecidos e os que íamos entrevistando indicavam outros, pois há muitos moradores nordestinos em Ituiutaba, mas nem todos se encaixavam como sujeitos de nossa pesquisa, ou seja, nem todos frequentaram as escolas de Ituiutaba ou região nas décadas de 1950 e ou 1960.

Obtivemos vinte e um depoimentos, sendo onze com mulheres e cinco com homens que estudaram no espaço-tempo recortado para análise, além de quatro pais que participaram das

---

<sup>4</sup> Grifos feitos pelo autor.

entrevistas. Soma-se a esse número uma entrevista que realizamos com uma ex-professora da zona rural, indicada por Dalva Maria de Oliveira Silva<sup>5</sup> na Banca de Qualificação.

Consideramos como sujeitos de pesquisa mulheres que quando crianças migraram com suas famílias, mas também, as que nasceram no Pontal Mineiro, pois essas mulheres, embora tenham nascido em terras mineiras, conviveram e se formaram com a família nordestina, partilhando da cultura e dos costumes dos seus. Além disso, entrevistamos homens migrantes e filhos de migrantes que conseguiram se inserir nas instituições escolares de Ituiutaba e região, e também ajudaram a narrar os fatos relacionados à migração e as consequências no sistema de ensino. Das onze mulheres entrevistadas, três graduaram-se e uma completou o ensino fundamental. Das outras sete, apenas duas não completaram o primeiro ciclo do ensino fundamental (primário), cursando até 3ª série. Quanto aos homens, dos cinco que conseguimos entrevistar, um deles cursou a faculdade no seminário, um segundo fez até a 8ª série e os três restantes cursaram o primário.

Clara e rapidamente entendemos a marginalidade do nosso objeto, conforme ficará exposto no correr do trabalho, e conforme a pesquisa pioneira de Silva (1997). “[...] pesquisar sobre o assunto mostrou-se uma tarefa difícil. Onde buscar elementos para a reconstrução dessa história?” (p. 11).

Por isso, não conseguimos acesso suficiente a fontes como cadernos, livros, ou outros materiais que nos contassem mais sobre a escolarização das migrantes. Mesmo porque, na situação precária de itinerante, como conservar materiais aparentemente sem utilidade futura? E mais, como arquivar objetos que deveriam ser divididos entre vários irmãos, como no depoimento a seguir?

*Nós ia em cinco irmão pra escola, o caderno era um só pra nós cinco. O livro era um só pra nós cinco, certo. Era aquelas cartilha é... Eu esqueci o nome da cartilha, que uma coisa mais bonita que era. Não sei o que do povo. O trem mais bonito que existia, certo. Então aquilo era um só pra nós cinco. Ia com um lápis, eu escrevia, depois ele escrevia. Não dava pra todo mundo<sup>6</sup> (PACHECO, 2010).*

Todavia, mais do que contar sobre os fatos, pudemos entender os significados, pois segundo Portelli (1997), “Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria

<sup>5</sup> Sua dissertação de mestrado (1997) versou sobre o tema migração para o Pontal Mineiro na perspectiva dos trabalhadores.

<sup>6</sup> As entrevistas estão em itálico para facilitar a leitura do texto.

fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Fontes orais podem não adicionar muito ao que sabemos, [...] mas contam-nos bastante sobre seus custos psicológicos” (p.31).

Como alguns pais ficaram junto aos filhos durante as entrevistas, eles puderam contar sobre as dificuldades da viagem, confirmar datas, nomes, lugares, que nem sempre os filhos lembrariam. Foi-se formando um “pano de fundo”, que facilitou a nossa compreensão. Além disso, para estudar o feminino, é importante a compreensão do masculino para o entendimento de questões relativas às meninas, já que pensamos o gênero como categoria relacional. Segundo Louro (1997), “O conceito (gênero) passa a ser usado, então, com um forte apelo relacional — já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens” (LOURO, 1997, p. 22).

A ideia da presença dos pais começou quando o pai de uma depoente fez questão de participar, o que, numa primeira avaliação, tal atitude mostrou-se como imposição, pois durante a entrevista, alguns assuntos ela preferiu não abordar. Depois aprendemos a retornar e conversar a sós com os colaboradores.

A possibilidade de retornar e empreender nova entrevista diminui as distâncias entre narrador e entrevistador, facilita a confiança, “despertando memórias”. Por isso, daqueles migrantes que havíamos conhecido e entrevistado, ao tempo do projeto de iniciação científica, buscamos novo depoimento. Assim, há trechos de entrevistas que realizamos com os mesmos depoentes à época do referido projeto – 2010. “O testemunho oral, de fato, nunca é igual duas vezes” (PORTELLI, 1997, p.36).

De acordo com Thomson (1997), para elaborar suas narrativas, os depoentes servem-se de um processo de recordar que não são representações exatas de seu passado, mas os aspectos desse passado são moldados e ajustados às suas identidades e aspirações atuais. Além disso, é necessário levar em conta, as várias camadas da memória, que na história oral é importante examinar minuciosamente. Esse autor, ainda para explicar esse processo, fala de composição de reminiscências: “compomos nossas reminiscências para dar sentido à nossa vida passada e presente. *Composição* é um termo adequadamente ambíguo para descrever o processo de “construção” de reminiscências. De certa forma, nós a compomos ou construímos utilizando as linguagens e os significados conhecidos de nossa cultura” (THOMSON, 1997, p.56).

Assim, alguns falaram abertamente sobre o preconceito, dizendo sobre o que sentiam, descrevendo imagens e interpretando-as. Outros não falaram tão abertamente, mas esse silenciar, ou melhor, essa forma de dizer mais velada, contou-nos muito. Compreendemos que o processo de lembrar tem a ver com as experiências que vivenciamos, sendo que as dos migrantes foram, no mais das vezes, dolorosas, de rupturas... “Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e, portanto, relembrar) e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo (THOMSON, 1997, p. 57)”.

Essas lembranças, muitas vezes aflitivas, levantam a questão do dilema ético por saber que o entrevistado deve estar em condição o mais confortável possível. “Uma entrevista que toca em lembranças reprimidas e que às vezes se aproxima de uma relação terapêutica pode ser gratificante para o entrevistador, mas prejudicial para o entrevistado. Perguntas que fazem lembrar desigualdade, medo ou humilhação podem trazer à tona lembranças traumáticas e dolorosas” (THOMSON, 1997, p. 67-68). Assim como esse autor, também precisei interromper uma sequência de perguntas, ou mesmo a entrevistada me pedia para fazer isso. “*Oh Daiane, você fez eu lembrar as coisas... (choro) [...] Espera aí um pouquinho...*” (PEREIRA, 2013). Outras, porém, narraram suas vidas de forma muito acelerada, embora as pausas reflexivas vieram.

No emprego das fontes orais recorremos a Le Goff (1990) que traz o conceito de documento-monumento, esclarecendo que todo documento é antes de tudo *monumento* e tem por traz de sua construção intenções de poder, sendo, sempre, necessária ao pesquisador, a crítica à fonte.

Já não se trata de fazer uma seleção de monumentos, mas sim de considerar os documentos como monumentos, ou seja, de colocá-los em séries e tratá-los de modo quantitativo; e, para além disso, inseri-los nos conjuntos formados por outros monumentos: os vestígios da *cultura material*, os objetos de *coleção* (cf. *peso, medidas, moeda*), os tipos de *habitação*, a *paisagem*, os fósseis (cf. *fóssil*) e, em particular, os restos ósseos dos animais e dos homens (cf. *animal, homem*). Enfim, tendo em conta o fato de que todo o documento é ao mesmo tempo verdadeiro e falso (cf. *verdadeiro, falso*), trata-se de por à luz as condições de produção (cf. *modo de produção, produção/distribuição*) e de mostrar em que medida o documento é instrumento de um poder (cf. *poder/autoridade*) (LE GOFF, 1990, p. 525).

Como se vê, é a intencionalidade e as imbricadas relações de poder que, principalmente caracterizam o documento/monumento, mostrando que não há documento verdade. E é ao

pesquisador que cabe a mais honesta crítica, de forma a perceber todos os possíveis determinantes, desmontando essa construção realizada acintosamente.

A crítica da fonte é de suma importância para qualquer tipo de documento, e quanto à história oral, devemos nos lembrar do caráter intencional da entrevista, quando se escolhe o entrevistado para testemunhar o passado e perscrutar a memória, ou seja, uma narrativa oral é uma fonte programada para ser fonte, diferente da maioria dos outros textos que usamos. Ademais, há que se levar em conta as condições de produção da história oral. Segundo Alberti (2008),

O que o entrevistado fala [...] depende da circunstância da entrevista e do modo pelo qual ele percebe seu interlocutor. Quando é solicitado a falar sobre o passado diante de um gravador ou uma câmera, cria-se uma situação artificial, pois a narrativa oral, ao contrário do texto escrito, não costuma ser feita para registro. É claro que o entrevistado acostumado a falar em público e a conceder entrevistas para o rádio ou a televisão terá um desempenho diferente daquele que não tem essa experiência. Para alguns, o fato de estar concedendo uma entrevista pode ser motivo de orgulho, porque sua entrevista foi considerada importante para ser registrada. Para outros, a situação pode ser inibidora. Além disso, como a linguagem oral é diferente da escrita, leitores desavisados podem estranhar o texto da entrevista escrita, geralmente menos formal do que um texto já produzido na forma escrita. Todos esses fatores devem ser levados em conta quando da produção e da análise da fonte oral (p. 171).

Embora a escassez de outras fontes por parte dos depoentes, buscamos outros arquivos e impressos por saber que é necessário “ter em mente outras fontes” (ALBERTI, 2008). É importante as comparações com outros documentos e suas representações simultaneamente. As testemunhas têm as suas interpretações dos fatos, portanto, é importante buscar outros documentos, fazendo o cruzamento entre as fontes, para que o pesquisador possa perceber as “discordâncias” presentes nessas interpretações. “Trabalho simultâneo com diferentes fontes e o conhecimento aprofundado do tema, permite perceber ‘dissonâncias’” que podem indicar caminhos profícuos de análises das entrevistas de História Oral “(ALBERTI, 2008). Também Portelli (1997) nos lembra que, “a diversidade da história oral consiste no fato de que afirmativas “erradas” são ainda psicologicamente “corretas”, e que esta verdade pode ser igualmente tão importante quanto registros factuais confiáveis” (PORTELLI, 1997, p. 32).

Sendo assim, a fonte impressa é importante recurso, pois no período recortado para pesquisa, havia um número expressivo de jornais<sup>7</sup> na cidade de Ituiutaba, nos quais, provavelmente, os discursos dominantes, lá estavam representados. Vimos com Campos (2012) que os jornais foram e ainda o são *sujeitos da história* ao que se refere ao “poder” da imprensa de se incumbir de registrar, explicar, discutir e comentar as coisas do mundo. E é ainda essa autora que nos faz entender “a enorme força persuasiva e formadora não só de opiniões, mas de representações coletivas e crenças das páginas dos impressos” (CAMPOS, 2009, p. 18). O que nos leva a perceber a importância dos jornais como fonte investigativa.

Todavia, percebemos que os jornais ituiutabanos praticamente silenciaram quanto à migração nordestina e aos migrantes. Encontramos poucas referências sobre a migração como algumas notas que se referiam à Associação da Colônia Nordestina, instituição que foi formada na década de 1960. Sobre esse silenciar, Silva (1997) também afirma não ter encontrado com frequência, o migrante nordestino noticiado nas páginas desses impressos, apenas com algumas poucas abordagens sobre a seca no Nordeste, sobre a Associação, artigos denunciando o tráfico de trabalhadores ou notícias nas colunas policiais. Acreditamos que esse silenciamento teve um caráter intencional, pois a sociedade tijucana não pretendia evidenciar a importância que tiveram os migrantes no desenvolvimento da cidade de Ituiutaba e região. Além disso, desejavam ocultar as atitudes discriminatórias do povo mineiro frente à cultura nordestina. Darnton (1990) explica que as matérias jornalísticas seguem “estereótipos e concepções prévias do que devem ser matérias”. Dessa forma, nem tudo é interessante, já que entre silenciamentos e grandes matérias deve-se levar em conta “determinantes culturais profundos” (DARNTON, p. 91, 1990).

As contribuições de Campos (2000) vem ao encontro do que nos diz Darnton (1990), pois essa autora esclarece que há um contrato de confiança estabelecido previamente entre leitor e jornal e deve ser mantido. A população leitora dos jornais ituiutabanos fazia parte, em sua maioria, de uma elite. “O jornal da cidade, na década de 50 e início de 60, traz impresso o pensamento da classe política e dirigente do momento” (SILVA, 1997, p. 16). Certamente, esses

---

<sup>7</sup> *Folha de Ituiutaba* (1942 a 1964), impresso em duas folhas, era de propriedade do diretor Ercílio Domingues da Silva, tendo como redatores Geraldo Sétimo Moreira e Manoel Agostinho; *Correio do Pontal* (1956 a 1960) circulava em duas folhas, tinha como diretor-proprietário Pedro de Lourdes Moraes e a participação de colaboradores diversos; *Correio do Triângulo* (1959 a 1965) circulação em três folhas, possuía como proprietário Benjamin Dias Barbosa, direção e redação de Jayme Gonzaga Jayme e como diretor comercial Joaquim Pires das Neves; *Cidade de Ituiutaba* (1965 a 1976), inaugurado por iniciativa do diretor-redator Benjamin Dias Barbosa; *Município de Ituiutaba* (1967 a 1970) controlado por órgão oficial do município, circulava em edições semanais em seis páginas (FRANCO, 2013).

leitores não se interessavam em se informar lendo notícias sobre aqueles, os quais eles mesmos faziam questão de excluir. Veremos no decorrer do texto que havia uma relação entre tijucanos e nordestinos permeada pelo preconceito e a discriminação.

Outras fontes foram analisadas, as que foram possíveis encontrar, na busca por *transformar o material em história* como nos ensinou Certeau (1979), como imagens fotográficas, atas escolares e dados do IBGE. Assim, seguindo o que também podemos chamar de indícios, aos moldes de Ginzburg (1990), que apresenta o Paradigma Indiciário, o pesquisador reconstrói os fatos de forma indireta. Esse autor, afirma a necessidade de análise e observação, seja de sinais, de pistas, ou indícios deixados pelos acontecimentos, que são, entretanto, as fontes.

A história se manteve como uma ciência social *sui generis*, irremediavelmente ligada ao concreto. Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a série de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira). Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico, é indireto, indiciário, conjectural (GINZBURG, 1990, p. 157).

Na busca por *indícios*, a fim de garantir a crítica das fontes, pudemos certificar de forma árdua, a marginalidade de nosso tema. A começar pelo silenciamento dos jornais ituiutabanos, ao qual já nos referimos. Além disso, há pouca documentação nas escolas nos períodos determinados pela pesquisa, especialmente ao que se refere às instituições rurais, onde estudou boa parte de nossos colaboradores. Não havia preocupação por parte das autoridades escolares em arquivar, de forma sistemática, as atas, os livros de matrícula ou outros tão essenciais documentos.

Frente à dificuldade em descobrir outras fontes, e por pensar na significância do processo migratório para o Pontal, resolvemos deslocar-nos até a hemeroteca de Belo Horizonte, em busca de novos dados. Realizamos pesquisa extensa no jornal *Binômio*<sup>8</sup>, pois recebemos informação

---

<sup>8</sup> O jornal *Binômio* tinha como diretor *Euro Luiz Arantes* e responsável por distribuição e publicidade *Amado Ribeiro*. Iniciou a publicação em 1952 como um jornal de denúncia, com seis páginas e circulação de três em três semanas. Em 1954, passa a ser semanal; 1957 o jornal já tinha vinte e quatro páginas; 1960, três cadernos e impressão com cor verde. O jornal sofreu por parte do governo estadual Juscelino Kubitschek (31/01/1951 a 31/03/1955), diversas perseguições com mandatos para fechamento. Não obtivemos acesso a todos os anos, pois os impressos estão em condições delicadas e a hemeroteca de Belo Horizonte sofreu um acidente com incêndio na parte que dá acesso aos jornais já digitalizados.



que esse impresso veiculara notícia sobre a migração para o município pesquisado. Mas, apesar de não encontrarmos tal referência, o jornal noticiou<sup>9</sup> a migração que ocorria para o norte de Minas, nas cidades de Montes Claros, Pirapora, Francisco Sá e outras. Os responsáveis pela matéria – Roberto Drumond e Antonio Concenza – contam que homens e mulheres eram colocados à venda e, se houvesse interesse, realizavam leilão de pessoas. Conforme conta Rabêlo (2004), havia método para seleção, em que as pessoas passavam por uma revista sendo apalpadas, examinadas da cabeça aos pés, a fim de se escolher a melhor “mercadoria”. Os jornalistas se passaram por fazendeiros e conseguiram comprar um casal de nordestinos por CR\$ 4,000,00 (moeda da época). A reportagem foi veiculada em março de 1959 e teve repercussão nacional e internacional como nas revistas *Time* e *Paris Match*. “Quando foram comprados em Montes Claros, Manuel e Francisca não passavam de cifras para o traficante. Cabelos grandes, imundos e cansados, não seriam capazes de sorrir e se tivessem que pagar CR\$ 10 pela vida, os dois a perderiam, porque não tinham um níquel. Eram mercadoria e só” (DRUMOND, 1959, apud RABÊLO, 2004, p 72).

Aproveitamos a enseja para buscar outras fontes no Arquivo Público e na Biblioteca da mesma cidade, mas retornamos cientes do caráter subterrâneo de nossa pesquisa, pois nada mais encontramos.

Apoiamo-nos, sim, em algumas outras fontes, mas nada foi tão importante como as narrativas, muitas vezes emocionadas, dos migrantes e suas filhas e filhos, que nos contaram sobre parte de suas vidas. A falta de registros documentais não seria, portanto, empecilho para que contássemos a história da mulher migrante, contribuindo com a História Local, que ainda pouco fala sobre as mulheres.

Quanto aos pressupostos teóricos, direcionamo-nos de acordo com os conceitos utilizados. Assim, para melhor compreender o fenômeno migratório na modernidade, especificamente no Brasil, como a transferência de pessoas de uma fronteira a outra, espontaneamente ou não, e ainda observando-se questões políticas, sociais e culturais que podem influir nas escolhas ou na expulsão dessas pessoas, apoiamo-nos nas contribuições de Brito (2006), (2009); Bauman (2004); Paiva (2004); Gonçalves (2001) e outros.

---

<sup>9</sup> Por não ser possível fotografar com flash, a imagem da notícia não ficou clara, mas apontamos os dados que estão presentes no livro *Binômio* de José Maria Rabêlo, um dos fundadores do Jornal.

Buscamos compreender o conceito de educação escolar a partir do projeto de civilização que teve ênfase no século XIX, na Europa, cujo pensamento voltava-se para a escolarização como dispositivo de controle das relações sociais. Assim, os preceitos de modernidade e modernização, buscando na educação escolar a garantia de consolidar tais ideais, foram divulgados para o Brasil. Abordando essas discussões trouxemos Veiga (2002), (2011); Souza (2008); Carvalho e Carvalho (2012).

Ainda no que diz respeito às questões educacionais, apontamos discussão acerca da educação rural, mostrando que historicamente houve um maior descaso com instituição escolar do campo, pois no que se refere à estrutura física, à formação de professores, ou outros recursos necessários para a manutenção pedagógico-didática, havia grave precariedade. Os autores estudados foram Lima (2004); Gonçalves e Lima (2012); Flores (2002).

Percebemos que não existe uma cultura nordestina única que marca a identidade daquela região, de forma essencialista. Albuquerque Jr. (1999) contribuiu para esse entendimento mostrando uma realidade muito mais complexa ao dizer que o Nordeste, tal qual o conhecemos, foi construído e tal construção tem data e responsáveis.

Assim, também abordamos as questões relativas ao preconceito vivido e sofrido pelos migrantes no interior das escolas - que foi reflexo da sociedade maior - e para discutir essas relações culturais e de identidade apoiamo-nos nas contribuições de Silva (1997); Silva (2009); Elias e Scotson (2000).

Para finalizar, assinalamos as teorias acerca da categoria gênero, pois, questionamos a respeito da superior diferença de escolarização da mulher migrante, em relação ao homem migrante. Assim sendo, recorremos a autoras como Scott (1995); Scott (2012); Matos (1998); Rosemberg (2012) e outros (as).

No primeiro capítulo apresentamos, por meio de revisão bibliográfica, análise acerca do fenômeno migratório e do processo da educação como conceitos da modernidade. Além disso, falamos das diferenças culturais percebidas a partir da migração e de como a cultura nordestina, assim como a conhecemos, foi construída. Mostramos ainda, como se deu o processo de chegada e estabelecimento do migrante nordestino no Pontal Mineiro, a partir de estudos já realizados como o de Silva (1997) e Sampaio (1985).

Há no segundo capítulo, estudo sobre estatísticas de escolarização e alfabetização no Nordeste e Minas Gerais, a fim de compreendermos o processo educacional no espaço-tempo que

investigamos. A partir dos depoimentos, buscamos conhecer a vida das migrantes na fazenda, no âmbito da família e da escola. Não ambicionamos construir uma história de educação rural, visto que nosso objetivo direciona-se, primordialmente, à compreensão das relações culturais no interior das instituições escolares. Por último, a escolarização da migrante no setor urbano a partir da migração rural.

Buscamos, no terceiro capítulo, mostrar os significados e os contextos, que contribuíram para que as mulheres migrantes tivessem mais possibilidades de escolarização que os homens migrantes no Pontal Mineiro. Assim, adentrando um pouco mais na teoria, falamos a cerca da categoria gênero e os estudos realizados sobre a luta por emancipação da mulher no Brasil. Fez-se necessário estudar o processo de luta pela educação feminina nos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba, a fim de melhor compreender nosso objeto. Ainda nesse capítulo, discutimos a formação cultural do homem nordestino, simbolizado como “cabra-macho”, e sua relação com o trabalho e a escolarização. Refletimos a relação desse homem com a mulher nordestina para que seja possível compreender como e porque se dá a diferença de escolarização entre ambos.

## CAPÍTULO 1

### PROCESSOS MIGRATÓRIOS E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Aí nós viemos.  
Mas quando eu cheguei aqui  
eu me arrependi demais!  
Nossa! [...]  
Se fosse mais facinho de voltar,  
tinha voltado na mesma hora.  
Mas não dava mais... (COSTA, 2013)

#### 1.1 Introdução

Pensar a relação entre os processos migratórios e a educação a partir do advento da vida moderna contemporânea é de fulcral importância para a compreensão dos resultados obtidos nesta pesquisa. Faz-se necessário, portanto, nos referirmos às categorias migração e escolarização como artigos da modernidade; e para melhor compreendermos o conceito a que estamos chamando “vida moderna”, recorreremos à Marshall Berman (1986) que classifica o fenômeno das grandes mudanças, por exemplo, na forma como enxergamos o mundo; aborda as enormes descobertas nas ciências; fala da indústria e do conhecimento técnico; das construções e destruições e ainda da necessidade de que pessoas saiam de seu espaço de origem. Vamos a Berman (1986, p.15):

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, com a mudança da nossa imagem do universo e do lugar que ocupamos nele; a industrialização da produção, que transforma conhecimento científico em tecnologia, cria novos ambientes humanos e destrói os antigos, acelera o próprio ritmo de vida, gera novas formas de poder corporativo e de luta de classes; descomunal explosão demográfica, que penaliza milhões de pessoas *arrancadas de seu habitat ancestral* empurrando-as pelos caminhos do mundo em direção a novas vidas; rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, dinâmicos em seu desenvolvimento, que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades (Destaque nosso).

É interessante atentarmos para como esse autor nos apresenta a modernidade com suas importantes transformações, que gerou para a humanidade desenvolvimento industrial,

econômico e científico, além de crescimento urbano. Para tanto, Berman (1986) fundamenta-se na tragédia *Fausto* de Goethe, por meio da qual o autor sintetiza os paradoxos dessa Era, em que há grandes projetos de desenvolvimento, todavia há graves problemas que na vida moderna se nos apresentam. São os sacrifícios humanos que na Tragédia são representados com a morte de Filemo e Báucia, eliminados por Fausto, símbolo da modernização desenfreada. Fundamentalmente a partir do século XX, vimos que o processo de desenvolvimento acelera-se num *modelo fáustico* transformando a humanidade num celeiro de produção em que o autor assim afirma existir “atos aparentemente gratuitos de destruição — a eliminação de Filemo e Báucia, seus sinos e suas árvores, por Fausto — destinados não a gerar qualquer utilidade material, mas a assinalar o significado simbólico de que a nova sociedade deve destruir todas as pontes, a fim de que não haja uma volta atrás” (BERMAN, 1986, ps. 73 e 74).

Ao tratarmos do conceito de modernidade, ou da história da modernidade, há que se deixar claro que estamos cientes do longo período que se dá com o início do século XVI até os dias atuais. Referimos a esse período, mas não temos a pretensão de abarcá-lo conceitualmente, mesmo porque estaríamos extrapolando os objetivos desse trabalho. É necessário periodizar, num processo que faça sentido, sobretudo porque sabemos que na operação histórica são os documentos e as fontes, conjuntamente com as questões e problematizações do pesquisador que direcionarão o recorte temporal.

É ao século XX, dessa forma, que voltamos nossa atenção, lembrando que é nesse período da modernidade quando o processo de desenvolvimento, em setores como o econômico, tecnológico e outros, atinge acelerada expansão no mundo todo, num processo que Berman (1986) chama de *modernização*. Segundo esse autor, essa seria a última das três fases da modernidade conforme a sua divisão<sup>10</sup>. As décadas aqui pesquisadas são as de 1950 e 1960, ou seja, a segunda metade do referido século, depois da Segunda Grande Guerra, período no qual o crescimento econômico gerido pelo Estado, aliando público e privado, levando a enormes empreendimentos a partir de transportes e energia, se torna ainda mais expressivo em âmbito nacional e internacionalmente.

Todavia, é relevante dizer que no Brasil, o processo de modernização não é coincidente ao de outras sociedades como a europeia ou norte-americana. É fácil ver que as transformações estão

---

<sup>10</sup> Para Berman (1986), a primeira fase da modernidade seria do início do século XVI até o fim do século XVIII, quando as pessoas começam a experimentar a vida moderna. A segunda fase inicia-se com a onda revolucionária de 1790, a partir da Revolução Francesa.

atreladas não somente a questões econômicas, mas, e sobretudo à estrutura política e às mudanças históricas. Nesse sentido, Germani (1974) afirma:

Concebemos a modernização como um processo global no qual, entretanto, é necessário distinguir uma série de processos componentes. Em cada país, a peculiaridade da transição resulta em grande parte, do fato de que a seqüência, assim como a velocidade, em que ocorrem tais processos componentes, variam consideravelmente de país para país, por causa das circunstâncias históricas diferentes, tanto no nível nacional, quanto no nível internacional. (GERMANI, 1974, p.08).

## **1.2 Modernização, Migrações e Educação no Brasil**

O fenômeno da modernidade e, conseqüentemente, do desenvolvimento no setor industrial e econômico, com crescimento urbano e transformações estruturais, ocorre no Brasil, principalmente a partir do século XX, num processo classificado de modernização, em que há intrínseca relação com os fluxos migratórios no país, como entenderemos mais a frente. Quanto à educação, veremos que seus reflexos sociais, mormente a escolarização, não podem ser discutidos sem relacioná-los ao que estamos chamando de modernização ocorridos no Brasil republicano.

Esse processo no Brasil sofreu influência de importantes acontecimentos ocorridos na Europa entre os séculos XVIII e XIX, pautados nos ideais liberais e positivistas, como as grandes Revoluções, que trouxeram significativas transformações políticas, econômicas e sociais. Le Goff (1990), afirma que a oposição antigo/moderno, ligado à história do ocidente, transforma-se no século XIX com o aparecimento do conceito de modernidade. Na segunda metade do século XX a ideia de modernização é introduzida em outros locais, principalmente no que ele chama de Terceiro Mundo<sup>11</sup>.

A introdução de caracteres dessa modernidade em Minas Gerais, segundo Paula (2000), iniciada entre os séculos XVIII e XIX, ocorreu também no sentido de “significativa alteração com relação ao quadro até em então prevalecente, típico da época medieval, e caracterizado pela ruralização, pela fragmentação do poder político, pelo localismo, pela hegemonia absoluta da religiosidade, pela estratificação rígida da estrutura social, pela ampla presença das relações de

---

<sup>11</sup> Conceito que deixou de ser utilizado com o fim da Guerra Fria.

dependência pessoal” (PAULA, 2000, p. 22). Esse autor assevera que a tal modernidade mineira tem continuidade no século XX com a crescente urbanização e diversificação da economia antes escravista, exportadora, mercantil e dependente. Em seu livro ele apresenta dados quantitativos e bibliográficos mostrando que Minas Gerais modernizou-se, apesar de muitas dificuldades, desenvolvendo os setores urbano, econômico, de transportes e o meio cultural. Quanto à economia, não apenas o ferro, o café, mas o setor industrial. Ainda no que se refere à economia, no século XX há duas características centrais: “em primeiro lugar, a continuidade de uma considerável base agropecuária e como outra característica central a especialização produtiva baseada na mineração e em bens intermediários altamente demandantes de terra, energia e recursos naturais – siderurgia, celulose etc... (PAULA, 2000, p. 63).”

São ideias difundidas na chamada modernidade, que vão se apresentar na modernização da instrução pública no Brasil, no desenvolvimento urbano e na industrialização. Esses últimos constituirão reflexos diretos nos processos migratórios, conforme já afirmamos.

Faz-se necessário especificar os conceitos migração e educação – abordando, em primeiro lugar, o processo migratório, refletindo sobre seus principais determinantes, pensando quais os fatores pesam na decisão que leva a pessoas mudarem de espaço deixando suas tradições, sua cultura, sua família, em suma, grande parte de sua vida em busca de melhores condições de sobrevivência.

### 1.2.1 Fluxos Migratórios na *Modernidade à Brasileira*

A transferência de pessoas de uma fronteira<sup>12</sup> a outra como experiência física e cultural é, como nos aponta Lúcio Kreutz, “fenômeno antigo como a própria humanidade, [...] caracteriza-se como fenômeno coletivo e/ou individual como experiência pessoal. Milhões de pessoas migraram e continuam migrando, efetivamente, para outros países, em busca de melhores condições para sua sobrevivência” (KREUTZ, 1999, p. 49-50). Porém, aqui voltamos nosso olhar à migração interna, que é bastante efetiva no Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

O fenômeno das migrações internas, especificamente a rural-urbana, tem expressivo aumento na década de 1960<sup>13</sup>. Todavia, a migração para os grandes centros já havia se acelerado desde a década de 1930, o que vai ao encontro com as transformações pelas quais passava a sociedade brasileira, mormente no que se refere ao processo de industrialização. Nesse contexto, São Paulo passa a ser núcleo atrativo devido ao expressivo e constante desenvolvimento industrial e econômico, estimulando a migração<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> O conceito de fronteira, discutido por Bauman (2004), apresenta-se como lógica da sociedade atual em que pessoas buscam intensamente separar-se umas das outras. Tanto assim que delimitam diferenças justamente para marcar fronteiras. Porém algumas diferenças tornam-se mais significativas e importantes e “são atribuídas a pessoas que demonstram a indecente tendência a ultrapassar as fronteiras e aparecer de surpresa em locais para os quais não foram convidados” (BAUMAN, p. 77, 2004).

<sup>13</sup> Com a tomada de poder pelos militares em 1964, medidas foram realizadas com o objetivo de se fazer crer que haveria grande desenvolvimento em todos os setores da economia. Inicia-se o chamado “milagre econômico”, quando houve aumento da indústria de bens de consumo duráveis e crescimento acelerado do setor financeiro, todavia, tal “prosperidade” foi sustentada pelo arrocho salarial e exploração da mão de obra, num governo que mais favorecia o mercado e a expansão capitalista, levando a uma febre consumista. Além disso, é esse grupo governista que teve pretensões de massificar o ensino fundamental com políticas nesse sentido, porém podemos dizer que tais implementações foram falhas, já que se observa baixos índices de escolaridade nas décadas de 1970 e 1980. Sobre esse projeto econômico, Paes (1993) nos ensina que foi nos governos de Costa e Silva e Emílio Médici – 1967-1974, sob a administração fazendária de Delfim Neto que o “milagre econômico” fez sua aparição. Segundo essa autora: Baseava-se numa política fiscal de incentivos e isenções que beneficiava especialmente o grande capital nacional e multinacional, sendo que a receita fiscal foi centralizada na União, que a repassava aos estados e municípios, o que contrariava os princípios federativos e servia como arma política; [...] numa política que facilitava a entrada de capital estrangeiro sob a forma de capital de investimento, mas, sobretudo, de capital de empréstimo, o que teria repercussões futuras na dívida externa; [...] E, logicamente, na manutenção do arrocho salarial. Mas o “milagre” foi ainda possível pelo aumento extraordinário de poder conferido pelo AI-5 (dez. 1968) ao Executivo (PAES, p. 51, 1993). Portanto, todos esses acontecimentos - políticos, econômicos e sociais - são relevantes para se compreender o aumento das migrações rural-urbana desse período.

<sup>14</sup> Vale esclarecer que a migração para São Paulo e a maioria de suas análises, é, em grande medida, referência para nossa pesquisa, pois representa um modelo já amplamente estudado, porquanto a referida cidade tornou-se um centro receptivo de migrantes e imigrantes de várias partes do Brasil e do mundo.



Com as contribuições de Paiva (2004), podemos compreender que na década de 1930, na cidade de São Paulo, apesar da crise interna<sup>15</sup>, houve uma política de incentivo para a migração por parte do governo estadual para que os trabalhadores do Nordeste e de Minas Gerais fossem trabalhar nas lavouras de café. Segundo o autor, isso acontecia porque o governo estava em busca de mão de obra barata. Ainda na mesma década, esses migrantes começam a trabalhar nas indústrias em desenvolvimento conforme aponta na introdução de seu livro.

O fluxo de milhares de trabalhadores migrantes nordestinos e mineiros para São Paulo, a partir dos anos 1930 até o início da década de 1950 se apresentou de modo instigante nesta pesquisa, particularmente pelo paradoxo de ter sido motivado por uma iniciativa oficial do governo do Estado de São Paulo, cuja justificativa pautou-se pela necessidade de braços para a lavoura do café (PAIVA, 2004, p. 26).

Assim, começamos a perceber a relação entre modernização e processos migratórios, pensando esse conceito como última etapa da modernidade, no sentido mesmo em que discutimos, significando as alterações ou mudanças pelas quais a sociedade passou e tem passado, transformando-se as concepções de tempo, modificando-se os espaços, aumentando populações, construindo-se extraordinariamente conhecimentos técnicos e científicos e industrializando-se produtos.

A migração para a cidade de São Paulo foi estimulada por políticas migratórias a partir de 1930, fenômeno que continua no decorrer da década de 1950, mas, é a industrialização o que de fato define o processo migratório, pois nos apresenta como exemplo a instalação, no bairro de São Miguel, de uma fábrica em 1932<sup>16</sup>, a Cia Nitro Química, o que passou a ser uma das maiores indústrias da Capital paulista, com um número bastante elevado de trabalhadores migrantes. “São Miguel continuou sendo conhecido durante muitas décadas na cidade de São Paulo como *Bahia Nova*, pelo fato de possuir grande concentração de migrantes oriundos daquele e de outros Estados” (PAIVA, 2004, p. 83).

<sup>15</sup> Houve em 1929 a quebra da Bolsa de valores de Nova York e, em consequência, os Estados Unidos que eram grandes compradores de café do Brasil diminuem, muito, a importação, influenciando na queda do preço desse produto (CPDOC, s/d)

<sup>16</sup> Na década de 1930 inicia-se no país um período de modernização, pois que as preocupações com o desenvolvimento econômico-industrial tornam-se gradativamente pauta das políticas governamentais. A partir do governo Vargas, (1930-1945), há um surto de desenvolvimento industrial, com políticas econômicas que pretendiam uma transformação da economia antes basicamente agrário-exportadora, somando-se à importação de quase todos os produtos manufaturados. Formulava-se um tipo de nacionalismo econômico, cuja intenção era o fortalecimento da economia brasileira (SKIDMORE, 1976).

Modernizar o país significava voltar as atenções para o fomento da industrialização e o acúmulo de capital, desconsiderando-se a agricultura<sup>17</sup>.

Nesse sentido, Paiva (2004) explica que, embora houvesse nesse período, um discurso em que se demonstrava preocupação com reformas na estrutura latifundiária, na realidade isso não se concretizava. Ademais, as pretensões de industrialização não permitiam um melhor desenvolvimento do setor agrícola. Com problemas nesse setor, o empreendimento capitalista era facilitado no sentido da disponibilidade de mão de obra porquanto se tem o êxodo rural e a migração de outras regiões e Estados:

a agricultura se inseriu no novo contexto da acumulação capitalista no país sem modernizar-se na maioria dos seus setores e, muito particularmente, no setor ligado à produção de gêneros para o mercado interno. [...] A manutenção da agricultura, voltada à produção de gêneros em bases tradicionais, possibilitando um amplo recurso de mão-de-obra urbana devido ao êxodo rural. [...] a inexistência de alternativas para a modernização dos pequenos produtores era funcional na redução dos custos da mão-de-obra assalariada urbana (PAIVA, 2004, p. 184)

A tabela a seguir vem demonstrar que a falta de investimentos no setor agrícola certamente contribuiu com a migração em massa, pois a maioria da população do Nordeste, na década de 1950, residia em áreas rurais, o que facilitava a expulsão populacional para setores mais urbanizados e industrializados – região Centro-Sul.

---

<sup>17</sup> No governo Dutra (1945-1950), a preocupação com o desenvolvimento industrial permanece e indústrias particulares são instaladas como a empresa Klabin, que construiu a fábrica de celulose no Paraná, e a Acesita, para a produção de aços especiais no Vale do Rio Doce (SKIDMORE, 1976). Na década de 1950, tem-se, com a estratégia de desenvolvimento (nacionalista), a preocupação de que no Brasil havia uma grande necessidade de industrialização, devendo, o país passar de uma economia agrária para uma economia industrial moderna.

Tabela 1 - População por situação de domicílio no Nordeste, São Paulo e Brasil em 1950

<i>Estados</i>	<i>Total</i>	<i>Urbano</i>		<i>Suburbano</i>		<i>Rural</i>	
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Maranhão	1.583.248	165.785	10,47	108.503	6,85	1.308.960	82,68
Piauí	1.045.696	83.987	8,03	86.597	8,28	875.112	83,69
Ceará	2.695.450	317.754	11,79	361.850	13,42	2.015.846	74,79
Rio G. Norte	967.921	171.495	17,72	82.270	8,50	714.156	73,78
Paraíba	1.713.259	314.197	18,34	142.519	8,32	1.256.543	73,34
Pernambuco	3.395.185	499.033	14,70	668.367	19,69	2.227.785	65,62
Fernando N.	581	581	100,00	-	-	-	-
Alagoas	1.093.137	149.310	13,66	137.069	12,54	806.758	73,80

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil de 1950, apud Ferrari (2005).

Portanto, o estímulo à migração nordestina e mineira, especialmente à migração do Nordeste, não se fazia perceber apenas localmente, mas acontecia para toda a região Centro-Sul, conforme aponta o autor dizendo que nos anos 30 do século XX o Nordeste seria o reservatório de mão de obra para o desenvolvimento capitalista no Centro-Sul.

No que diz respeito ao Nordeste como reservatório de força de trabalho, vale ressaltar o estudo de Guimarães (2011)<sup>18</sup>. Esse autor faz uma relação com as questões raciais e a disponibilidade de mão de obra barata quando os trabalhadores do Norte e Nordeste, a partir do desenvolvimento capitalista no Brasil – década de 1930, seriam utilizados no mercado do Sul e Sudeste<sup>19</sup>. No entanto, o que ele pretende exemplificar refere-se a que nesse período havia uma política de homogeneização cultural que intencionava garantir a mestiçagem e a hegemonia da língua e das tradições portuguesas e latinas. Assim, por trás ao incentivo à migração havia intenções não apenas mercadológicas, mas de uniformização da cultura.

O desenvolvimento capitalista brasileiro, depois de 1930, se fará procurando homogeneizar mercados nacionais (de capitais, de circulação de mercadorias e de trabalho), facilitando também a homogeneização cultural e racial. Entre 1940 e 1970, regiões como o Norte e o Nordeste (ou alguns bolsões do Sudeste) em

<sup>18</sup> Ao colocar em pauta o preconceito racial na atualidade, esse autor mostra como o conceito de *raça* retorna nos anos 70 do século XX como significado “dos subordinados ao modo inferiorizado e desigual como são geralmente incluídos e tratados os negros, as pessoas de cor, os pardos” (p. 3). Embora saibamos que o Rio Grande do Norte, um dos Estados do qual partiu o intenso fluxo migratório para o Pontal do Triângulo Mineiro, onde grande parte da população se autodeclara branca nas pesquisas do IBGE, ainda assim a maioria de pessoas se autodeclararam pardos e negros, como podemos observar em quadro anexo.

<sup>19</sup> Aqui o autor usa as definições das regiões Norte, Nordeste, Sul e Sudeste, todavia os estudos da Divisão Regional do IBGE tiveram início em 1941 e foi aprovada, em 31/01/42, através da Circular nº1 da Presidência da República, estabelecendo a primeira Divisão do Brasil em regiões, a saber: Norte, Nordeste, Leste, Sul e Centro-Oeste. Minas Gerais pertencia à região Leste. Assim, a divisão regional que conhecemos hoje com a região Sudeste, apenas foi criada em 1970.

que um quarto da população se autodeclarava branca, serão os grandes celeiros de mão-de-obra para o Sul e o Sudeste, onde fora maior o impacto da grande imigração européia, que se declarava branca (p. 2).

Dessa forma, as políticas de incentivo para a migração tiveram especial reflexo na articulação entre Centro-Sul, notadamente São Paulo e Rio de Janeiro, acentuando as disparidades entre regiões, sobretudo porque marcavam o Nordeste como o lugar do atraso.

Porém, segundo Paiva (2004), o que mais assinalava essa caracterização era o fenômeno natural das secas, que foi usado como mote na construção das marcas da miséria, do flagelo e da comiserção, uma vez que para a própria região esse era o problema que trazia para seu povo a explicação para o sofrimento. Observaremos ser esta uma visão simplista para justificar um problema mais amplo e complexo como a desigualdade social que marca a região Nordeste. Todavia, essa visão de povo sofrido e de região do atraso não foi construída apenas pelo próprio Nordeste, mas também, pela percepção do outro, imagens gestadas no Centro-Sul. Esse tema será discutido com mais densidade, no próximo item.

Outro autor que vem acrescentar a essas reflexões é Fausto Brito (2006), ao dizer que “essa enorme transformação da sociedade brasileira tinha como um dos seus principais vetores a grande expansão das migrações internas. Elas se constituíam no elo maior entre as mudanças estruturais pelas quais a sociedade e a economia passavam e a aceleração do processo de urbanização” (BRITO, 2006, p.223). Esse autor nos apresenta um panorama geral das migrações internas ao dizer que

As migrações internas redistribuíam a população do campo para as cidades, entre os estados e entre as diferentes regiões do Brasil, inclusive para as fronteiras agrícolas em expansão, onde as cidades eram o pivô das atividades econômicas. Mas, o destino fundamental dos migrantes que abandonavam os grandes reservatórios de mão de obra – o Nordeste e Minas Gerais, principalmente – eram as grandes cidades, particularmente, os grandes aglomerados metropolitanos em formação no Sudeste, entre os quais a Região Metropolitana de São Paulo se destacava (BRITO, 2009, p.12).

Segundo esse autor, na década de 1920 “o Brasil contabilizava uma população de 27,5 milhões de habitantes e contava, apenas, com 74 cidades maiores do que vinte mil habitantes nas quais residiam 4,6 milhões de pessoas, ou seja, 17% do total da população brasileira” (BRITO, 2006, p. 222). As migrações internas, sendo o fluxo migratório rural-urbano, as migrações inter-

estaduais ou inter-regionais; e ainda – com menor influência, mas com significativo peso - as altas taxas de fecundidade, modificaram a sociedade brasileira.

Em 1970, mais da metade da população urbana já residia em cidades com mais de cem mil habitantes, e um terço naquelas acima de quinhentas mil pessoas. Em 2000, cerca de 60% da população urbana residia em cidades com mais de cem mil habitantes, mostrando que urbanização e concentração da população nas grandes cidades foram processos simultâneos no Brasil (BRITO, 2006, p. 224).

Queremos reiterar, então, que embora estejam relacionados, migração e certo desenvolvimento da sociedade brasileira, é de suma importância destacar que esse fenômeno tem estreita ligação com o problema histórico da pobreza ou da desigualdade social. Gonçalves (2001) aponta essa relação mostrando que são fatores – migração, pobreza, desigualdade social – que guardam influência mútua. Segundo esse autor:

Historicamente, no Brasil, é difícil falar de pobreza sem atentar para os grandes deslocamentos da população, como também é difícil falar destes deslocamentos sem relacioná-los à exclusão social. Isto não significa estabelecer, sem mais, uma causalidade mecânica e imediata entre pobreza e migração. Mais apropriadamente, podemos afirmar que os dois componentes em questão têm funcionado, na história do país, como duas faces de uma realidade mais ampla. Constituem, simultaneamente, causa e efeito dos problemas estruturais da sociedade brasileira. (GONÇALVES, 2001, p. 173)

Mesmo sabendo que existam deslocamentos livres e espontâneos, faz-se necessário considerar que na história da sociedade brasileira os processos migratórios têm sido estimulados, no mais das vezes, por questões relacionadas à exclusão social. As pessoas deixam sua terra e o convívio habitual com sua cultura, em busca de melhores condições de vida, no entanto, acreditamos que essa não seria a decisão se houvesse outras opções. Podemos, de acordo com Gonçalves (2001), pensar em expressões como “migração forçada” ou “migração compulsória”, quando o direito de “*ir e vir*” não é correspondente ao direito de “*ficar*” e está condicionado à própria sobrevivência.

Nesse sentido, voltamos ao nosso interesse, ou seja, a migração inter-regional. Com respeito aos fatores de atração, os quais orientam os fluxos migratórios no sentido de geração de força de trabalho barata, buscamos enfatizar a questão das desigualdades regionais, porquanto o desenvolvimento industrial no Sudeste atraía força de trabalho. Quanto aos fatores de expulsão,

encontramos explicações mostrando as difíceis condições econômicas e sociais da região Nordeste agravadas pelos grandes períodos de seca como responsáveis por expulsar sua população. No entanto, importante lembrar que a seca não acomete toda a região de forma homogênea, pois estados como o de Alagoas tem menos da metade do seu espaço dentro da zona árida - 45,5% - e ainda hoje padece de graves problemas sociais levando a sua população a migrar em massa.

Esse dado pode ser observado pela tabela a seguir que se refere aos estados que fazem parte do Polígono da Seca, revisado em 1953 pelo Presidente Getúlio Vargas. O Polígono da Seca é a área estabelecida, ainda no Estado Novo, também no Governo Getúlio (1936), delimitando os estados sujeitos aos efeitos desse fenômeno. Podemos observar que o Rio Grande do Norte, Paraíba e Ceará possuíam 100% do seu território no Polígono, portanto em sua totalidade eram considerados zonas secas:

Tabela 2 - Áreas e populações do Polígono das Secas

Estados	<i>Área (km<sup>2</sup>)</i>			<i>População</i>		
	Total	Zona Seca		Total	Zona Seca	
		Nº	%		Nº	%
Piauí	249.317	245.552	98,5%	1.064.438	1.048.791	98,5%
Ceará	153.245	153.245	100,0%	2.735.868	2.735.868	100,0%
Rio G. Norte	53.048	53.048	100,0%	983.572	983.572	100,0%
Paraíba	56.282	56.282	100,0%	1.730.784	1.730.784	100,0%
Pernambuco	97.016	82.499	85,0%	3.430.630	2.073.205	60,4%
Alagoas	28.531	12.972	45,5%	1.106.454	337.693	30,5%
Sergipe	21.057	12.290	58,4%	650.132	282.206	43,4%
Bahia	563.281	404.711	71,8%	4.900.419	2.784.287	56,8%
Minas Gerais	581.975	130.063	22,3%	7.839.792	554.899	7,1%
<b>Total</b>	1.803.752	1.150.662	63,8%	24.442.089	12.531.305	51,3%

Fonte: DNOCS, In: Comissão Incorporadora do Banco do Nordeste do Brasil, 1953, apud Ferrari, 2005.

Embora, conforme já afirmamos, os períodos de seca agravassem a situação econômica e social do povo Nordestino obrigando muitos deles a se deslocarem para outras regiões em busca de sobrevivência, Gonçalves (2001) amplia a discussão ao dizer dos grandes latifúndios, mormente nessa região. Todavia, há ainda outros entraves, que como nos explica o autor, estão

relacionados ao coronelismo, ao patriarcalismo e à concentração não apenas de terra, mas de água. De acordo com esse autor:

A estiagem periódica no semi-árido brasileiro e a indústria da seca constituem outro nó que está na raiz das migrações. Porém, não podemos cair na ingenuidade de que a seca é fator predominante da saída em massa do Nordeste [...]. A seca apenas agrava uma situação fundiária já extremamente desigual. Mais que a seca, o que expulsa o nordestino é a cerca. Cerca que, como hoje sabemos, concentra não somente a terra, mas também a água. Podemos afirmar que a estiagem marca a hora da partida, mas a causa profunda do êxodo reside na estrutura fundiária já assinalada. Não devemos confundir as motivações aparentes e superficiais com as razões estruturais da saída em massa. De resto, à concentração da terra e da água, haveria que acrescentar o patriarcalismo e o coronelismo, tão arraigados na cultura brasileira, e dos quais muita gente se liberta no ato mesmo de migrar para a cidade (GONÇALVES, 2001, p. 180).

Todavia, seria ingenuidade acreditar que com a migração as pessoas resolveriam, sempre, seus problemas de sobrevivência, quando muitas vezes a realidade histórica brasileira tem se mostrado de exclusão social. Sendo assim, no meio urbano os problemas permanecem. Na migração para o Pontal Mineiro veremos que grande parte das famílias não encontrou o *Eldorado* desejado, vendo seus sonhos de melhorias de vida frustrados. Brito (2009), aponta essa realidade acerca da migração quando diz que a história mostrou que apesar do intenso fluxo, “nem todos conseguiam transformar a sua esperança em realidade” (p.14). Embora houvesse crescimento da economia em face das mudanças em direção à modernização social,

as desigualdades sociais, que historicamente têm sido uma característica da sociedade brasileira, tornaram-se mais agudas e se projetaram sobre o Brasil urbano e moderno. Ainda que muitos imigrantes tenham aproveitado as amplas oportunidades econômicas e sociais e conectado a mobilidade espacial com a social, os obstáculos postos pela rígida estrutura social foram extremamente seletivos e o processo de integração social foi muito diferenciado (BRITO, 2009, p. 14).

Assim, vimos que na modernização da sociedade os processos migratórios aparecem como parte intrínseca, pois, de maneira geral, “penaliza milhões de pessoas arrancadas de seu habitat ancestral” (BERMAN, 1986, p.15). Todavia, nos interessa agora dizer que a escolarização é, também, fenômeno essencialmente moderno por estar relacionado a um projeto civilizatório, especialmente a partir do século XIX.

### 1.2.2 A Educação Escolar e o Projeto de Modernização

Embora voltemos o olhar para um tempo e espaço específicos, ou seja, para o Brasil da segunda metade do século XX, particularmente para as décadas de 1950 e 1960, é importante buscarmos na história da educação européia do século XIX a compreensão de como a escolarização, enquanto atividade social teve importante função, a partir de então, no sentido de controle das relações sociais. Assim, buscamos as contribuições de Veiga (2002) que apresenta a escolarização como projeto de civilização<sup>20</sup> mostrando que a partir do momento em que o Estado passa a ser o controlador social e a monopolizar técnicas e saberes pedagógicos, saberes esses que foram sendo produzidos desde o século XVI, há uma preocupação em garantir a escolarização da sociedade como um todo, ou seja, escolarização inclusiva.

Entretanto, “incluir os pobres na sociedade civilizada” (VEIGA, 2002, p.100) significou que o dispositivo escolarização se prestava a homogeneizar relações sociais na medida em que havia um padrão único de gênero, etnia e classe social. Incluir os pobres na escolarização

implicou a perspectiva de homogeneizar nas escolas as relações de gênero, para o estabelecimento de uma cultura masculina no tratamento das relações individuais e sociais, na definição dos papéis sexuais e na consolidação de uma sexualidade contida na dinâmica destes papéis e no núcleo familiar. Também se socializaram na escola as categorias que se referem à geração, primeiro a infância e depois a adolescência, produzindo-se os modelos de criança inteligente, bem comportada, e de jovem responsável, como formas civilizadas de vivência dessas categorias. Ainda se socializou na escola uma perspectiva branqueada de cultura: as referências de civilidade estiveram de acordo com o predomínio dos valores de uma etnia, de uma raça. Mas também a escolarização disseminou uma cultura de classe, ao difundir as regras de ser bem-sucedido na sociedade, por meio da competitividade dos talentos e da meritocracia. (VEIGA, 2002, p. 100).

É nesse momento mesmo, enquanto a Europa se moderniza, vivendo o contexto da Segunda Revolução Industrial, que chegam ao Brasil os ideais de modernidade e modernização, coincidindo com a passagem da monarquia para a república. Segundo Ianni (1990), os princípios importados da Europa - liberais, positivistas, evolucionistas, darwinistas - embora de forma arrastada, pois que desde a Declaração de Independência (1822) estivessem na pauta dos

---

<sup>20</sup> O conceito de civilização aqui apresentado se refere ao que Elias discute, mostrando que o processo pelo qual a sociedade do século XIX transitava – Revolução Industrial, “a ascensão da burguesia, civilização era a atitude desejável de uma sociedade, entendendo esse modelo como homogeneizador de toda uma população” (VEIGA, 2011, p. 155).



intelectuais brasileiros, acabaram de certa forma<sup>21</sup>, por se efetivarem com a Proclamação da República em 1889.

Outros autores que também discorrem sobre esse processo, porém no âmbito educacional, são Carvalho e Carvalho (2012), que afirmam: “A modernidade se espalhou mundo afora em forma de uma dinâmica de desenvolvimento e de exaltação do presente e do futuro – logo, de desprezo pelo passado” (p.32.) Com a República, proclamada em 1889, o Brasil passou a ser pensado a partir de valores novos e contrários àqueles, tidos como atrasados, que dominaram durante o Império. Assim a nova ordem deveria ser de “valorização do conhecimento moderno, da ciência, do país e da educação – marcas da República” (CARVALHO & CARVALHO, 2012, p. 38).

Para os intelectuais da época – final do século XIX e primeiras décadas do século XX, a educação escolar era tida como possibilidade de construir uma nação moderna, que ainda era grandemente cingida com a pecha do analfabetismo, da falta de desenvolvimento técnico e de uma economia-política de base rural. Embora o processo de escolarização da sociedade brasileira esteja sendo extremamente lento, pois apenas agora no século XXI estamos vendo totalidade de inserção das crianças na escola, com graves problemas na permanência, essa questão era premente no início da República como nos explicam Carvalho e Carvalho (2012):

E se pensava não só na formação moral e intelectual do povo, mas também em sua capacitação para o trabalho. Os moldes modernos de produzir, baseados na divisão “científica” do trabalho, requeriam do trabalhador uma escolarização mínima que o habilitasse a ler e compreender explicações sobre a forma de produzir e a operação de máquinas. Além disso, para que pudéssemos gerar algum tipo de tecnologia – fundamental ao desenvolvimento industrial, que poderia nos arrancar da condição ruralista -, precisávamos dominar a ciência, o que não poderia ser feito sem escola (p. 39).

Assim, o ideário da primeira República esteve fundamentado em bases positivistas e liberais, com o projeto de edificar uma identidade nacional, um país democrático e desenvolvido, e para tanto a educação se fazia condição *sine qua non*. Todavia, no início do século XX, 80% da população do país ainda estava na condição de analfabeta (ROMANELLI, 2003).

---

<sup>21</sup> Ianni (1990) nos mostra que havia, entre as ideias importadas da Europa e a realidade social, econômica, política e cultural brasileira, evidentes anacronismos, exotismos e ecletismos. Todavia, esse mesmo autor citando Graham (1977) argumenta que os intelectuais brasileiros souberam, de forma inteligente, estabelecer um critério seletivo para tais ideias adequando-as ao contexto brasileiro. Ademais, segundo Ianni (1990), não podemos dizer que tais estudiosos eram “alienados” que simplesmente copiavam o modelo europeu.

Em vista disso, uma instrução mínima necessária, ou seja, a educação primária estava na pauta das decisões por parte da elite dirigente a fim de garantir a ordem e o progresso tão caros ao desenvolvimento nacional. Fazia-se fundamental difundir uma cultura que definisse a unidade da nação. Entretanto, a educação escolar manteve-se em caráter dualista, pois, para o povo, era necessária a instrução básica com a finalidade de atender as demandas das transformações da época. Assim, construíram-se grupos escolares como perfeitos modelos de escola para difundir um completo ensino primário, cujo programa de ensino fosse rico e enciclopédico e se utilizasse os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época (SOUZA, 1998).

Pode-se perceber então, que não obstante a educação escolar fosse dual e ainda tão incipiente, pois que para poucos, a intelectualidade da época se ocupava sobremaneira a pensar e debatê-la. Criou-se em 1924 a Associação Brasileira de Educação (ABE), que teve importância fundamental como desencadeadora de manifestações culturais, debates intensos, movimentos e reformas, como exemplo, o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. O *Manifesto dos pioneiros da educação nova* foi a culminância de um movimento de suma importância para a formação do pensamento pedagógico no Brasil. Influenciado pelas teorias de Dewey que professava o ideal da Escola Nova, ele teve como principais participantes Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, sendo esse último o redator do manifesto. Dentre suas ideias estava a de que o Estado deveria garantir ensino laico, público e gratuito para todos.

Conforme nos mostra Souza (2008), a educação secundária, nos primeiros anos da República, era direcionada a

um grupo social muito restrito, jovens da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, cuja formação fundamentada nos estudos desinteressados expressava a distinção cultural de uma elite, destinando-se a uma finalidade muito específica, isto é, a preparação para os cursos superiores (SOUZA, 2008, p. 89)

Vimos que essa escolarização dual permanece durante o século XX, entretanto a partir da década de 1960, surgem muitas mudanças e certas inovações no processo educacional levada a cabo na “nova conjuntura política e social configurada no país pelo regime militar” (SOUZA, 2008, p. 227). Em primeiro lugar, em nível de importância, temos a Reforma Educacional de 1º e 2º Graus em 1971 que institui o 1º Grau de oito anos de duração, com a fusão do ensino primário e o ensino ginásial, que antes eram separados, o que hoje chamamos de Ensino Fundamental (1º

ano ao 9º ano). Ademais, importantes transformações no currículo do ensino secundário que antes era marcadamente humanista, agora se volta para a cultura científica e técnica orientada para o trabalho.

Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – Lei nº 4.024/61 – observamos também significativa alteração, pois o ensino médio, agora entendido como seguimento da educação primária, passa a compreender os cursos secundários, técnicos e de formação de professores.

Vale dizer ainda, que embora desde a Constituição de 1824<sup>22</sup>, buscava-se por meio da lei instituir a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, esse é um processo, como o já dissemos, tão vagaroso que em 1937 com a Constituição outorgada, tem-se a obrigatoriedade do ensino primário no texto da lei<sup>23</sup>, mas restringe os deveres do Estado ao dizer no Art. 125.: “A educação integral da prole é o primeiro dever e direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (BRASIL, 2003b). Mas é somente a Constituição de 1969 que estabelece que “o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais” (CUNHA, 1980, p. 117).

Dessa forma, a partir dos anos 70 do século XX, o número de crianças e jovens brasileiros nas escolas tem expressivamente aumentado. Todavia, a qualidade de ensino, desde então, tem se mostrado problemática, como nos aponta Souza (2008), “colocando em questão os próprios benefícios da democratização conquistada. Em realidade, os mecanismos de seletividade continuaram a operar, expondo de maneira ainda mais veemente os problemas do fracasso e exclusão escolares” (p.228).

Em Ituiutaba, a primeira instituição escolar pública foi fundada em 1908 - Grupo Escolar Villa Platina (depois E E João Pinheiro), sendo que apenas em 1947 tem continuidade esse lento processo de estabelecimento da escolarização pública no município. Podemos observar nos Quadros 1 e 2 que até os anos 1950 o predomínio era de escolas privadas e filantrópicas. Embora, observemos que nas décadas de 1950 e 1960 houve expressivo aumento do número de escolas públicas, o processo de fundação deu-se na maioria das vezes de forma extremamente precária.

---

<sup>22</sup> Art. 179 [...] XXXI - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

<sup>23</sup> Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 2003b).

Instituições como o Grupo Escolar Clovis Salgado, por falta de prédio próprio, chegou a ter suas aulas funcionando sob as sombras de árvores que “serviram de espaço de aula para a fundação dessa escola. A intenção das docentes foi sensibilizar a sociedade civil e o poder político da cidade quanto ao problema da falta de espaço próprio para a escola” (RIBEIRO & SILVA, p. 9, 2013).

Além disso, Souza e Franco (2009), estudando as notícias que eram veiculadas nos jornais da cidade entre 1950 e 1970, mostram-nos que a estrutura das escolas públicas era escassa, havia falta de carteiras nas salas de aula, levando os alunos das classes menos favorecidas a situações que dificultavam a aprendizagem escolar, como no trecho a seguir: “Ainda sem mobiliário o Grupo Escolar Senador Camilo Chaves. Os alunos assistem aulas assentados no chão - um apelo as autoridades locais”. (FOLHA DE ITUIUTABA, 1956 apud SOUZA & FRANCO, 2009, p. 8).

Quadro 1<sup>24</sup> - Ano de criação das escolas públicas na cidade de Ituiutaba

<b>ANO</b>	<b>ESCOLAS ESTADUAIS</b>	<b>ANO</b>	<b>ESCOLAS MUNICIPAIS</b>
1908	EE João Pinheiro	1941	EM Machado de Assis
1947	EE Prof. Idelfonso Mascarenhas	1951	EM Francisco Antonio de Lorena
1955	EE Sen Camilo Chaves	1966	EM Manoel Alves Vilela
1956	EE Clóvis Salgado	1970	EM Agrícola de Ituiutaba
1956	EE Rotary	1971	Cime Mun. Tancredo P. Almeida
1958	EE Arthur Junqueira de Almeida	1979	EM Pref. Camilo Chaves Junior
1959	EE Gov Bias Fortes	1980	EM Rosa Tahan
1960	EE Cel. João Martins	1982	EM Aida de Andrade Chaves
1963	EE Cônego Ângelo	1989	Cime Sarah Feres Silveira
1965	EE Gov Israel Pinheiro	1992	EM Nadine Derze Jorge
1965	EE Antonio Souza Martins	1996	EM Aureliano Joaquim da Silva
1965	EE Cel. Tonico Franco	1999	EM Hugo de Oliveira Carvalho
1965	EE Dr. Fernando Alexandre	2007	EM Clorinda Junqueira
1965	EE Dr. José Zoccoli de Andrade		
1968	EE Prof. Álvaro Brandão de Andrade		
1974	EE Profª. Maria de Barros		
1986	EE Educ. Esp. Bem Me Quer		
1987	Cesec Clorinda M Tavares		

Fonte - DADOS DA SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO DE ITUIUTABA, 2009, apud SOUZA 2012.

<sup>24</sup> O quadro não considera as escolas rurais do município que serão apresentadas no capítulo 2.

Quadro 2 - Ano de Criação das escolas privadas e filantrópicas na cidade de Ituiutaba

ANO	ESCOLAS PRIVADAS	ANO	ESCOLAS FILANTRÓPICAS
1901-1910	E. do Prof. José de Alencar; E. do Prof. Afonso José; Col. Santa Cruz; Col. São Luiz e Col. Santo Antonio.	1953	Lar Espírita Maria de Jose Frattari
1921-1930	Colégio das Irmãs Belgas; Instituto Propedêutico e Escola São José.	1958	Educandário Espírita Ituiutabano
1933	Instituto Marden	1963	C Social Leão XIII
1938	Col. Santa Teresa	1967	Cr. Esp. Josefina de Magalhães
1942	C.Form.Profis. Bebe Martins (SENAI)	1971	APAE Esc. Bem Me Quer
1947	Col. São José de Ituiutaba	1981	Creche Maria de Nazaré I
1948	SENAC C. Fórum Profis de Ituiutaba	1981	Lar Espírita Pouso do Amanhecer
1949	Escola Anjos da Guarda	1985	Creche Maria de Nazaré II
1977	Escola Infantil Raio de Sol	1991	C. Inf. Nossa Sen. das Vitórias
1980	Ápice Centro Educacional	1992	Creche Evangélica Miria
1989	Col. Gildo Vilela Cancelli		
1992	Col. Menezes		
1992	C. Educ. Letrinhas Amigas		
1992	De Paula Sistema de Ensino		
1992	E. Evangélica A Sementinha		
1993	E. Dolores Peres G. Silva (FIEMG)		
1994	Col. Dom Bosco		
1996	Centro Educacional Construir		
1996	Escola Infantil Favo de Mel		
1997	Inst. Educ. Evangélico Viver		
1999	Cent. Educ. Brincando Aprendendo		
2001	Esc. Jardim de Inf. Menino Jesus		
2007	Centro Educ. Antonia E. Franco		

Fonte - DADOS DA SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO DE ITUIUTABA, 2009, apud SOUZA 2012.

### 1.3 Diferença Cultural e Identidade Nordestina

Dessa forma, se a escolarização das crianças e jovens mineiros, na cidade de Ituiutaba nos anos aqui estudados, passou-se frente ao quadro descrito com certa expansão, mas com problemas estruturais, as meninas migrantes enfrentaram, além dessas, outras dificuldades que ainda procuraremos analisar.

As meninas nordestinas mudaram com suas famílias para um outro espaço, iniciando o convívio com outra cultura. Refletimos teoricamente sobre essa questão quando no primeiro item desse capítulo abordamos o conceito de migração inserido no fenômeno da modernidade.

Pretendemos trazer algumas abordagens teóricas a respeito da cultura nordestina. Para tanto, é primordial realizar melhor entendimento, no que se refere à região Nordeste, historicizando a sua formação assim como nos orienta Durval de Albuquerque Jr. (1999).

Vamos aprender, entre outras coisas, a necessária visão problematizadora frente a “verdades” como a de que existe uma única cultura nordestina que marca a identidade daquela região. “O que se chama hoje de ‘cultura nordestina’ é um complexo cultural, historicamente datável” (ALBUQUERQUE JR, 1999, p.314). A região Nordeste e a cultura nordestina com todas as suas generalizações foi uma invenção recente, moderna. Desde o início do século XX tem havido um esforço por se construir uma tradição nordestina, esforço esse cultural e político.

Sendo, pois, uma invenção realizada a partir do final do século XIX e início do século XX, teve as suas facetas – cultural e política – e das quais participou diversos atores. Foi, portanto, criada, tendo-se em vista formar uma cultura que marcasse e definisse o que é o povo nordestino e o Nordeste, garantindo uma tradição. “O que afirmamos é que o Nordeste quase sempre não é o Nordeste tal como ele é, mas é o Nordeste tal como foi nordestinizado”. (ALBUQUERQUE JR, 1999, p. 311)

Todavia, esse é um processo complexo que Durval apresenta com precisão em seu livro ao nos contar que no início do século XX, com o nacionalismo, práticas regionalistas surgem buscando compreender a nação, explorando diferentes áreas do país. Esse processo acontece a partir do Sul, sendo comum, então, viagens aos estados do Norte daqueles que se arvoravam nessa exploração, lançando notas na imprensa, tomando por estranhos e bizarros, os costumes que conheciam. Assim, inicia-se a invenção de uma tradição a partir de relatos do outro.

Esses relatos fundam em uma tradição, que é tomar o espaço de onde se fala como ponto de referência, como centro do país. Tomar seus “costumes” como os costumes nacionais e tomar os costumes das outras áreas como regionais, como estranhos. São Paulo, Rio de Janeiro ou Recife se colocam como centro distribuidor de sentido em nível nacional. As “diferenças” e “bizarrias” das outras áreas são marcadas com o rótulo do atraso, do arcaico, imitação e da falta de raiz. (ALBUQUERQUE JR, 1999, p. 42)

Entretanto, desde o final do século XIX já se observa a diferenciação entre o Norte e o Sul, com discursos que vão ao encontro dos paradigmas naturalistas, discutindo raça e meio, levando a esse distanciamento (ALBUQUERQUE JR, 1999).

Essas notas eram estigmatizadoras, sobretudo por difundir uma determinada figura de povo sofrido, esfomeado, de fanáticos religiosos, além de disseminar uma visão de povo violento. Albuquerque Jr. (1999) cita nomes como Oliveira Vianna, Paulo de Moraes Barros e Dionísio Cerqueira que foram importantes na criação de uma imagem do nordestino como de uma formação racial degenerada física ou intelectual. O que se pretendia era a diferenciação entre o Nordeste e o Sul, mostrando, que com elementos europeus – graças à imigração – São Paulo era superior. “A superioridade de São Paulo era natural, e não historicamente construída. O Nordeste era inferior por sua própria natureza, sendo o “bairrismo paulista” uma lenda”. (ALBUQUERQUE JR, 1999, p. 44).

Esclarece-nos, o autor, que o Nordeste “surge na ‘paisagem imaginária’ do país, no final da primeira década deste século [XX], substituindo a antiga divisão regional do país entre Norte e Sul, foi fundada na saudade e na tradição” (ALBUQUERQUE JR, 1999, p. 65). Ademais, é para nomear a área de atuação da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), criada em 1919, que o termo Nordeste é empregado inicialmente. O tema seca sempre foi um dos constituintes da “*dizibilidade e visibilidade*” nordestina, que mais contribuiu para formar essa região, sobretudo, devido à grande seca de 1877-79.

A seca de 1877-79, a primeira a ter grande repercussão nacional pela imprensa e a atingir setores médios dos proprietários de terra, trouxe um volume considerável de recurso para as “vítimas do flagelo” e fez com que as bancadas “nortistas” no Parlamento descobrissem a poderosa arma que tinham nas mãos, para reclamar tratamento igual ao dado ao “Sul”. A seca torna-se a partir daí o problema de todas as províncias e, depois, dos Estados do Norte. As bancadas nortistas conseguem incluir, já na constituição de 1891, o artigo 5º, que obrigava a União a destinar verbas especiais para o socorro de áreas, vítimas de flagelos naturais, abrangendo aí as secas. Esta institucionalização das secas

consegue, progressivamente, abrir maiores espaços no aparelho de Estado para os grupos dominantes do "Norte" (ALBUQUERQUE JR, 1999, p. 70).

Em decorrência das ações discriminatórias do Sul, que excluíram os produtores do Norte no Congresso Nacional; e em combate às mesmas, que surge o Bloco do Norte em 1920, e é neste mesmo ano que ocorre o Congresso de Produtores de Açúcar em Recife, cujos discursos visavam denunciar o Sul com seus “privilégios em relação ao café”, adquirindo tons separatistas.

Assim, mais a frente, em 1926, no Congresso Regionalista do Recife, tem-se um encontro artístico-cultural e político, que contou com representantes dos estados de Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, objetivando um “patriotismo regional”. Foi o Centro Regionalista do Nordeste, fundado em 1924, que organizou este congresso, cujo movimento cultural, denominado de regionalista e tradicionalista, intencionava instituir uma origem para a região.

Opera-se a partir de então, uma verdadeira busca de raízes, também ditas verdadeiras, por parte de um grupo de artistas e intelectuais vinculados à cultura que inventando uma tradição, dispusera-se a estabelecer um equilíbrio entre a nova ordem e a anterior. O que se pretendia era garantir a manutenção de tradições, inventando-as para novos fins, garantindo a perpetuação de privilégios e lugares sociais ameaçados.

O medo de não ter espaços numa nova ordem, de perder a memória individual e coletiva, de ver seu mundo se esvair, é que leva à ênfase na tradição, na construção deste Nordeste. [...] Ao optar pela tradição, pela defesa de um passado em crise, este discurso regionalista nordestino fez a opção pela miséria, pela paralisia, mantendo parte dos privilégios dos grupos ligados ao latifúndio tradicional, à custa de um processo de retardamento cada vez maior de seu espaço, seja em que aspecto nos detenhamos (ALBUQUERQUE JR, 1999, p. 76).

Queremos reiterar que é questionável uma identidade única e essencialista de Nordeste, mostrando que aquele espaço, tal como é conhecido e divulgado, foi uma invenção. Mesmo porque, o autor nos mostra que “existem diferentes formas de ser nordestino” (ALBUQUERQUE JR, 1999, p. 316). Além disso, com suas informações, pretendemos refletir acerca do preconceito e dos estigmas sofridos pelo seu povo, pois como vimos, houve um processo cultural e político que acabou reforçando estereótipos.



Tomaz Tadeu Silva traz importantes subsídios acerca da problemática da identidade, mostrando, também, que tal categoria não é essência, mas tem um caráter necessariamente móvel e está intimamente relacionada à diferença. Ademais, esse autor, discorre sobre identidade e diferença, as quais são produzidas nas relações culturais: “A identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2009, p. 81).

Em vista disso, podemos afirmar que a identidade nordestina – embora tenha sido construída, conforme nos mostrou Albuquerque Jr. (1999), o que certamente influenciou uma dada visão preconceituosa –, foi reforçada quando da chegada dos migrantes ao Pontal Mineiro.

No próximo capítulo teremos oportunidade de observar que as relações escolares vivenciadas pela migrante foram pontuadas pelo preconceito e a discriminação, em situações nas quais elas foram tratadas como diferentes e excluídas por colegas e professores. Ademais, para os mineiros tijucanos a sua identidade era tida como a norma, num sentido positivo, enquanto a cultura nordestina era vista hierarquicamente de forma inferior.

Silva (2009), nesse sentido explica:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. [...] Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. [...] Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2009, p. 83)

Elias e Scotson (2000) são autores que vêm trazer contribuições para as nossas análises teóricas com o livro *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Os autores demonstram que a relação *estabelecidos-outsiders* vem a ser uma figuração<sup>25</sup>, na qual há trocas entre dois grupos, sendo que um se coloca em posição superior ao outro. De acordo com os autores, podem variar as fontes e a natureza de poder “em que se fundamentam a superioridade social e o sentimento de superioridade humana do grupo estabelecido em relação a um grupo de fora, a própria figuração *estabelecidos-outsiders* mostra,

---

<sup>25</sup> Foi Elias, um dos teóricos mais importantes que discutiu a chamada "sociologia figuracional". Tal sociologia estuda as relações humanas de forma processual (micro e macro social). Através do sentido figuracional pode-se ilustrar redes de interdependência entre indivíduos e a distribuição de poder nas mesmas. Para trabalhar com as configurações, Elias não tem uma visão estática, buscando percebê-las em contínuo processo de constituição e transformação.

em muitos contextos diferentes, características comuns e constantes” (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 22). Portanto, o padrão de estigmatização usado pelos grupos de poder em relação aos grupos *outsiders*, sob alguns aspectos, são iguais no mundo inteiro.

O que nos interessa nos apontamentos de Elias e Scotson (2000) vai ao encontro do que estamos discutindo aqui, porquanto esses autores, em suas análises, mostram que “Exclusão e estigmatização dos *outsiders* pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar” (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 22). Assim também, observamos que o nordestino teve que conviver com situações de preconceito e exclusão desde sua chegada ao Pontal do Triângulo Mineiro. Silva (1997) narra como se deu essa relação, a partir da concepção dos trabalhadores migrantes:

Na cidade, o preconceito esteve muito mais presente e muitas vezes se travestiu de medo, em relação ao peão que ficava nas imediações das pensões e nos bares, dando a eles a dimensão de “classe perigosa” que deveria ser contida. Por muito tempo predominou a indiferença dos mineiros em relação aos nordestinos que viviam na cidade, se não a total exclusão mais aparente, marcada pelos inúmeros adjetivos como “cabeça chata”, “caicó”, “pau-de-arara” e outros que objetivavam ressaltar as diferenças (SILVA, 1997, p.133).

Outro dado importante para nossas reflexões, trazido pelos autores Elias e Scotson (2000) refere-se à falta de coesão dos grupos *outsiders*, o que dificultava sobremaneira o enfrentamento à situação preconceituosa. Segundo nos expõe os autores, de acordo com a comunidade pesquisada por eles e que serviu de parâmetro para o conceito *estabelecidos-outsiders*: “Os recém-chegados eram desconhecidos não apenas dos antigos residentes, mas também entre eles; não tinham coesão, e, por isso, não conseguiam cerrar fileiras e revidar”. Similarmente, Silva (1997) nos apresenta a situação dos migrantes nordestinos em Ituiutaba, dizendo que

Embora os nordestinos, em sua maioria, morassem num mesmo setor da cidade e mantivessem relações amistosas uns com os outros, não se formou uma mentalidade de grupo que fosse coeso e que tivesse consciência dos problemas por eles vivenciados e que os discutisse buscando soluções conjuntas. Somente no ano de 1961 é que surgiu a iniciativa de se criar uma Associação<sup>26</sup> (SILVA, 1997, p.133).

---

<sup>26</sup> Falaremos a respeito dessa Associação no próximo item, quando abordaremos melhor a chegada do migrante no Pontal do Triângulo mineiro.

Quanto às ações de enfrentamento no sentido de reverter o quadro de discriminação, Elias e Scotson (2000) mostram que existem questões e conflitos voltados a modificar o equilíbrio de poder.

Seja qual for o caso, os grupos outsiders (enquanto permanecem totalmente intimidados) exercem pressões tácitas ou agem abertamente no sentido de reduzir os diferenciais de poder responsáveis por sua situação inferior, ao passo que os grupos estabelecidos fazem a mesma coisa em prol da preservação ou aumento desses diferenciais (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 37).

Apesar das tentativas, não conseguiram alcançar uma maior consciência de grupo, talvez devido às pressões do outro lado, ou seja, dos mineiros que queriam preservar o poder. Tais pressões poderiam acontecer de variadas formas, como no quase completo silenciamento dos jornais, com pouquíssimas notas acerca da comunidade migrante. Mas a pior delas se fazia no discurso preconceituoso, que excluía e estereotipava.

Algumas famílias transferiram-se em grupos maiores formando colônias nas fazendas o que facilitava a organização familiar no sentido econômico e no enfrentamento aos diversos problemas aqui percebidos. Havia, dessa forma, alguma coesão familiar, entretanto não podemos afirmar que tal coesão se ampliou a ponto de fortalecer toda, ou quase toda a comunidade de migrantes nordestinos. Embora criando a Associação da Colônia Nordestina, seu principal objetivo era dar assistência ao povo nordestino que residia em Ituiutaba. Seu fundador foi importante defensor dos direitos dos migrantes, principalmente denunciando o preconceito e mostrando o valor do trabalho do nordestino em Ituiutaba, mas a Associação perdeu força e não conseguiu manter-se por muito tempo (SILVA, 1997).

Além disso, como ainda observaremos, a atitude das migrantes nunca foi uma atitude passiva frente ao preconceito e a todas as dificuldades encontradas no novo espaço.

Certamente as instituições escolares – rurais na década de 1950 e a partir da segunda metade de 1960 no setor urbano – receberam os reflexos do que se passava na sociedade tijucana mesmo porque, como entenderemos mais a frente, as famílias migrantes procuraram escolarizar seus filhos apesar das diferenças de inserção e permanência entre meninas e meninos, que também compreenderemos.

## 1.4 Migrantes Nordestinos no Pontal Mineiro

O Pontal do Triângulo Mineiro, tendo como pólo a cidade de Ituiutaba<sup>27</sup>, foi palco dos acontecimentos relativos à migração, fluxo que se intensificou nas décadas de 1950 e 1960, cuja história estamos abordando.

Necessário faz-se, portanto, apresentarmos breve relato da história do Triângulo Mineiro a fim de compreendermos o processo de ocupação de tal região, cujo desenrolar nos mostrará que esse espaço teve certa importância econômica em passado recente, o que contribuiu para estimular e receber a migração nordestina.

Foi com o bandeirante Anhanguera que a ocupação do Triângulo Mineiro teve início no século XVIII (1722) quando esse explorador, partindo de São Paulo em direção a Goiás, passa pelos territórios onde fica hoje o município de Araxá, depois Uberaba e Paracatu. Houve dificuldade de embrenhar-se Triângulo adentro devido a existência de quilombos e tribos indígenas, todavia o Governo mineiro manda eliminar tais empecilhos e adentrar na região. Desta forma, no início do século XIX

havia várias sesmarias distribuídas na região, o que é ressaltado pelos diversos historiadores, devido às suas terras férteis, contornadas pelo Rio Paranaíba, do lado de Goiás, e Rio Grande, do lado de São Paulo. É também cortada pelos rios como o Rio das Velhas, o Tijuco e o Uberabinha (SAMPAIO, 1985, p.9).

No início do século XIX o Triângulo Mineiro já se encontrava, em grande parte, ocupado economicamente e já tinha o papel de fornecedor de alimentos para a população de São Paulo e Rio de Janeiro, papel esse, que vem perdurando até os nossos dias. A estrutura econômica dessa região obedece à combinação: vezes agrícola, vezes pecuária, como característica da produção econômica desde a sua ocupação, conforme as conjunturas de mercado (SAMPAIO, 1985).

Vale lembrar que o Triângulo Mineiro, sendo micro-região de Minas Gerais, passou por processo, no período do final do século XIX, que coincidia com a modernização republicana. Todavia, a modernidade em Minas Gerais, conforme nos aponta Wirth (1982), esteve mais às voltas com a economia agrária e de exportação, mostrando um crescimento irregular, moderado,

---

<sup>27</sup> Ituiutaba situa-se nas proximidades do Rio Paranaíba e é banhada também pelos rios Tijuco e Prata, possibilitando terras férteis. Nas décadas pesquisadas essa cidade se transformou em um dos maiores produtores de arroz de sequeiro do país (SAMPAIO, 1985). Até a década de 1950, Ituiutaba abarcava uma área muito mais vasta do que a delimitada hoje, devido aos distritos de Capinópolis, Gurinhatã, Ipiaçu e Cachoeira Dourada, compondo o município.

mas não de estagnação. Assim, “o Triângulo tomou forma como uma moderna economia agropecuária a partir da década de 1880. Cultural e economicamente, era uma zona nova. [...] A partir de 1900, o Triângulo começou a produzir lavouras abundantes de arroz, milho e feijão, bem como produtos mais especializados” (WIRTH, 1982, p. 43-45).

Conforme nos esclarece Sampaio (1985), algumas localidades obedeciam ao curso dos caminhos abertos pela mineração, como Uberaba, Patrocínio e Sacramento, quanto às outras criadas pelo Triângulo adentro, pareciam obedecer à maior fertilidade das terras, encontrada na proximidade dos grandes rios, como aconteceu com Uberlândia, Ituiutaba, Araguari, Prata e outras.

Entretanto, é preciso apontar que no Rio Tijuco<sup>28</sup>, nas proximidades de Ituiutaba, houve, entre as décadas de 1930 e 1940, a exploração de minérios o que parece ter atraído, num primeiro momento, a migração nordestina para essa região. Segundo Silva (1997),

a partir da segunda metade da década de 1930 essa região do Pontal do Triângulo Mineiro, recebeu uma onda migratória atraída pelo garimpo no rio Tijuco. Após a decadência da zona de garimpo muitos nordestinos permaneceram na região, o que acreditamos tenha constituído um dos pontos de ligação para a vinda de trabalhadores nordestinos para a lavoura. Alguns fazendeiros, pioneiros na lavoura, já utilizavam a mão-de-obra nordestina nos primeiros anos da década de 40 (SILVA, 1997, p. 7).

O memorialista Petrônio Rodrigues Chaves<sup>29</sup> fala em seu livro *O vale da fartura* sobre o garimpo de diamantes entre 1935 e 1945 e da vinda de vários migrantes, sendo o maior número do Nordeste. Fala da receita das pedras preciosas de mais de três mil contos e com o declínio da exploração de diamantes houve a incorporação dos migrantes no campo – trabalho rural, especificamente na pecuária. Inicia-se, então a corrida migratória, a agricultura de grãos, a indústria de beneficiamento de grãos.

Quanto à agricultura de grãos, Ituiutaba passou por um processo de significativo desenvolvimento, pois segundo nos conta Sampaio (1985),

em 1915, data da elevação da cidade, Ituiutaba possuía 965 propriedades agrícolas, uma máquina de beneficiar arroz, cinco moinhos para milho e oito

<sup>28</sup> A bacia do rio Tijuco está localizada no Triângulo Mineiro, compreendendo partes dos municípios de Uberlândia, Uberaba, Veríssimo, Ituiutaba, Prata, Monte Alegre de Minas e Campina Verde. É afluente da margem esquerda do rio Paranaíba, tendo como principais afluentes os rios: Prata, Babilônia, Cabaçal, Douradinho, Panga, Estiva e outros (SANTOS & BACCARO, 2003).

<sup>29</sup> CHAVES, P. R. *O vale da fartura*. Ituiutaba: Edição do Autor, 1985.

olarias. [...] torna-se um município rico com base na produção agropecuária, possuindo em 1947 uma produção agrícola de 16.980 toneladas de arroz, 46.426 toneladas de milho em 60.000 ha. de área de cultura em 3.723 propriedade agrícolas. Contava também com um rebanho bovino com 560.000 cabeças e de suínos com 400.000 cabeças, fábricas de manteiga, usinas de açúcar, 80 estabelecimentos comerciais e 4 agências bancárias (p.19).

Dados fornecidos pela revista *A Cidade Ilustrada*, mostram que em 1952 o município produziu 1.780.000 sacos de 60 Kg de arroz, tendo, segundo a fonte, a maior produção municipal do Estado.

Em virtude do significativo desenvolvimento na agricultura de grãos, notadamente o arroz – Ituiutaba era considerada a “Capital do Arroz” –, houve certo aumento na industrialização de benefício de cereais. Na tabela a seguir, podemos observar que em 1955, apesar de ainda haver algumas indústrias extrativas de mineral e maior número de estabelecimento e pessoal empregado na indústria manufatureira e fabril, a indústria de beneficiamento de produtos agrícolas já tinha superior investimento de capital.

Tabela 3 - Organização Industrial em 1955

Tipo de Indústria	Nº de estabelecimentos	Pessoal empregado	Cr\$ 1000,00	% sobre o total	<i>Capital empregado</i>	<i>Força motriz</i>
					Nº de motores	Potência em CV
Indústrias extrativas de mineral	03	17	340	0,26	02	21
Indústrias de transformação e beneficiamento dos produtos agrícolas	40	312	68.653	53,24	50	2.525
Indústria manufatureira e fabril	69	526	59.988	46,50	115	1.228
<b>Total</b>	112	855	128.981	100,00	167	3.774

Fonte: Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, 1959, p.307.

É importante acrescentar que o processo de modernização ocorreu não apenas na indústria, pois se evidenciou, nesse período, a preocupação das autoridades em melhorar o setor urbanístico da cidade no que tange aos serviços de abastecimento de água e de iluminação pública, arborização e calçamento de ruas, construção de prédios públicos, o que atendia às demandas da população que aumentava. Na década seguinte, a mudança urbanística destacou-se com a chegada do asfalto, a construção de praças, implantação do Distrito Industrial e do primeiro Campus Universitário no município. No campo educacional, Ituiutaba obteve certo desenvolvimento, que não deixou de ser reflexo da estrutura econômica, pois no período que abrange os anos de 1908 e 1950 predominavam as escolas particulares, sendo lento o processo de institucionalização da escola pública (SOUZA & SILVEIRA, 2010). No entanto, durante os anos de 1950, inicia-se a ampliação dessas escolas conforme o Quadro 1.

Todo esse processo de modernização foi fundamental para o incentivo à migração, todavia era o setor econômico com o desenvolvimento agrário que, certamente, estimulou a saída dos migrantes, por ter sido amplamente divulgado. Assim, como bem nos conta Silva (1997), “a notícia sobre a terra fértil e a necessidade de mão-de-obra para o seu cultivo, espalhou-se através das rádios, jornais, e principalmente através das pessoas que residiam ou trabalhavam na região” (p. 7). A seguir podemos ver o trecho de depoimento do Pacheco (2010) explicando porque mudaram do Nordeste para o Pontal Mineiro.

*[...] já tinha uma tia que já morava aqui, um tio, tudo já morando aqui. Eles é que meu pai pediu pra eles se podia vim pra cá morar com eles, porque lá tava difícil pra nós... Pra ele sobreviver com os filhos dele que lá não tinha jeito mais de dar estudo, nem de dar alimento. Lá tava sem lado mais. Aí meu tio falou: “Pode vim embora que aqui cumpadre tem tudo pra você. Ta sobrando as coisa aqui. Dá pra viver, tem emprego, tem serviço, tem lavoura. Pode vim, que aqui chove, aqui tem muita água, muita vida boa. Aí não dá pra ir mais não. Aí meu pai veio pra cá” (PACHECO, 2010).*

Portanto, a partir da década de 1950, famílias e trabalhadores solteiros migraram em massa da região Nordeste em busca de melhores condições de vida. Inicia-se, principalmente a partir do Rio Grande do Norte e da Paraíba, um intenso fluxo migratório que certamente geraria consequências, graças ao encontro das diferentes culturas.

Temos, em vista desses fatos, o surgimento do agenciador de mão de obra para Ituiutaba, figura de suma importância que seria o intermediário entre os migrantes e os fazendeiros. Assim, a viagem que organizavam para o Sul era negócio vantajoso e por isso mesmo, também

propagandeavam as boas notícias do “eldorado” triangulino, como nos diz Silva (1997). Além disso, essa autora nos informa que “a ação dos agenciadores também pode explicar o fato da migração partir de regiões específicas, dos Estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba e não de outras localidades e Estados do Nordeste brasileiro” (SILVA, 1997, p. 33). Por agirem nas suas próprias cidades e redondezas, explicaria o fato da origem da migração ser a partir do sul e oeste do Rio Grande do Norte e do Nordeste da Paraíba, especificamente da região conhecida por Seridó. Ademais, é importante dizer que essas pessoas muitas vezes faziam uma propaganda enganosa ao prometerem condições muito melhores do que era a realidade.

Os migrantes que chegaram ao Pontal Mineiro fizeram viagens extremamente precárias, em caminhões chamados “paus de arara”. Chegaram e como primeiro abrigo tiveram a pensão da “Dona Ana” e da “Dona Sebastiana”, cujo espaço ficava cheio de gente sentada no chão ou nas redes improvisadas, encostadas nas paredes ou nos caminhões parados por perto. Assim, aguardavam a primeira refeição e a chegada do primeiro patrão (SILVA, 1997).

É interessante notar que apesar do quase completo silenciamento dos jornais frente à migração para o Pontal Mineiro, encontramos algumas notas em jornais ituiutabanos que abordam a temática. Dentre elas, um artigo de autoria de Machado (1957) no jornal *Correio do Pontal*<sup>30</sup>. O artigo denuncia o sofrimento vivenciado pelos migrantes em viagens realizadas nos caminhões de pau de arara. O autor fala da degradação e da desumanidade pelas quais passavam os migrantes nordestinos. A começar pelo longo tempo despendido na viagem, cujos perigos, falta de conforto e precariedade eram sem conta. Além disso, na chegada, no mais das vezes, os migrantes eram colocados à venda, e o autor da matéria jornalística compara a situação deles com a dos escravos africanos. Quando não ficavam por longo tempo totalmente devedores daqueles que bancavam suas vindas. “Após extenuante jornada, os aliciadores expõe aos fazendeiros interessados, qual uma manada de animais, exausta e faminta, a andrajosa mercável humana [...]. E os infelizes alienígenas agora ‘escravos’, tem que saldar a dívida, de cuja importância, seu novo ‘dono’ desembolsou [...]” (MACHADO, 1957).

Chegando ao Pontal, trouxeram consigo não apenas alguns pertences, mas toda uma vida carregada de farta tradição cultural. Nesse sentido, Silva (1997) narra que

---

<sup>30</sup> Jornal *Correio do Pontal* (1956 a 1959): Ituiutaba, 21 de fevereiro de 1957; diretor-proprietário - Pedro Lourdes de Moraes; redator - L. A. Franco Junqueira, circulava em duas folhas.



Espalharam-se por essa vasta região trazendo seu modo de vida sua linguagem, estabelecendo diferenças, que deram origem a interpretações variadas, gerando explicações, conceitos e preconceitos. De um lado os nordestinos que chegavam, observavam e eram observados, de outro, os mineiros. [...] O nordestino, com seu jeito de ser e de viver, foi recebido pelo mineiro com reserva e uma dose de desconfiança. A incompreensão quanto às diferenças culturais, transformou-as em barreiras erguidas pelo preconceito (p.8)

Como já o dissemos, essa relação, pautada no preconceito e na discriminação, que a sociedade tijuicana vivenciava, exercia reflexos nas instituições escolares, o que não poderia ser diferente, pois a escola não é uma instituição à parte da comunidade. Seus sujeitos e todas as ações e relações que ocorrem em seu interior guardam reflexo direto da sociedade maior.

É importante apresentarmos agora dados trazidos por Sampaio (1985) a partir do Censo de 1970, que embora com fluxo já bem menos intenso, mostram a relevância da migração do Rio Grande do Norte e da Paraíba para Ituiutaba. É importante esclarecer que esse autor faz, deliberadamente, uma separação do Triângulo Mineiro em três micro-regiões – Pontal, Uberlândia e Uberaba – e coloca Ituiutaba na micro-região de Uberlândia, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Micro-regiões do Triângulo Mineiro

<i><b>Micro-região de Uberaba</b></i>	<i><b>Micro-região do Pontal do Triângulo</b></i>	<i><b>Micro-região de Uberlândia</b></i>
Água Comprida	Campina Verde	Araguari
Campo Florido	Comendador Gomes	Cachoeira Dourada
Conceição das Alagoas	Fronteira	Canápolis
Conquista	Frutal	Capinópolis
Veríssimo	Itapagipe	Centralina
Uberaba	Iturama	Gurinhata
	Pirajuba	Ipiaçu
	Planura	Ituiutaba
	Prata	Monte Alegre
	São Francisco Sales.	Santa Vitória
		Tupaciguara
		Uberlândia

Fonte - Dissertação Sampaio (1985)

Podemos observar no quadro a seguir, os migrantes que residiam em Ituiutaba, na década de 1970, o expressivo número de pessoas do Rio Grande do Norte e da Paraíba - 2.769 e 626, respectivamente. Essa contagem foi feita quando o movimento migratório tendia a diminuir e ainda assim 5,25% da sua população era de migrantes desses estados. As cidades fronteiriças a Ituiutaba, Figura 1 – Canápolis, Capinópolis, Ipiacú, Gurinhatã, Campina Verde, Prata e Monte Alegre de Minas – são cidades pertencentes, segundo a separação de Sampaio (1985), às micro-regiões de Uberlândia e do Pontal do Triângulo. Assim é importante notarmos que a Micro-região de Uberlândia possui metade de suas cidades fazendo fronteira à Ituiutaba, e também receberam considerável fluxo de migrantes dos dois estados que aqui estudamos - 9.732 do Rio Grande do Norte e 2.085 da Paraíba. Essa análise é relevante, sobretudo porque as cidades vizinhas à Ituiutaba faziam parte de um pólo econômico à época em que o município passou por considerável desenvolvimento.

Ainda podemos acrescentar que até a década de 1950, Ipiacú, Capinópolis e Gurinhatã eram distritos de Ituiutaba, o que significa dizer que apesar da emancipação, reforça a conclusão de que ainda estavam envolvidos na estrutura econômica da região. Dessa forma, os números apresentados no quadro 4 mostram a relevância da migração nordestina, especificamente do Rio Grande do Norte e da Paraíba.

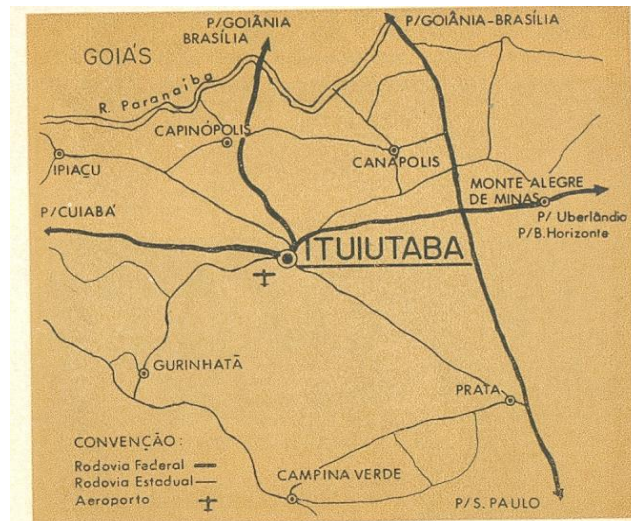
Quadro 4- Migrantes residentes no Triângulo Mineiro segundo as Micro- Regiões e Ituiutaba– 1970

	<b>Triângulo</b>	<b>M. R. Uberlândia</b>	<b>M. R. Uberaba</b>	<b>M. R. Pontal do Triângulo Mineiro</b>	<b>Ituiutaba</b>	<b>Canápolis</b>
<b>Total</b>	213.056	118.515	46.270	48.271	18.011	3.659
Rondônia	-	-	-	-	-	-
Acre	14	14	-	-	10	-
Amazonas	100	56	-	44	23	-
Pará	106	35	20	51	4	-
Maranhão	62	50	12	-	4	9
Piauí	191	84	43	64	3	-
Ceará	353	217	57	79	45	29
<b><u>Rio G. do N.</u></b>	<b><u>11.084</u></b>	<b><u>9.732</u></b>	<b><u>76</u></b>	<b><u>1.276</u></b>	<b><u>2.769</u></b>	<b><u>791</u></b>
<b><u>Paraíba</u></b>	<b><u>2.415</u></b>	<b><u>2.085</u></b>	<b><u>57</u></b>	<b><u>313</u></b>	<b><u>626</u></b>	<b><u>63</u></b>
Pernambuco	867	487	158	222	43	18
Alagoas	99	51	21	27	12	-
Fernando de N	62	38	12	12	8	-
Sergipe	90	43	7	40	3	-
Bahia	2.073	1.684	302	717	349	71
Minas Gerais	135.658	78.670	36.284	20.614	11.794	2.393
Espírito Santo	194	122	34	38	14	-
Rio de Janeiro	712	336	195	181	23	19
São Paulo	36.027	7.095	6.247	22.685	599	125
Paraná	1.076	888	97	91	35	14
Santa Catarina	589	561	24	4	4	-
R.G. do Sul	240	119	60	61	4	-
Mato Grosso	1.379	558	197	624	51	5

Fonte - Dissertação Sampaio (1985)

No mapa da figura 1 abaixo podemos ratificar os municípios que, notadamente, tinham significativa importância na economia de Ituiutaba e região.

Figura 1 - Mapa da cidade de Ituiutaba no ano de 1972 com os municípios fronteiriços.



Fonte – Fundação IBGE – 1973.

Importante acrescentar que em um primeiro momento, ou seja, na primeira década (1950), os migrantes moraram, trabalharam e se escolarizaram na zona rural. Em fins de 1960, inicia-se o êxodo rural para o setor urbano, processo que envolve não apenas os moradores mineiros, mas com certeza as famílias nordestinas, que também se deslocam para as cidades. Silva (1997) aborda esse processo dizendo que: “Aos poucos, muitos foram deixando as fazendas em busca da cidade e do estudo para os filhos e depois, com a crise na agricultura, provocada pelas estiagens no final dos anos 60 e início de 70” (p. 101). Ademais, no próximo capítulo, teremos, com base nos depoimentos e em documentos escolares, a possibilidade de compreender melhor como se deu a vivência dessas duas circunstâncias.

Veremos o quadro a seguir que traz dados numéricos mostrando a questão da migração rural e do crescimento urbano no município de Ituiutaba, processo que acompanhava as tendências de Minas Gerais e do Brasil.

Quadro 5 – População Rural e Urbana do Município de Ituiutaba

ANO	População Rural	%	População Urbana	%	Totais
1940	30.696	88%	4.356	12%	35.052
1950	43.127	81%	10.113	19%	53.240
1960	39.488	55%	31.516	45%	71.004
1970	17.542	27%	47.114	73%	64.656

Fonte: Fundação IBGE – Censos Demográficos dos anos de 1940 a 1970.

Como podemos perceber, há importante crescimento populacional demonstrado no quadro 5, o que pode ser creditado à alta taxa de natalidade que era superior a de mortalidade, mas como vemos, também, foi resultado da migração rural. Na década de 1960, como vimos anteriormente, significativa parcela da população brasileira se deslocava do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida (saúde, moradia e educação), com perspectiva de empregabilidade no comércio e setor de serviços públicos que se expandiam com velocidade, acompanhando o desenvolvimento nacional<sup>31</sup>. O quadro demonstra essa inversão da relação rural e urbano no município de Ituiutaba, ou seja, em três décadas a população passou de predominantemente rural para urbana (SOUZA & SILVEIRA, 2010).

É possível observarmos, também, que ocorreu um decréscimo populacional entre as décadas de 1960 e 1970, podemos creditar tal fato à emancipação política dos distritos administrativos, já anteriormente citados, pelo município de Ituiutaba.

Ainda uma última anotação neste capítulo faz-se necessária e diz respeito à organização migrante na cidade de Ituiutaba, que embora incipiente e tardia, conforme já afirmamos, foi uma realidade e que vem demonstrar a expressão da presença nordestina na região. Para tanto, mostraremos dois recortes jornalísticos, sendo o primeiro do jornal *Folha de Ituiutaba*<sup>32</sup>. Essa nota é do dia 12 de abril de 1961, e fazia uma convocação para a formação da Colônia Nordestina tendo como presidente Cristóvão José de Ribamar Nunes<sup>33</sup>. Ademais, exalta as qualidades do povo do Nordeste dizendo da sua importância para o desenvolvimento do Pontal Mineiro.

---

<sup>31</sup> Portes e Santos (2012) afirmam que “as limitadas condições de sobrevivência no campo, no que diz respeito principalmente ao trabalho e à produção, contribuíram para a desvalorização e o empobrecimento da sua população, a expropriação de seus direitos e, conseqüentemente, para sua saída dos espaços rurais. A isso se associa ‘a pouca integração da industrialização brasileira e mineira com o setor primário que não foi capaz de harmonizar as relações campo-cidade’ (SANTANA, 2002, p. 10 apud PORTES & SANTOS, 2012, p 409).

<sup>32</sup> *Folha de Ituiutaba* (1952 a 1964): impresso em duas folhas, era de propriedade do diretor Ercílio Domingues da Silva, tendo como redatores Geraldo Sétimo Moreira e Manoel Agostinho

<sup>33</sup> Cristóvão José de Ribamar foi vereador, mas perdeu a eleição do segundo mandato em 1966, mudando de cidade, deixando para trás o “ideal” da Associação (SILVA, 1997).

Figura 2- Nota de convocação para se formar Colônia Nordestina



Fonte - Jornal Folha de Ituiutaba - 12 de abril de 1961

A segunda notícia, também do Jornal Folha de Ituiutaba, datando do dia 17 de maio de 1961, e consta de um convite para uma reunião de formação de diretoria, da Associação da Colônia Nordestina, já instituída, e tem presente na notícia um abaixo-assinado. Torna-se interessante observar a necessidade de se colocar assinaturas para comprovação do evento, em virtude de ser um grupo excluído na sociedade tijucana.

A ideia de instituir uma Associação como a Colônia dos Nordestinos não deixa de ser uma estratégia em busca de conscientizar os migrantes sobre o seu importante papel para o crescimento de Ituiutaba. Ademais, mostra a percepção de que faziam parte de um grupo *outsider*, mas que tinham a pretensão de defender-se contra, por exemplo, o preconceito: “Sua congregação em torno de uma entidade como essa que se pretende organizar, vai concorrer por



certo para que os Nordestinos que habitam o Pontal do Triângulo tenham suas aspirações fortalecidas e o interesse de seus membros defendido com maior segurança” (JORNAL FOLHA DE ITUIUTABA, 1961).

Figura 3 - Nota de convite para formar diretoria - Colônia dos Nordestinos

**Organização da Associação da Colônia dos Nordestinos de Ituiutaba**

**Convite aos interessados**

Cristóvam José de Ribamar Nunes, José Simões Tavares e os abaixo-assinados, Leon de Araújo, Josias Pereira de Araújo, Mamede Soares de Medeiros, João Carvalho da Silva, João Clementino Dias, Manoel Lourenço da Silva, José Aristide de Araújo, Expedito Saraiva Rabelo, Antônio Teixeira Sobrinho, João Ferreira da Costa, Manoel Pedro Bezerra, José Bernardes Soares, Augusto Alves da Silva, Pedro Azevedo Araújo, José Inácio dos Santos, Teodoro Brito, José Félix, José Alves Filho, João Henrique dos Santos, Joel Dantas, José Vicente Andrade, Antônio Zacarias, José Ferreira Gomes, Vicente de Paulo Guimarães, Antônio Horêncio de Lima, Reginaldo Angelo de Freitas, Manoel Arcanjo, Manoel Mauro dos Santos, Manoel Gomes de Moraes, Osvaldo Ferreira Gomes, Geraldo Rodrigues Fernandes, José Carlos de Albuquerque, João Cirilo dos Santos, Luiz Antônio de Medeiros, Cícero Ferreira Gomes, Francisco Barros de Medeiros, José Garibaldi de Araújo, Sívirino Valério de Araújo, José Inácio dos Santos, convidam a colônia nordestina desta cidade e do município para uma reunião a ser realizada no dia 1.º de junho próximo às 20 horas, na Rua 26 entre as Avenidas 7 e 5, para escolha da diretoria provisória da Associação da Colônia Nordeste de Ituiutaba.

Qualquer informação antecipada poderá ser prestada pelo senhor José Simões Tavares, na Rua 26, entre as Avenidas 7 e 5 (Casa Tavares), ou com o sr. Cristóvam José de Ribamar Nunes, à Rua 23, entre as Ruas 7 e 5.

Contamos com a colaboração e presença de todos os interessados, porquanto o assunto tratado é de interesse da Classe Nordestina de nossa Cidade.

aa) Cristóvam José de Ribamar Nunes  
José Simões Tavares

**Declaração à praça e a quem mais possa interessar**

Comunico à Praça e a quem mais possa interessar

Fonte - Jornal Folha de Ituiutaba - 17 de maio de 1961

O processo de migração e estabelecimento das famílias nordestinas em Ituiutaba e região passaram-se entre a grande expectativa quanto às melhorias das condições de vida, a frustração no momento da chegada e a acomodação, que se deu com a rotina de trabalho e a convivência intercultural permeada pelo preconceito e as táticas de embate.

No capítulo a seguir abordaremos as relações entre migrantes nordestinas e tijucanos mineiros nas instituições escolares do município de Ituiutaba, principalmente no campo, onde, na década de 1950 até fins de 1960, as famílias migrantes se estabeleceram e seus filhos iniciaram os estudos.

## CAPÍTULO 2

### A MIGRANTE NORDESTINA: A FAZENDA, A CIDADE E A VIDA ESCOLAR

É porque hoje as pessoas conhecem mais as coisas,  
 mas mineiro queria que nortista  
 fosse um bicho de outro lugar, né.  
 Não fosse gente não. [...]  
 Porque tinha um mineiro lá na fazenda  
 que já era idoso bem velho, certo?  
 E houve uma festa lá, negócio de folia.  
 Aí o velho subiu lá em riba do palanque e falou assim:  
 “Ó aqui nós vamos festejar todo mundo,  
 porque aqui tanto faz os nortistas quanto os brasileiros,  
 tudo é uma coisa só.” (risos)  
 Aí eu comecei a rir. Mas tadinho... fazer o que, não é.  
 Ele sabia lá se nortista era brasileiro (COSTA, 2013).

#### 2.1 Introdução

A migração nordestina é acontecimento que marca a história nacional, portanto, tem sido pesquisada e historiada, sobretudo por se tratar de uma “memória subterrânea” (POLLAK, 1989). Vários trabalhos foram publicados discutindo esse tema, mostrando como é importante evidenciar pesquisas que consideram aqueles que são silenciados.

A história da migração nordestina para o Pontal Mineiro, não é diferente, também trata de excluídos, marginalizados, de minorias. Da mesma forma, também foge ao enquadramento da “história oficial” (POLLAK, 1989) que pretende apresentar uma memória coletiva de um “passado glorioso”<sup>34</sup>. Podemos encontrar nos livros de memorialistas que contam a história local, trechos como: “Justo é que se destaque o nome de alguns daqueles pioneiros, pró-homens, figuras singulares” (NOVAIS, 1974), claramente buscando evidenciar as ditas “personalidades” como “vultos do passado”.

Nessa história marginal nos interessa evidenciar a escolarização das migrantes nordestinas, compreendendo as relações entre aquelas e mineiros no interior das instituições escolares. Pretendemos no presente capítulo perscrutar o quanto possível como se passou esse

---

<sup>34</sup> Na história de Ituiutaba escrita pelos Memorialistas não há menção aos migrantes nordestinos.



processo. Assim abordaremos o interior das escolas relatando o que pudemos conhecer dessa história. No primeiro item, apresentaremos alguns dados sobre o processo educacional no Brasil, no Nordeste e em Minas Gerais, analisando comparativamente, índices de escolarização e de alfabetização.

No segundo item desse capítulo discutiremos sobre a vida nas fazendas, lugar onde estavam as instituições rurais, refletindo sobre as condições das escolas isoladas, concomitantemente sobre a vida escolar da aluna migrante. Nos itens seguintes, mostraremos que algumas meninas escolarizaram-se na cidade, portanto nos deteremos nas escolas do setor urbano e, da mesma forma, no cotidiano e nas relações que envolviam a migrante, nessa escola.

## **2.2 Estatísticas educacionais no Brasil, no Nordeste e em Minas**

Vimos que as famílias se estabeleceram no Pontal Mineiro, em período que coincidia com o processo de modernização de Ituiutaba passando, então a conviver em novo espaço, com cultura diversa, carregando grandes expectativas, que nem sempre foram atendidas.

Dentro dessas perspectivas, certamente estava a possibilidade de garantir para seus filhos um lugar nas instituições escolares do município de Ituiutaba. A partir do Quadro 6, elaborado com base nas entrevistas orais, podemos notar que no primeiro período – década de 1950 – a escolarização da migrante deu-se nas escolas da zona rural, embora tais instituições estivessem em menor oferta e em precárias condições. Quanto à escolarização no setor urbano, que ocorre a partir de fins de 1960, coincide com o aumento do número de escolas públicas, também aumentando as chances dos pais migrantes de colocarem seus filhos nesses espaços.

É sabido que somente com a reforma 5692/71 que a educação escolar obrigatória passou a 8 anos, levando-se a necessidade de se expandir a rede pública para atender a nova massa que chegaria às escolas, o que gerou a multiplicação das instituições escolares mas com qualidade duvidosa em função sobretudo, da precária formação docente. No período anterior, portanto, a educação escolar era bastante elitizada e não atendia ao grande público de forma que o número de analfabetos era ainda bastante elevado, mas de forma desigual entre as diferentes regiões do país.

Frente a essa observação, analisaremos alguns dados educacionais<sup>35</sup> comparando-se o Nordeste com seus estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba, e Minas Gerais, onde está

---

<sup>35</sup> Dados completos nas tabelas anexas.

localizado o Pontal do Triângulo Mineiro. Veremos, também, alguns índices educacionais da cidade de Ituiutaba.

Relativamente à década de 1950 e considerando a população acima de cinco anos, o índice de analfabetismo era maior no Nordeste do que em Minas Gerais, pois enquanto 74,80% dos nordestinos não sabiam ler e escrever, para os mineiros esse índice era de 61,76%, ou seja, uma diferença de mais de 10 pontos percentuais (Tabela 5). Quanto aos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba que aqui destacamos, pois é a partir deles que parte o maior fluxo migratório para Ituiutaba e região no período em destaque, mantém-se praticamente a mesma comparação. Todavia, ainda assim é um índice muito baixo de alfabetização, quando nem a metade do estado mineiro sabia ler e escrever com 38,24% apenas (Tabela 4). Da mesma forma podemos dizer quanto aos estados da região Nordeste com exceção de Fernando de Noronha. Os índices do Nordeste, e de seus estados aqui analisados, possuem uma diferença ainda maior em comparação com a média nacional. Enquanto 42,66% do Brasil era alfabetizado, apenas 25,20% dos nordestinos o eram, com uma diferença de quase 20 pontos percentuais.

Com relação à Ituiutaba, nos anos de 1950, seus índices de alfabetização (42,65%) e analfabetismo (57,35%) estavam muito próximos aos da média nacional.

A realidade da educação no Nordeste é reflexo de uma organização cultural, econômica e política marcada pela acentuada desigualdade social, se nos reportarmos às questões já discutidas no capítulo anterior como a estrutura latifundiária, a falta de investimentos e recursos para o pequeno produtor agrícola, o patriarcalismo, o coronelismo, problemas esses agravados com a complexa questão da seca. Esses fatores levaram a que o Nordeste estivesse em disparidade com os estados do Sul, especialmente no que se refere à educação.

Tabela 4: Índice de alfabetização - dados de 1950

	Total			Sabem ler e escrever			Sabem ler e escrever %		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
<b>Brasil</b>	<b>21649125</b>	<b>21924392</b>	<b>43573517</b>	<b>9966382</b>	<b>8622340</b>	<b>18588722</b>	<b>46,04</b>	<b>39,33</b>	<b>42,66</b>
<b>Nordeste</b>	<b>5.043.295</b>	<b>5.336.279</b>	<b>10379574</b>	<b>1.313.329</b>	<b>1.302.336</b>	<b>2615665</b>	<b>26,04</b>	<b>24,41</b>	<b>25,20</b>
<b>Rio G. do Norte</b>	<b>390.234</b>	<b>410.304</b>	<b>800538</b>	<b>104.492</b>	<b>118.431</b>	<b>222923</b>	<b>26,78</b>	<b>28,86</b>	<b>27,85</b>
<b>Paraíba</b>	<b>687.294</b>	<b>736.334</b>	<b>1423628</b>	<b>179.143</b>	<b>181.966</b>	<b>361109</b>	<b>26,06</b>	<b>24,71</b>	<b>25,37</b>
Maranhão	663.558	670.762	1334320	154.164	135.744	289908	23,23	20,24	21,73
Piauí	423.612	436.462	860074	102.947	82.388	185335	24,3	18,88	21,55
Ceará	1.077.317	1.134.920	2212237	288.274	302.804	591078	26,76	26,68	26,72
Pernambuco	1.366.512	1.471.796	2838308	394.817	385.846	780663	28,89	26,22	27,50
Alagoas	434.475	475.503	909978	89.261	95.023	184284	20,54	19,98	20,25
Fern. Nor.	293	198	491	235	134	369	78,84	67,68	75,15
Sergipe	251.658	283.070	534728	75.186	82.086	157272	29,88	29	29,41
Bahia	1.958.587	2.093.462	4052049	601.609	501.620	1103229	30,72	23,96	27,23
<b>Minas Gerais</b>	<b>3.187.974</b>	<b>3.250.933</b>	<b>6438907</b>	<b>1.330.142</b>	<b>1.131.779</b>	<b>2461921</b>	<b>41,72</b>	<b>34,81</b>	<b>38,24</b>
<b>Ituiutaba</b>	<b>22.332</b>	<b>20.757</b>	<b>43089</b>	<b>10.231</b>	<b>8.149</b>	<b>18380</b>	<b>45,81</b>	<b>39,25</b>	<b>42,66</b>

Fonte - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Tabela 5: Índice de alfabetização - dados de 1950

	Total			Não sabem ler e escrever			Não sabem ler e escrever %		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
<b>Brasil</b>	<b>21649125</b>	<b>21924392</b>	<b>43573517</b>	<b>11645573</b>	<b>13262023</b>	<b>24907596</b>	<b>53,79</b>	<b>60,49</b>	<b>57,16</b>
<b>Nordeste</b>	<b>5.043.295</b>	<b>5.336.279</b>	<b>10379574</b>	<b>3.729.966</b>	<b>4.033.943</b>	<b>7763909</b>	<b>73,96</b>	<b>75,59</b>	<b>74,80</b>
<b>Rio G. do Norte</b>	<b>390.234</b>	<b>410.304</b>	<b>800538</b>	<b>285.742</b>	<b>291.873</b>	<b>577615</b>	<b>73,22</b>	<b>71,14</b>	<b>72,15</b>
<b>Paraíba</b>	<b>687.294</b>	<b>736.334</b>	<b>1423628</b>	<b>508.151</b>	<b>554.368</b>	<b>1062519</b>	<b>73,94</b>	<b>75,29</b>	<b>74,63</b>
Maranhão	663.558	670.762	1334320	509.394	535.018	1044412	38,2	40,1	78,27
Piauí	423.612	436.462	860074	320.665	354.074	674739	37,3	41,2	78,45
Ceará	1.077.317	1.134.920	2212237	789.043	832.116	1621159	35,7	37,6	73,28
Pernambuco	1.366.512	1.471.796	2838308	971.695	1.085.950	2057645	34,2	38,3	72,50
Alagoas	434.475	475.503	909978	345.214	380.480	725694	37,9	41,8	79,75
Fern. Nor.	293	198	491	62	64	126	12,7	13	25,66
Sergipe	251.658	283.070	534728	176.472	200.984	377456	33	37,6	70,59
Bahia	1.958.587	2.093.462	4052049	1.356.978	1.591.842	2948820	33,5	39,3	72,77
<b>Minas Gerais</b>	<b>3.187.974</b>	<b>3.250.933</b>	<b>6438907</b>	<b>1.857.832</b>	<b>2.119.154</b>	<b>3976986</b>	<b>58,28</b>	<b>65,19</b>	<b>61,76</b>
<b>Ituiutaba</b>	<b>22.332</b>	<b>20.757</b>	<b>43089</b>	<b>12.101</b>	<b>12.608</b>	<b>24709</b>	<b>54,19</b>	<b>60,75</b>	<b>114,94</b>

Fonte - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Na década de 1960, conforme nos informa o IBGE (Tabela 6), a proporção dos que sabiam ler no Brasil, relativamente à população acima de cinco anos de idade, teve um aumento relativo de 25%, em comparação com 1950. Assim, continuando a análise a partir dos dados desse mesmo órgão, podemos observar que uma década depois, houve importante crescimento nos índices de alfabetização nos espaços aqui analisados.

Comparando-se as décadas, o índice de alfabetização aumentou relativamente nos anos 1960, em relação à década anterior tanto em Minas Gerais (32%), quanto no Nordeste (35%). A diferença entre os dois espaços deve-se a que na região nordestina a proporção dos que sabem ler e escrever ainda continuou menor do que em Minas Gerais, já que naquele espaço ainda ficou com 33,96% e no estado mineiro metade da população (50,37%) já estava alfabetizada.

Os estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba também tiveram significativo aumento comparando-se as décadas de 1950 e 1960, mas ainda continuaram com mais da metade de sua população analfabeta, 61,64% e 66,84% respectivamente (Tabela 7).

Podemos ver, a partir dos dados educacionais, que a região nordestina continuou padecendo da precariedade em investimentos no setor econômico, cultural e social, tanto que o fluxo migratório do Nordeste para outras regiões urbanizadas e industrializadas, na década de 1960, continuava em número expressivo (Ver Figura 4).

Tabela 6: Índice de alfabetização - dados de 1960

	Total			Sabem ler e escrever			Sabem ler e escrever %		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
<b>Brasil</b>	<b>29372034</b>	<b>29625947</b>	<b>58997981</b>	<b>16362285</b>	<b>15000498</b>	<b>31362783</b>	<b>55,71</b>	<b>50,63</b>	<b>53,16</b>
<b>Nordeste</b>	<b>6.294.292</b>	<b>6.665.958</b>	<b>12960250</b>	<b>2.128.956</b>	<b>2.272.442</b>	<b>4401398</b>	<b>33,82</b>	<b>34,09</b>	<b>33,96</b>
<b>Rio G. Norte</b>	<b>459.138</b>	<b>492.588</b>	<b>951726</b>	<b>163.909</b>	<b>201.067</b>	<b>364976</b>	<b>35,70</b>	<b>40,82</b>	<b>38,35</b>
<b>Paraíba</b>	<b>802.512</b>	<b>874.655</b>	<b>1677167</b>	<b>260.860</b>	<b>295.329</b>	<b>556189</b>	<b>32,51</b>	<b>33,77</b>	<b>33,16</b>
Maranhão	1.043.009	1.017.558	2060567	323.392	297.933	621325	31,01	29,28	30,15
Piauí	505.620	524.208	1029828	146.715	137.779	284494	29,02	26,28	27,63
Ceará	1.324.931	1.418.979	2743910	425.678	487.119	912797	32,13	34,33	33,27
Pernambuco	1.639.775	1.788.406	3428181	622.935	653.971	1276906	37,99	36,57	37,25
Alagoas	506.534	543.934	1050468	140.678	146.869	287547	27,77	27,00	27,37
Fern. Nor.	588	468	1056	430	275	705	73,13	58,76	66,76
Sergipe	296.781	327.982	624763	103.279	115.189	218468	34,80	35,12	34,97
Bahia	2.389.313	2.545.276	4934589	944.528	866.198	1810726	39,53	34,03	36,69
<b>Minas Gerais</b>	<b>4.025.677</b>	<b>4.057.558</b>	<b>8083235</b>	<b>2.139.494</b>	<b>1.931.717</b>	<b>4071211</b>	<b>53,15</b>	<b>47,61</b>	<b>50,37</b>
<b>Ituiutaba</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>

Fonte - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Tabela 7: Índice de alfabetização - dados de 1960

	Total			Não Sabem ler e escrever			Não Sabem ler e escrever %		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
<b>Brasil</b>	<b>29372034</b>	<b>29625947</b>	<b>58997981</b>	<b>12978840</b>	<b>14600131</b>	<b>27578971</b>	<b>44,19</b>	<b>49,28</b>	<b>46,75</b>
<b>Nordeste</b>	<b>6.294.292</b>	<b>6.665.958</b>	<b>12960250</b>	<b>4.163.282</b>	<b>4.391.541</b>	<b>8554823</b>	<b>66,14</b>	<b>65,88</b>	<b>66,01</b>
<b>Rio G. Norte</b>	<b>459.138</b>	<b>492.588</b>	<b>951726</b>	<b>295.190</b>	<b>291.498</b>	<b>586688</b>	<b>64,29</b>	<b>59,18</b>	<b>61,64</b>
<b>Paraíba</b>	<b>802.512</b>	<b>874.655</b>	<b>1677167</b>	<b>541.645</b>	<b>579.312</b>	<b>1120957</b>	<b>67,49</b>	<b>66,23</b>	<b>66,84</b>
Maranhão	1.043.009	1.017.558	2060567	719.438	719.470	1438908	68,98	70,71	69,83
Piauí	505.620	524.208	1029828	358.822	386.375	745197	70,97	73,71	72,36
Ceará	1.324.931	1.418.979	2743910	898.752	931.440	1830192	67,83	65,64	66,70
Pernambuco	1.639.775	1.788.406	3428181	1.015.730	1.133.637	2149367	61,94	63,39	62,70
Alagoas	506.534	543.934	1050468	365.845	397.049	762894	72,23	73,00	72,62
Fern. Nor.	588	468	1056	158	193	351	26,87	41,24	33,24
Sergipe	296.781	327.982	624763	193.492	212.770	406262	65,20	64,87	65,03
Bahia	2.389.313	2.545.276	4934589	1.444.681	1.678.872	3123553	60,46	65,96	63,30
<b>Minas Gerais</b>	<b>4.025.677</b>	<b>4.057.558</b>	<b>8083235</b>	<b>1.884.543</b>	<b>2.124.084</b>	<b>4008627</b>	<b>46,81</b>	<b>52,35</b>	<b>49,59</b>
<b>Ituiutaba</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>

Fonte - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Quanto à escolarização, no que se refere aos dados dos anos 1950, é possível realizarmos algumas reflexões<sup>36</sup>. Podemos inferir que havia importante evasão, em todos os espaços, com maior gravidade nos estados do Nordeste. Isso demonstra que as condições sociais dos nordestinos impediam a frequência à escola, já que deviam priorizar a sobrevivência, por isso apenas 4,97% da população acima de 10 anos tinha o ensino elementar completo, 1% terminava o ensino médio e 0,14% o ensino superior. Dessa forma, a pobreza, a falta de recursos públicos, o descaso com os excluídos, tudo isso associado à seca, provocava a fuga dos nordestinos que buscavam saída para sua condição de indigência.

Com relação à década de 1960, quanto à escolarização de Minas Gerais (21,03% de escolarizados) e os dois estados nordestinos – Paraíba (10,18% de escolarizados) e Rio Grande do Norte (12,68% de escolarizados), podemos concluir que houve certo avanço quanto à inserção

<sup>36</sup> Dados completos nos anexos.

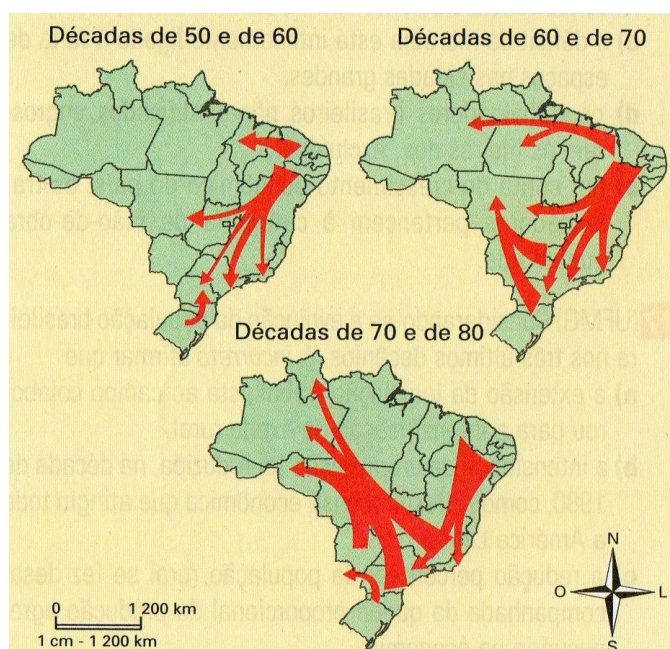
nas instituições escolares, porém há ainda importante desigualdade frente ao estado mineiro e ao Brasil (25,45%). Se olharmos os níveis de ensino, separadamente, a situação se mostra praticamente a mesma<sup>37</sup>.

Os estados nordestinos passaram e ainda passam por complexos problemas sociais, mas nas décadas de 1950 e 1960 obrigaram grande parte de sua população a migrar em massa para setores das regiões Sul e Sudeste que estavam em busca de mão de obra barata.

As intrincadas dificuldades econômicas acabam refletindo diretamente na educação, retardando o processo de escolarização e diminuindo as chances de se romper com o analfabetismo.

Vejamos na Figura 4 que os principais fluxos migratórios brasileiros nos anos de 1950, 1960 e 1970, saíam do Nordeste.

Figura 4 - Principais Fluxos Migratórios Brasileiros entre 1950 e 1980



Fonte: SOUZA, p. 4, 2013.

Os dados estatísticos acima corroboram, então, com a construção do perfil do migrante que aqui chegava, na maioria das vezes, na condição de analfabeto, pois como vimos, no Nordeste, o acesso e a permanência nas escolas eram mais difíceis. Silva (1997) delineou tal situação dizendo que “a maioria dos nordestinos que para aqui vieram, eram pessoas simples,

<sup>37</sup> Não encontramos dados relativos à Ituiutaba.

analfabetas, de costumes e hábitos rudes e que habitavam o interior do Rio Grande do Norte e da Paraíba” (p.133).

Quadro 6 – Dados biográficos dos ex-alunos migrantes entrevistados

<b>Migrante e data de nascimento</b>	<b>Onde nasceu</b>	<b>Data da migração</b>	<b>Lugar que morou quando criança</b>	<b>Fazenda que estudou</b>	<b>Nome da escola rural</b>
1- GOUVEIA -1940	Açu - RN	1950	Fazenda do Barão Cardoso	Fazenda no município de Ituiutaba fica quase no pontal do rio Tijucu com a Prata	Particular organizada pelo fazendeiro
2- PEREIRA 1955	Fazenda Pedreira Município de Ituiutaba	A família migrou em 1953		Fazendo no Rio da Prata- de João de Andrade Freitas	Escola Fernando Martins de Andrade
3- ALMEIDA 1951	Sítio São Nicolau - município de Caicó- RN	1952	Município de Capinópolis- Fazenda Monte Azul e Depois Fazenda Escondida	Fazenda Escondida	Escola Municipal Rural - Município de Capinópolis
4- CARVALHO 1952	Florânia – RN	1953	Campo Alegre- Fazenda do Antônio Baduy;	Campo Alegre- Fazenda do Antônio Baduy;	Escola Antônio Baduy
5- PACHECO 1951	Cabeçudo município de Solânia - PB	1958	Fazenda do João David - Divino David - Município de Capinópolis	Fazenda do João David - Divino David - Município de Capinópolis -	Escola particular João David organizada pelos fazendeiros e pais. Seria instituída em 29/03/1972 - pelo DECRETO 1053
6- LEAL 1956	Fazenda Soledade - Município de Canápolis;	O pai migrou em 1945	Fazenda Pirapitinga; Córrego Fundo- Município de Ituiutaba; região do Campo Alegre	Fazenda Campo Alegre	José Inácio de Souza
7- OLIVEIRA 1956	Fazenda Pedreira - Município Capinópolis	A família migrou em 1953		Ponto do Salto - Município de Ituiutaba	Escola Fernando Martins de Andrade
8- RIBEIRO 1955	Fazenda Escondida - Município de Capinópolis	A família migrou em 1952	Município de Capinópolis- Fazenda Monte Azul e Depois Fazenda Escondida	Fazenda Escondida - município de Cachoeira Dourada	Escola Municipal Rural - Município de Capinópolis
9- GOLÇALVES 1960	Goiatuba - GO	1959	Santa Barbara - Ponta da Prata, município de Gurinhatã. Jonas Ricardo Franco	Ponta da Prata, município de Gurinhatã. Jonas Ricardo Franco	Escola Castro Alves
10- FREITAS 1951	Florânia -RN	1953	Campo Alegre- Fazenda de Antônio Baduy;	Campo Alegre- Fazendo do Antônio Baduy;	Escola Antonio Baduy
11- BORGES 1950	Floresta, Pernambuco	1960	Fazenda de Josué Gouveia Franco - Ituiutaba	<sup>38</sup>	-
12- CINTRA 1948	Currais Novos-RN	1953	Na região do Barreiro em Capinópolis. Entre Capinópolis e Cachoeira Dourada.	-	-

<sup>38</sup> Não estudou na zona rural, apenas na cidade.



13- FRANCO 1939	Santana de Matos – RN	1944	Fazenda Município de Canápolis - não se lembra o nome da fazenda	-	-
14- MUNIZ 1950	São Vicente– RN	1957	Cidade de Ituiutaba - Rua Vinte e Seis	-	-
15- ALVES 1950	Ponte Alta no município de Capinópolis	A família migrou de Florânea - RN. Não se lembra quando	Ponte Alta no município de Capinópolis	-	-
16- ARAÚJO 1952	Florânia– RN	1953	Fazenda de Jerônimo Franco Tomaz	-	-

Fonte - Entrevistas com ex-alunos migrantes (2010, 2013)

Com o quadro 6 podemos observar que a maioria dos filhos de migrantes nasceu na década de 1950, quando, também, se deu a predominância do fluxo migratório. Além disso, foi a partir do estado do Rio Grande do Norte de onde, principalmente, se originou a migração para o Pontal Mineiro, região demonstrada no quadro, pela diversidade de municípios, onde as famílias, num primeiro momento, se estabeleceram (Ituiutaba, Capinópolis, Canápolis, Gurinhatã, Cachoeira Dourada).

### 2.3 A vida dos migrantes nas fazendas e nas Escolas Rurais

Os migrantes deslocavam-se em busca de melhorias de vida, essa era a esperança maior. Transformar uma situação social de quase indigência, em condições mais favoráveis. Entretanto, na maioria das vezes essa não foi a realidade encontrada no local de destino. Algumas poucas famílias tiveram certa ascensão financeira, conquistando a possibilidade de comprar um pedaço de chão ou de adquirir um comércio. Mas a maioria teve que conviver com a frustração de ver seus sonhos desfeitos já na chegada.

Como vimos no capítulo anterior, tudo começava na cidade de origem com o agenciador de mão de obra ou mesmo com as notícias que apontavam o novo espaço como carregado de possibilidades, enchendo de expectativas aqueles que se preparavam para migrar. Porém a viagem longa e difícil já mostrava que nada seria tão fácil. Nos depoimentos de pais que ficaram presentes junto aos filhos nas entrevistas, ou mesmo nas falas dos próprios filhos que ouviram as histórias de seus pais, tivemos relatos muitíssimo duros sobre esses trajetos. Algumas depoentes contaram que crianças morreram durante a viagem. No trecho a seguir a Carvalho (2013) conta a história que ouviu, pois quando migrou era ainda muito pequena, com apenas um ano de idade.

Ela narra que alguns homens migraram para o Pontal Mineiro sem as famílias para conseguir emprego. Seu avô ficou no Nordeste com a responsabilidade de, posteriormente, levar as esposas e os filhos, junto às mudanças.

*Nossa menina! A mamãe falava que meu avô trouxe nós. Aí eles vinha no pau de arara, gastando 10 dias de viagem, aí chegou num lugar lá que armava rede nas árvores lá, sabe? Dentro do mato, assim. Aí puseram a mamãe numa rede com nós três juntos. [...] O pau quebrou lá e a minha mãe caiu e essa rede caiu lá dentro do mato e ela morrendo de medo de onça dentro do mato. Nossa mas ela passou um medo danado! [...] Eu pequeninha menina! E diz que o leite azedou e não tinha como comprar leite e meu avô fazia garapa de açúcar. Eu fui criada com garapa de açúcar (risos). [...] Eu sei que deu desanda, deu problema, meu avô ia pros rios lavar os paninho de quando eu era neném, tadinho... Ele era tão ignorante meu avô, tadinho. De lá pra cá diz que ele ficou nervoso, deitava no meio da estrada lá pro caminhão passar em cima dele. Ele bravo. Ignorante, não era bravo, ignorante. E a minha vó, né coitada, deve ter passado um sufoco. Ele trazia as famílias, muitas famílias, sabe. Pois tudo na responsabilidade dele, não é? Porque os marido veio primeiro e ele ficou lá. Trouxe esse caminhão com essas mudanças, com as famílias. Muuuta família! Era muita responsabilidade pra ele, não era? (CARVALHO, 2013)*

Um entrevistado conta também sobre a viagem e acrescenta como foram os preparativos, pois, embora ainda criança, ele também participou do processo.

*A viagem eu lembro demais da conta. A viagem, meu pai saiu da Paraíba, eu lembro de... quando ele marcou a viagem, quando ele vendeu a terrinha dele lá por 10 contos de réis... pra um outro fazendeiro. Despediu da família tudo chorando. [...] Não sei quantas família veio, mas veio umas... 40, 50 pessoas nesse caminhão com a família, família, não era... gente solteiro, se tinha, um ou dois. Era família. E nessa viagem, nós veio... dormindo na estrada, dormindo dentro desse caminhão, dormindo debaixo das árvore, dormindo, dormiu na beira do Rio São Francisco. É... comendo farinha com carne assada ou queijo. Fazendo um arroz com farinha, um feijão com farinha. Nove dia e meio até chegar aqui no Capinópolis! A viagem foi... por aí, sofrida demais. Em cima de um banco de madeira, um banco de pau em cima daquilo. Não tinha rodovia, não tinha estrada, era só buraco (PACHECO, 2013).*

Todos os relatos sobre o cotidiano na fazenda se referiam a muito trabalho, mas essa era a condição de vida do migrante, que se deslocava em busca de meios de sobrevivência e não se intimidava frente à luta diária. No seguinte trecho a narradora fala sobre a peleja do pai e dos familiares para desvencilharem-se da dívida com o fazendeiro que arcava com as despesas da viagem, e adquirir seu próprio chão.

*E quando meu pai, ele muito trabalhador, chegaram lá no fazendeiro... Que tinha gente que ficava dois anos pra pagar a conta pro fazendeiro, porque o fazendeiro dava arroz, dava feijão, dava comida, e tudo e nunca que essa conta vencia. E ele muito espirituoso, eles chegaram lá e pegaram um arroz pra colher. Esse arroz, a gente falava “cata de arroz”, nós trabalhamos muito nisso. O povo colhia o arroz e ficava resto de arroz. Eles foram e de dia trabalhava pro fazendeiro e de tardezinha quando eles vinha, era catando de arroz. E no catar de arroz, eles bateram o arroz e venderam o arroz, entendeu? Nessa venda do arroz é que eles pegaram o dinheiro e acertaram com o fazendeiro e aí se mandaram pra Escondida. Foram a pé pra Escondida achar o lugar. Aí, acharam o lugar lá na Escondida... Porque naquela época não tinha caminhão assim fácil, não é? Aí foram pra Escondida e lá acharam os lugar, né, umas cocheiras de cavalo, outros numas casas. E lá nesses lugar, onde eles ficaram, eles foram arrumando trabalho, começaram trabalhar e estão até hoje. Que compraram a terra que eles moram hoje (RIBEIRO, 2010).*

Essa família, segundo conta o próprio pai da entrevistada, que fez questão de narrar fatos da migração, foi adquirindo aos poucos, alguns alqueires de terra e melhorando financeiramente. Conseguiram comprar um trator, o que para a época era algo muito difícil, que só alguns fazendeiros mais “endinheirados” conseguiam. Na Figura 5 é possível observarmos além do trator em que o filho faz pose para a foto, demonstrando a importância da aquisição, o campo arado ao fundo e a pequena casa de pau a pique.

Figura 5 - Fazenda Escondida



Fonte - Acervo particular depoente Almeida.

Porém, havia percalços a passar e que marcaram profundamente a memória de algumas das meninas, hoje mulheres migrantes. Vejamos o relato da Araújo que se mostra carregado de mágoa. Ela nos conta da vida sofrida na fazenda com relação à alimentação. O pai teve que trabalhar longamente para pagar a dívida ao fazendeiro, sem ver “a cor do dinheiro”, pois mesmo quando ele precisava de uma botina era o fazendeiro quem trazia da cidade:

*Agora a alimentação era precária. [...] Eu lembro que eles matava vaca e falava pro meu pai assim... Aqueles mocotó da vaca, não é carne, é aqueles coisa da vaca. Eu lembro direitinho o meu pai cortava aquilo com o machado, saía aqueles tutano de dentro que era um nervo, parecia um nervo. Minha mãe punha aquilo cozinha numa panela e tirava aquela banha por cima assim ó, entendeu? E punha aquilo numa panela assim e punha farinha e mexia até mesmo! E fazia nós comer. [...] Osso, osso de vaca, osso que hoje em dia vai pro lixo, vai pra depósito fazer não sei o que, é jogado fora e antigamente era a comida que o nordestino tinha pra comer (ARAÚJO, 2013).*

Quando a migrante disse não se recordar, pois ainda era muito pequenina, o pai que estava presente contou que foram recebidos pelo fazendeiro em situação muito precária. Então ela comenta: “*Até arrumar a casa eles ficaram acampados dentro do curral, sabe. Armava a rede assim. Nossa senhora! Foi bem triste a nossa vida mesmo, né. A sorte que a gente não lembra de nada. Eu não lembro disso não*” (CARVALHO, 2010).

Nem todos tiveram a percepção de que o patrão os tratava com desprezo, pois contam que recebiam ajuda na falta de alimentos, embora esse assunto não fizesse parte do nosso roteiro, ele sempre surgia espontaneamente.

Quanto à habitação, vimos em todos os relatos que as casas encontradas para morar eram de pau a pique<sup>39</sup> e de chão batido, com exceção de duas famílias que no início tiveram que residir em ranchos, em situação ainda mais precária. Vejamos um desses depoimentos que é de um dos pais que ficaram presentes durante a entrevista: “*E lá não deu certo (primeira fazenda que morou). Porque lá (Nordeste) nós era acostumado numas casas até boa! Nós chegamos ali tinha uns ranchos. E choveu de noite e se molhou todo mundo. Êh! mas esse povo ficou desorientado!*” (LIMA, 2013).

Foram comuns as narrativas de como as famílias procuravam cuidar e, da melhor forma possível, transformar a aparência das suas moradias. Algumas migrantes descreveram suas casas

---

<sup>39</sup> Na figura podemos observar uma casa de pau-a-pique, que a família de RIBEIRO morava.

contando como tinham esse cuidado e como faziam para que suas casas tivessem melhor aspecto, como a Pereira:

*Sem contar que a casinha lá, agora acho que estou lembrando mais coisa, a casinha lá nós barreava tudo. Nós fazia o tempero. Eu mais essas, essas irmãs mais velhas que eu tenho. Eu, a Raimunda, a Francisca são as mais velhas e a Ana. Nós fazia lá, temperava, trazia bosta de vaca, o... como é que chamava? A cinza pra ficar branco, menina, era de pia pau e... pau... como é que chama? Pau a pique. Nós barreava aquilo que você ficava boba, ficava igual essa parede. [...] Nossa... oh, fazia até enfeite pra por nas paredes... desenhava umas florzinhas assim no papel, sentava ela aqui e vinha com a massinha branca e depois tirava, ficava a florzinha na parede. Era, Daiane. Aguava o chão todinho pra barrer, pra não fazer poeira. Chiiiiii... barria aquilo, ficava aquilo limpinho, que toda vida gostei de casa limpinha. Toda vida eu gostei. Pode ser um barraco, Daiane, mas tem que ser limpo (PEREIRA, 2013).*

Para a família da migrante Borges o desleixo com as casas simples foi uma novidade complicada de entender.

*Aí a gente chegou lá (fazenda), nós nunca tinha visto a casa de pau-a-pique né, porque lá (Nordeste) nas fazendas tem, mas num é igual aqui. É, pode ser de pau a pique, mas eles é muito caprichoso, põe barro nas paredes, barreira, fica parecendo uma casa de tijolo, ninguém vê. Aí chegou aqui num tinha porta, as porta era os pau, tinha que entrar pra dentro e ficar passando os pau pra... (risos), então nós achou diferente demais (BORGES, 2013).*

Talvez esses cuidados se justificassem, porque fosse difícil se deparar com uma nova morada em tão precárias condições, já que as expectativas eram outras. Além disso, a criatividade frente à péssima qualidade encontrada para sobrevivência, e a determinação ao cuidar e melhorar o quanto possível o aspecto da nova morada, procurando certo bem-estar, demonstra, também, resistência.

A referência à música, mais especificamente ao rádio, foi algo interessante que percebemos nas entrevistas e que sempre surgia à memória dos depoentes. O que nos parece é que fazia parte do lazer do povo nordestino: “*Lá no Nordeste meu avô tinha um rádio e a pilha era um mundo velho assim ó. (mostra com as mãos o tamanho de uns trinta centímetros)*” (COSTA, 2013). Mas no Pontal Mineiro o rádio passou a ter um significado maior, sobretudo porque possibilitava um momento de recordar a vida no Nordeste. Uma das famílias marcava um dia da semana para reunir-se com as outras da comunidade e assim, ouvir as músicas de Luiz Gonzaga.

*Aí lá em casa... Só tinha uma casa de um vizinho lá, casado nessa família de Junqueira que tinha um rádio. Ninguém tinha rádio. E eu tinha muita vontade de comprar um rádio e até que eu comprei um rádio. Fui lá no Uberlândia e comprei um rádio. Ai mas aquilo! Quando era no dia de quarta-feira tinha um programa de Luiz Gonzaga e... Você sabe na casinha pequena não cabia o povo, ficava no lado de fora. (risos) Era interessante! Mas era uma coisa! Toda quarta-feira, ó, vamos cuidar que nós vamos ouvir o programa do Luiz Gonzaga lá em Antônio Preto. (risos) Mas era interessante mesmo, sabe, cantar aquelas músicas de saudade do Nordeste (LIMA, 2013).*

Albuquerque Jr. (1999) explica que a melodia que foi difundida a partir da década de 1940 com Luiz Gonzaga, tido como “criador da música nordestina”, especialmente o baião, faria, por meio da sonoridade de sua composição, do sotaque, da escuta de um som familiar, importante identificação com os migrantes, principalmente por ser uma ligação com a saudade do espaço de origem.

No ambiente da fazenda era comum, além do intenso trabalho, as brincadeiras que algumas depoentes descreveram como sendo muito importantes na infância. A maioria disse que brincava pouco, justamente porque a lida diária não deixava o tempo sobrar. “*Nós brincava debaixo do pé de maracujá. Uma lata bem grande assim era nossa casa de brincar em baixo. Quando eu era pequena...*” (CARVALHO, 2010). Para outras as diversões muito simples fazem parte de uma multidão que povoa a memória, marcando a infância pobre, sofrida e excluída.

*Eu falava assim: Júlia (irmã) vamos comprar nossas bonecas, aí nós ia naquelas fileiras de milho e nós comprava aquelas bonecas loirinhas, dos cabelinhos loirinhos e aquelas espigas pretas e nós cortava os cabelinhos, entendeu, colocava bracinho, nós colava roupinha. Isso foi as primeiras bonecas que eu brinquei em toda a minha vida, eu e minha irmã. E meus irmãos, pegava aquelas buchas grandes, nós colava pezinho, colocava pauzinho, narizinho, orelha. Era os brinquedos que nós brincava, fazia de areia assim, brincava, fazia roupinha. Então a gente nunca teve assim, boneca, nós nunca teve aniversário, nós só ouvia falar, nós nunca ganhou nada de parente (ARAÚJO, 2013).*

Temos o relato interessante de uma entrevistada que nos conta a compra da primeira bicicleta para o pai e o irmão. Mas segundo ela, nenhum dos dois sabia usá-la.

*Aí ele (pai) fez, pra andar onde não passava carro, [...] umas estradas no meio das roças, de enxada e tudo, pra andar, pra aprender andar de bicicleta. [...] Aí tinha uma estrada mais longa e outra mais curta. Primeiro ele ensinou a Olavo. Olavo pelegando... Olavo caía, papai ficava bravo, porque ele caía.*

*Papai brigava, papai dava um coro nele, pra ele se segurar. (risos) [...] Ai aprendeu. Ai papai foi aprender. Ai aprendeu. Aprendeu que papai vinha da fazenda pro Capinópolis de bicicleta (ALMEIDA, 2013).*

Figura 6 – Família Almeida (casa na zona rural – década de 1960)



Fonte - Acervo particular depoente Almeida.

A Figura 6 é foto de 1965 ou 1966, segundo a Almeida (2013), que está presente com a família. Ela está ao lado do pai, o irmão fazendo pose na bicicleta nova e a irmã ao lado da mãe. Ao fundo a casa dos peões. Segundo Almeida, nessa bicicleta, os três irmãos foram muitas vezes para a escola.

Como já assinalamos a escolarização da migrante se deu, em um primeiro momento, nas escolas da zona rural, visto que as famílias migraram para trabalhar nas fazendas da região de Ituiutaba (ver quadro 6). Porém, tais instituições sofriam, no mais das vezes, da falta de manutenção, em que poderemos observar a precariedade na estrutura e nas condições de acesso.

Sendo assim, é fácil perceber que tal fato coincide com o que acontecia com a realidade brasileira conforme nos aponta Gonçalves & Lima (2012),

no Brasil até o final dos anos de 1950 e princípio de 1960 eram nas instituições de ensino rural que mais de 60% dos brasileiros se alfabetizavam, uma vez que trabalhavam e residiam no meio rural, no entanto a manutenção das escolas rurais e a escrita de sua história ficaram relegadas a um segundo plano (p. 2).

Havia grande descaso do poder público com o estabelecimento e a manutenção dessas escolas. Veremos que, a exemplo do que estuda Lima (2004), no município de Ituiutaba, na maioria das vezes eram os fazendeiros que mantinham essas instituições em prédios inadequados, com deficiência de recursos. Uma ex-professora rural contou-nos<sup>40</sup> que para abrir sua escola, nas décadas de 1950 e 1960, em sua própria fazenda, não recebeu nenhuma ajuda do prefeito, nem mesmo o salário, como era usual. O mobiliário foi emprestado, sendo que as carteiras, de uma grande escola pública da cidade, e o armário, de uma moradora. Diferente da maioria, a professora era normalista formada em Uberaba. “[...] eu estudei três anos em Uberaba, me formei lá” (MARQUEZ, 1997)<sup>41</sup>. Todavia, para trabalhar em sua escola, essa professora admitiu um jovem que havia cursado até o 5º ano como professor do 1º e 2º ano, enquanto ela lecionava nos 3º e 4º.

Ainda no trecho do depoimento do migrante Gouveia (2013), podemos observar que era comum o fazendeiro arcar com as responsabilidades escolares das fazendas:

*Mas ele (o fazendeiro) trouxe, levou da cidade aqui um professor que chamava-se Telesfolo Ribeiro, um professor que não lecionava mais, mas era um professor que lecionou no colégio Santa Tereza, é um ser inteligente, um véi muito inteligente, muito bom. Então ele lecionava pra nós lá na fazenda. Numa escola feito com tábua né? A casa lá feita de tábua, então as ruínas ali, o círculo vizinho ali tudo, os meninos morava nas outras fazendas vinha. Tinha duas, duas aulas por dia, uma de cedo e outra na parte da tarde. Cedo era da fazenda, na parte da tarde era os outros né? Das outras fazendas (GOUVEIA, 2013).*

A criação das escolas rurais vinculadas ao município de Ituiutaba teve início na década de 1940, como podemos observar no quadro 7. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação, algumas escolas permaneceram implantadas durante poucos anos, mas nos anos de 1990 havia na zona rural setenta e duas escolas instituídas. O modelo dessas instituições era

<sup>40</sup> Entrevista realizada a partir de indicação de Dalva de Oliveira Silva quando da qualificação da dissertação.

<sup>41</sup> Entrevista cedida por Dalva de Oliveira Silva.



pautado no que chamamos Escolas Isoladas Rurais, cuja precariedade da estrutura se fazia perceber tanto no espaço físico, quanto nas múltiplas funções dos (as) professores (as). As salas eram multisseriadas, em que uma professora lecionava ao mesmo tempo para salas de 1ª série, 2ª série, 3ª série e 4ª série. Portanto, as idades também eram mistas. Pacheco (2013) fala sobre essa diferença *“Diferente as idades. Ai eram diferentes as idades. Tinha menino da mesma... de sete anos e tinha menino até de quinze na mesma sala, segundo ano, terceiro, no mesmo, mesma coisa, mesma”* (PACHECO, 2013). E ainda outra entrevistada fala sobre a estrutura física:

*Era tudo junto dos que aprendia a ler até a quarta série. Não tinha sinal, não tinha nada, né. [...] As escolas, também era de chão batido. [...] E as paredes da escola, tudo de madeira. E os pais dos alunos é que sempre vinham dar uma reforma na escola, dar uma ajudadinha nas coisas. E aí a professora batia uma palma, aquela palma era pra saber que tava... Pra nós nos preparar pro recreio* (RIBEIRO, 2010).

Apesar de haver exceções, uma das graves condições da escola rural era a falta de qualificação profissional para os (as) professores (as), e que muitas vezes acontecia. Lima (2004) denuncia essa situação dizendo :

Tão grave quanto o aspecto relacionado à escassez de investimentos direcionados para a manutenção das escolas rurais, eram os problemas referentes aos professores e à sua falta de instrução. Até a primeira metade do século, era alarmante a situação das escolas funcionado com o trabalho de professores semi-alfabetizados, sobretudo no que dizia respeito ao ensino rural, em que era grande a dificuldade em selecionar, em seu meio, profissionais formados, tanto em razão da baixa qualificação dos seus habitantes quanto em função dos obstáculos existentes ao acesso às fazendas onde se localizavam as escolas tais como: precariedade nos meios de transporte e insalubridade das residências e/ou alojamentos (p. 29)

Em todas as entrevistas, pudemos observar que a instituição rural estava assim organizada. Na fala a seguir podemos perceber que o migrante refere-se à preparação do (a) professor (a) e da responsabilidade dos pais e dos fazendeiros com a manutenção da escola:

*Numa casa na fazenda, uma casa da fazenda mesmo, uma casa, não era construída pra ser escola, mas uma casa na fazenda, arrumava professora, certo? Ou professor, mas lá era professora e ali arrumava os, os rapaz, os menino e as menina que tinha que estudar, que ela dava conta de lecionar até aquele tanto [...] Era coisa dos fazendeiro com os pais das criança. Eles reuniam, pagavam aquela pessoa e punha os meninos lá* (PACHECO, 2013).

A partir da década de 1990 iniciou-se um processo de nucleação das Escolas Isoladas Rurais, principalmente nas regiões onde havia maior número como no Campo Alegre<sup>42</sup>, tanto que hoje há cinco instituições no total. A exemplo desse processo observemos o seguinte trecho:

Anterior ao processo de nucleação, as escolas de Catalão eram o que se convencionou chamar em nosso país de Escolas Isoladas Rurais, em que predominam as classes multisseriadas, tendo uma única professora para ministrar aula, concomitantemente para duas, três e até quatro séries diferentes. Neste tipo de escola o prédio, não raras vezes é apenas uma sala de aula local onde estudam crianças de pré à quarta série, com variação de idade de seis a dezesseis anos. Geralmente ficam próximas das fazendas onde moram os alunos (FLORES, 2002, s/p).

Grande parte dessas escolas foi instituída nas décadas de 1940, 1950 e 1960, conforme quadro 7, apesar disso, somente nos anos de 1968 e 1969 há uma obrigatoriedade de realizar documentação por meio de Atas de Promoção de alunos, as quais eram construídas ao final de cada ano.

Entendemos que embora as escolas fossem instituídas por Decretos-Leis, não havia por parte do poder local, no caso o município, uma preocupação em dispor de recursos, administrar ou mesmo fiscalizar as instituições criadas. A primeira LDB - 4024, que ditou diretrizes nacionais para a educação, somente foi aprovada em 1961, mesmo estando em discussão desde 1948. Não havia, até então, uma base legal que organizasse a educação nacionalmente, apesar da Reforma Capanema<sup>43</sup>. Com a Lei - LDB 4024/61 - a situação não se modificou. Nesse sentido Saviani (2008) explica que no texto legal não havia garantias de que o Estado tinha a competência pela Educação nos sentidos da administração, recursos e direitos.

---

<sup>42</sup> Campo Alegre é uma das regiões da zona rural, como podemos observar no quadro 6.

<sup>43</sup> Gustavo Capanema elaborou as “leis orgânicas” do ensino, também conhecidas como “Reforma Capanema”, implantando-as através de uma série de Decretos-Leis baixados entre 1924 e 1946. Por essa via foram promulgadas em 1942 as leis orgânicas do ensino secundário (Decreto-Lei 4.244 de 09.04.42) de do ensino industrial (Decreto-Lei 4.073 de 30.01.42) tendo sido criado nesse mesmo ano através do Decreto-Lei 4.048 de 22.01.42 o SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, colocado sob o controle da Confederação Nacional da Indústria (CNI), entidade representativa do empresariado industrial. Em 1943 foi a vez da lei orgânica do ensino comercial (Decreto-Lei 6.141 de 28.12.43). Em 1946, portanto já após a queda do Estado Novo, foram decretadas as leis orgânicas do ensino agrícola (Decreto-Lei 9.613 de 20.08.46) do ensino primário (Decreto-Lei 8.529 de 02.01.46) do ensino normal (Decreto-Lei 8503 de 02.01.46), tendo sido criado o SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Decretos-Leis 8.621 e 8.622 de 10.01.46) que, a exemplo do SENAI, foi também colocado sob controle do empresariado correspondente (SAVIANI, 2008, p. 10)

QUADRO 7 - Escolas municipais de Ituiutaba e sua criação – 1940 a 1970

<b>NOME DA ESCOLA</b>	<b>DATA e DECRETO/LEI DE CRIAÇÃO</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>
E.M. Alberto Torres	Decreto-Lei 073 de 25/11/1941	Água Suja
E.M. Duque de Caxias	Decreto-Lei 073 de 25/11/1941	Córrego da Canoa
E.M. José Bonifácio	Decreto-Lei 073 de 25/11/1941	Córrego do Açude
E.M. Quirino de Moraes	Decreto-Lei 073 de 25/11/1941	Mateirinha
E.M. São Francisco de Assis	Decreto-Lei 073 de 25/11/1941	Córrego do Retirinho
E.M. Francisco Alves Vilela	Decreto-Lei 178 de 06/03/1947	Campo Alegre
E.M. Prefeito Adelino de O. Carvalho	Decreto-Lei 182 de 19/06/1947	Córrego do Monjolinho
E.M. Prefeito Jaime Meinberg	Decreto- Lei 182 de 19/06/1947	Ribeirão dos Baús
E.M. José Inácio de Souza	Lei 119 de 24/11/1951	Campo Alegre
E.M. Antonio Pedro Guimarães	Lei 119 de 24/11/1951	Córrego do Macaco
E.M. Constâncio Ferraz de Almeida	Lei 119 de 24/11/1951	Cotia
E.M. Francisco Antonio de Lorena	Lei 119 de 24/11/1951	Vila Fiisa
E.M. Joaquim José Domingues	Lei 347 de 28/11/1955	Fazenda Santa Rita
E.M. Tiradentes	Lei 347 de 28/11/1955	Córrego Açude
E.M. Hilário Chaves	Lei 559 de 21/03/1960	Salto de Moraes
E.M. Antônio Joaquim da Costa	Lei 637 de 25/03/1961	Ribeirão dos Baús
E.M. Aureliano de Freitas Franco	Decreto-Lei 264 de 20/08/1962	Olhos D'água - São Lourenço
E.M. João Fonseca Filho	Decreto-Lei 261 de 16/08/1962	Córrego Retirinho
E.M. José Marciano de Moraes	Lei 873 de 10/03/1964	Campo Alegre
E.M. Getúlio Vargas	Decreto-Lei 312 de 04/05/1964	Baixadão- Córrego do Açude
E.M. Fernando Martins de Andrade	Lei 954 de 29/03/1965	Região do Salto
E.M. Joaquim José de Assis	Decreto-Lei 385 de 15/04/1966	Campo Alegre
E.M. Dr. Camilo Chaves Júnior	Decreto-Lei 385 de 15/04/1966	Fazenda Sapé
E.M. Domingo José Franco	Decreto-Lei 404 de 27/12/1966	Ribeirão de São Vicente
E.M. Dep. Daniel de Freitas Barros	Decreto-Lei 385 de 15/04/1966	Córrego Açude
E.M. Francisco José de Carvalho	Decreto-Lei 432 de 23/08/1967	Capão Rico - Santa Fé

E.M. José da Silva Ramos	Decreto-Lei 534 de 02/12/1968	Córrego da Chácara
E.M. Joaquim Antônio de Moraes	Decreto-Lei 520 de 19/09/1968	Córrego do Retiro - São Lourenço
E.M. Gustavo Maia de Menezes	Decreto-Lei 558 de 17/03/1968	Fazenda Estiva
E.M. Cândido José de Carvalho	Decreto-Lei 507 de 19/08/1968	Fazenda Manga Larga
E.M. Augusto Martins de Andrade	Decreto-Lei 4454 de 12/02/1968	Fazenda do Pontal - Campo Alegre
E.M. Antônio Severino da Silva	Decreto-Lei 454 de 12/02/1968	Ribeirão do São Vicente
E.M. José Abadio da Costa	Decreto-Lei 671 de 26/12/1969	Fazenda São Lourenço
E.M. João Ribeiro da Silva	Decreto-Lei 587 de 24/06/1969	Fazenda Vale do Ingazeiro
E.M. Antônio Bento Parreira	Decreto-Lei 609 de 25/08/1969	Córrego Açude
E.M. Dr. Hélio Benício de Paiva	Decreto-Lei 627 de 02/10/1969	Inst. Agrícola do Rotary Clube
E.M. Ari Barroso	Decreto-Lei 552 de 10/02/1969	Córrego do Coelho - Campo Alegre
E.M. Arcanjo Gervásio Guimarães	Decreto-Lei 791 de 23/11/1970	Córrego Fundo

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba.

Durante a pesquisa tivemos a oportunidade de ter em mãos algumas atas das escolas rurais mencionadas pelos entrevistados. Porém, como a emissão de tais documentos apenas teve início em 1968, o nosso estudo ficou circunscrito a apenas dois anos, aqueles que estão inseridos no recorte temporal. Ainda assim, algumas dessas instituições começaram esse trabalho em 1969, diminuindo mais nosso corpus documental. Ademais, parece-nos que esse era o único registro, não havia, por exemplo, livro de matrícula, ao menos não foi preservado.

As atas descreviam ao final de cada ano, os nomes dos alunos que haviam chegado à conclusão, separando os que haviam sido aprovados, daqueles reprovados. Algumas escolas acrescentavam, nessa separação, as notas mínimas. Assim, pudemos encontrar os depoentes que mencionaram suas escolas, o que foi muito importante no entrecruzamento de fontes. Um desses ex-alunos, Gonçalves, que encontramos nas atas, tinha seu nome como reprovado. É filho de família migrante, e durante a entrevista mostrou-se bastante resistente quanto à origem nordestina, reforçando, inclusive, que não tinha mais sotaque nenhum. Nesse sentido, podemos entender esse processo como sendo uma das transformações da identidade, sempre relacionada à diferença, as quais são produzidas nas relações culturais (SILVA, 2009). No interior das escolas,

na convivência entre as diferentes culturas, a identidade nordestina foi tratada pelo mineiro tijucano, como inferior, como diferente, num processo de preconceito e hierarquização.

O pai de Gonçalves esteve presente no decorrer do depoimento e algumas vezes falou sobre o preconceito e sobre o arrependimento de ter migrado. Gonçalves argumentava em seguida dizendo que na época o povo era mal informado, portanto não significava preconceito. Ou ainda que não existe melhor lugar que Ituiutaba. Quando se referiu à escola rural, não contou muitos detalhes, mas falou de duas professoras queridas e disse que tinha apenas boas lembranças. Pode ser que a reprovação não tenha sido algo relevante em sua vida escolar, todavia nos parece deliberado esse esquecimento, sobretudo se vincularmos à necessidade de não ter mais sotaque, ou mesmo de justificar o comportamento preconceituoso dos mineiros tijucanos. Quanto a essas tentativas de equilibrar os acontecimentos dolorosos do passado Thomson (1997) esclarece que

Há várias maneiras segundo as quais nossas reminiscências – tanto do passado imediato como do mais longínquo – podem tumultuar e colocar em xeque nossa identidade, e, portanto, é preciso que exista uma certa harmonia entre elas. Experiências traumáticas podem provocar o rompimento de tabus ou prejudicar a compreensão pessoal. Dramáticas mudanças de vida muitas vezes tornam irrelevantes velhas identidades e exigem drástica reavaliação. A vida psicológica do cotidiano inclui aspirações frustradas e perdas debilitantes que tentamos administrar de forma mais segura e menos dolorosa. Assim, em nossas reminiscências freqüentemente tentamos estabelecer uma coerência pessoal satisfatória e necessária entre as passagens não resolvidas, arriscadas e dolorosas de nosso passado e nossa vida presente (p 57-58).

Encontramos nas atas alguns sobrenomes comuns às famílias migrantes como Araújo, Medeiros, Mendes, Alves, Costa, Guimarães, Góes, recorrendo às indicações das fontes. Na Escola Municipal João Martins de Andrade (EMJMA) que no ano de 1968 havia 59 alunos, supostamente desses, 15 eram migrantes, ou seja, 25% da sala. Esse número torna-se ainda mais significativo se observamos que nesse período já havia iniciado o êxodo rural. Escolhemos a EMJMA por nos parecer mais certa essa relação, mas nas outras escolas também havia número importante de alunos migrantes se inferirmos pelos nomes.

Vimos com Gonçalves & Lima (2012) que a escola da zona rural ficava a longas distâncias, que deveria ser, na maioria das vezes, percorrida a pé para se chegar ao destino. Essas autoras apresentam depoimentos de ex-alunos que narram tal realidade dizendo que apesar de distante, o caminho era prazeroso pelo encontro com os colegas. Parece haver uma semelhança,

pois dessa mesma forma vimos descrito pelos depoimentos das nossas migrantes: “*Nós andávamos meia légua. No meio do mato, sabe? Era mata fechada. Porque não tinha nada igual é agora, né. Tinha só um trieiro onde o gado passava, e tinha a rodovia aonde a professora vinha de ônibus*” (LEAL, 2013). Porém, havia uma diferença importante, a de que não era muito divertido o caminho.

*A escola era um pouquinho longe da minha casa. Aí ia eu, duas... eu a mais velha e a mais nova. Mais os vizinhos, as crianças que tavam indo. A gente ia, estudava, voltava. Tinha umas briguinhas na escola... Eu batia em menino... (risos) [...] Eu era custosa. Mas eu era custosa por quê? Porque eles mexiam comigo. [...] Eu saía da escola e tinha alguém escondido na estrada no meio do mato com máscara para me assustar. A hora que eu ia passar eles já pulava em mim, sabe. Aí eu pegava do mesmo jeito. Eu batia, porque eu ficava nervosa demais, não é? (OLIVEIRA, 2013)*

Nem todos mencionaram o preconceito abertamente. Talvez Oliveira tivesse que enfrentar essa situação, mas a memória tem suas escolhas no processo de reconstrução e transformação das experiências lembradas, conforme nos ensina Thomson (1997). A questão dos embates físicos aparece em vários relatos, algumas vezes explicando que o enfrentamento era uma defesa à discriminação cultural. Vejamos o relato a seguir em que a narradora interpreta suas ações: “[...] a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é *interpretar*” (PORTELLI, 1996, p.2).

*Mas porque que nós brigava? Nós brigava muito, mesmo, era cada brigas horrorosas, de esquina, de correr, de tudo quanto era trem. Nós andava armado. (risos) [...] Nós apanhava muito por causa da nossas violências. Nós ia pra escola e deixava os porrete escondido. Mas é porque? Porque nós chegava... Nós, naquela época, chamar de nortista era xingar... Era chegar e eles ficava: “nortista, não sei o que”... Aí nós falava: Deixa! Aí se fazia alguma coisa: “Foi aquela nortista! Foi as nortista!” Tudo que acontecia nas escola, era os capeta do nortista! Aí os nortista era revoltado (RIBEIRO, 2010 apud SOUZA & SILVEIRA, 2010).*

A aprendizagem mais significativa, pelo menos segundo a memória da maioria foi aprender a ler, escrever e contar: “*Mas graças a Deus eu sei ler. Eu sei escrever....(PEREIRA, 2013)*”. Essa depoente cursou até a 3ª série. O entrevistado Freitas estudou até a 4ª série e afirma: “*Eu sei fazer as quatro operações de conta no lápis, só! Eu posso fazer uma conta de dividir, de*

*multiplicar, de somar, mais fácil, né. Mas de multiplicar e dividir... Ih! Faço tranquilo! E sei fazer a prova, tiro a prova. É coisa que eu aprendi!”* (FREITAS, 2013).

Quanto às práticas dos (as) professores (as), foi relato geral o uso de provas para avaliação e trabalhos sempre individuais. Além disso, usava-se a memorização, como na matemática em que o (a) professor (a) “tomava” a tabuada. Além disso, era comum o ditado de palavras. Embora não tenhamos encontrado outras fontes como livros e cadernos, podemos afirmar a existência da pedagogia tradicional pela repetição dessas lembranças.

Todavia, os professores eram muito rígidos e os relatos quanto a essas práticas são acompanhados de falas sobre castigos. No trecho a seguir veremos o depoimento de Carvalho que conta que seus irmãos eram sempre penalizados. No decorrer da entrevista ela afirma que em seu caso era diferente, mas para tanto, tinha que adular a professora, apesar de não ficar de fora da punição:

*Nossa eu era “Caxias” mesmo! [...]... não sei porque no dizer delas eu era muito engraadinha quando eu era pequena... eu puxava um saco da minhas professoras sabe. Eu tinha uma professora, que a minha professora, nossa mais ela gostava de mim! Nossa você precisa ver. E a outra era uma brava demais, mas mesmo assim. Nossa no tempo que nós estudava, chegava na escola, dia de tabuada, menina, você chegava lá, você já colocava os objetos na carteira, já ia lá pra frente, ajoelhava, pegava a tabuada, punha no chão assim e ela ia tomar a tabuada. O menino que não soubesse, a palmatória tava pronta. E levava os menino lá pra fora ajoelhado no milho. O meu irmão ia muito pra ajoelhar no milho. Eu ainda fui uma vez só. [...] Aí minha irmã, era ditado, sabe. Era... foi ditado, sabe. Foi ditar um ditado e ela meio atrasadinha, ela não deu conta, sabe. Foi e ela não deu conta de copiar (.....) Aí ela falou, não, agora você vai fazer assim mesmo, sem ditar, sem nada. Ela chorou até. Que ela era brava que Nossa Senhora! (CARVALHO, 2010)*

Corriqueiramente corrigia-se com a palmatória ou outro tipo de castigo, fazendo parte mesmo da prática pedagógica. Entretanto, percebemos o tratamento diferenciado por parte da professora frente aos três irmãos nordestinos, quando ouvimos na fala de Carvalho (2010), que era sempre seu irmão o escolhido para a palmatória ou para ajoelhar-se no cascalho ou no milho. Entrevistamos também Freitas - irmão de Carvalho - e ele afirma que recebia punição porque era muito custoso. Perguntamos, então quais eram as travessuras que ele fazia. Assim respondeu: *“É porque menino é bicho custoso. Um cutucava o outro, um falava uma besteira e tudo o mais, né. E às vezes conforme as coisas que faziam os meninos já caía em cima de mim, jogava a bomba*

*em cima de mim, pra mim... pra ver ser pego. Porque a professora ela ia, sei lá, parece em quem era mais fraco, né?” (FREITAS, 2013)*

A palmatória era um objeto comumente de madeira formado por um círculo e um bastão e podia conter furos no círculo. Os professores a utilizavam para castigar alunos que julgavam indisciplinados, batendo-lhes na palma da mão. A ex-professora Marquez, com quem nós conversamos, guarda a palmatória que ganhou de presente do sogro. Mas segundo ela, nunca a usou:

*A palmatória eu mostrei pra eles só, e falei como era antigamente, mas lá na minha escola menino nenhum ia ganhar um beliscão, porque eu não era de bater não. Porque eles tinham de ser obedientes. Aí pus uma norma: o aluno que respondesse ou fizesse qualquer falta de educação com o professor seria expulso. Mas era expulso mesmo! Que não voltava mais na minha escola! (MARQUEZ, 2013)*

Além desse objeto, ela ainda guarda uma campainha e o vidro de um tinteiro os quais usava, o primeiro para chamar a atenção dos alunos e segundo como porta-tinta para a escrita.

Figura 7 – Campainha, vidro de tinteiro e palmatória



Fonte – arquivo particular ex-professora Marquez.



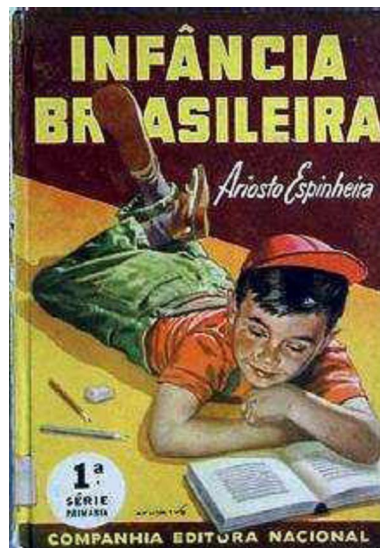
Quanto aos materiais didáticos, todos mencionaram o quadro negro, o uso de cadernos, livros ou cartilhas. Quanto a esses dois últimos, apenas alguns se lembraram os nomes. Almeida descreve como ela se lembra de um dos livros que estudou:

*O material... Tinha o caderno, tinha os livros, livro muito... eu lembro o livro, eu não sei se já era da segunda série, por aí, que a gente ia aí pra essa série, mas não sabia ler direito, mas era um livro grosso. Eu lembro o nome do livro: Infância Brasileira. Era esse livro. E aquele ali a gente tinha que ler as lições, sabe? Tinha que ler. Cada dia tinha aquela lição. Um livro tão grande, que eu acho, hoje que eu fico pensando assim: pra que aquele livro daquela grossura? Sabe? Parecia até um dicionário. Hoje que eu fico lembrando, sabe?* (ALMEIDA, 2013)

Encontramos uma imagem e a referência que confirma que realmente nessa época usava-se do livro *Infância Brasileira*, mas a escolha do livro ou cartilha cabia ao professor como constatou Schwartz (2012). Essa autora analisou alguns desses materiais, dentre eles o aqui apontado e verificou que

independente das orientações oficiais, as cartilhas escolhidas pelos professores funcionavam como dispositivos pedagógicos que legitimavam diferentes concepções de linguagem, de leitura e de textos que foram responsáveis pela conformação de pelo menos dois modos de ensinar a ler e de formar leitores na escola primária: ensinar a decodificar palavras, frases e textos ou ensinar a compreender palavras, frases e textos (p. 383).

Figura 8 – Livro *Infância Brasileira*



Fonte Schwartz (2012)

Algumas escolas rurais estabeleciam o uso do uniforme, como vimos no depoimento de Pereira quando a perguntamos se ela recordava o nome da escola que estudou na fazenda: *“João Martins de Andrade. Tinha até escrito assim. As camisas era xadrezinhas, a saia azul plissadinha, de manguinha, de bolsinho, de golinha... me lembro... (risos) Lembro direitinho. Era bom demais. A saia... ficava tão bonitinha com aquela sainha, né?”* (PEREIRA, 2013)

Mas conforme o relato da Almeida, só era exigido mesmo quando na vinda do inspetor. *“Tinha o nosso inspetor. Um inspetor que era da Prefeitura, sabe? [...] Ai a professora: ó, tal dia o inspetor vai vim. Nossa senhora! Todo mundo tinha que cortar as unhas, [...] e o cabelo bem arrumado. Todo mundo de uniforme, porque o inspetor ia, e o inspetor olhava a unha e o inspetor olhava tudo, sabe?”* (ALMEIDA, 2013).

Conforme nos informa Isobe (2012), a Inspeção Técnica do Ensino foi criada com a reforma educacional, realizada pelo governo mineiro em 28 de setembro de 1906, com a Lei nº 439. Essa autora mostra que a partir do estabelecimento legal da Inspeção Técnica do Ensino, iniciou-se ações de poder permitidas pela Secretaria do Interior. Os inspetores técnicos tinham funções de modelar e constituir as práticas escolares dentro dos princípios modernos da República, garantindo, por meio da fiscalização, da formação das professoras, e outras providências importantes, a ação controladora do governo a fim de se constituir a Educação Reformadora. Por exemplo:

Nas escolas primárias mantidas pelo Estado, grupos escolares e escolas isoladas, verificar se o programa do ensino primário está bem e fielmente praticado; dar ao professor as necessárias instruções caso verifique não ter ele compreendido o espírito do programa; assistir ao funcionamento das aulas, indicando ao professor tudo quanto repute necessário modificar no método por ele seguido; [...] fiscalizar a observância rigorosa da legislação do ensino, apontando suas faltas e defeitos na prática; enviar, finalmente, no fim de cada quinzena, ao secretário do Interior, um relatório da inspeção que tiver feito. Nas escolas primárias municipais e particulares: “visitar as escolas e estabelecimentos particulares e municipais, procedendo da mesma forma que quanto às escolas públicas, nos termos do regulamento escolar”. (Minas Gerais, p. 47-48, 1906, apud ISOBE, p. 70-71, 2012)

Entendemos que escola rural seria responsável por realizar alguns rituais religiosos como a Primeira Comunhão, pois duas depoentes mencionaram esse fato. *“Fiz a Primeira Comunhão, a Crisma não. [...] Ai fiz a Primeira Comunhão nessa escola. Ganhei a roupa minha da minha*

*patroa*” (PEREIRA, 2013). A outra entrevistada nos trouxe foto dela com o irmão do dia dessa cerimônia:

Figura 9 - Alunos Migrantes de Escola Rural – 1ª comunhão (anos de 1950)



Fonte - Acervo particular depoente ALMEIDA.

Pudemos observar as práticas escolares nas fazendas que reforçavam uma pedagogia tradicional, com a metodologia da memorização e a punição um tanto severa de alguns professores (as). Além do mais, reproduziam o discurso preconceituoso da sociedade tijucana, excluindo e marcando, como inferior, a identidade dos alunos migrantes, distinguindo, numa relação assimétrica, em que se destacavam como superiores os mineiros.

Vimos, também, que os migrantes saíram do campo para o campo, pois num primeiro momento moraram na zona rural, somente depois viraram migrantes rurais para as cidades. Assim a vida cultural fomentada no campo, na região do Pontal Mineiro, talvez estivesse presente na vivência do povo Nordestino em seu lugar de origem. Muitas práticas culturais eram reproduzidas, como a música de Gonzaga, a comunhão religiosa, as comidas típicas etc.

## 2.4 A escola na cidade e o migrante

A urbanização do município de Ituiutaba foi acentuada com a migração rural a partir de fins dos anos 1960, conforme já explicitamos, a escolarização da migrante quando na cidade, iniciou-se, na maior parte das vezes a partir da década de 1970, sendo que algumas delas só tiveram oportunidade de continuar os estudos depois do casamento. *“Voltei a estudar depois que eu casei e formei minhas três filhas, aí eu voltei a estudar, no SESI”* (ALVES, 2013).

Como vimos no quadro 6, foi no setor urbano que algumas migrantes principiaram sua vida escolar, sendo que a maioria, ainda na década de 1960. Quatro delas puderam inserir-se nas escolas da cidade, quando a família saiu do campo.

Veremos que a referência às relações preconceituosas também fez parte dos relatos dessas migrantes, marcando suas vidas no âmbito escolar. Da mesma forma, elas não fugiram ao enfrentamento, resistindo da forma que puderam.

Para escolarizarem-se, tiveram que superar certos obstáculos percebidos na esfera social e dificultados pelas questões culturais. Temos a narrativa de Alves (2013) que desde pequena teve que trabalhar muito, situação agravada com a perda da mãe aos dez anos quando passou a viver com outros familiares. Para conseguir manter-se na escola, seu esforço era muito grande, pois tinha que vencer as pesadas tarefas diárias e a falta de incentivo daqueles com quem convivia que não entendiam, segundo ela, o valor dos estudos.

*Era até engraçado, porque eu morava com a minha tia, meu tio aliás, [...]. Aí faltava muita água naquela época, aí tinha uma cisterna lá. Tinha que tirar água cedinho porque depois a água acabava. Aí era um quarteirão e meio mais ou menos, do Clóvis (escola) a minha casa, aí a gente tinha que puxar água e encher umas vasilhas assim, pra quando a água acabasse já tinha pegado a água lá. Aí quando dava o sinal no Clóvis é que eu saía correndo pra ir pra aula. Quando a água acaba lá, eu... nessa época eu tinha doze anos. Meu primo tinha um pouco menos assim, do que eu... eu descia na cisterna cavava e ele puxava com um baldinho de terra lá pra cima pra ver se dava água. Aqui. Lá no bairro progresso. Perto daquela praça que tem ali. [...] Trabalhei muito na minha vida já, viu, e como trabalhei* (ALVES, 2013).

Diferente da zona rural, as escolas da cidade tinham as salas divididas por séries e segundo as lembranças dos depoentes usava-se mais a cartilha e as professoras também eram “bravíssimas”. Valiam-se dos castigos físicos como a palmatória e o ajoelhar em milho.

Cintra, ex-aluno migrante que só estudou na cidade e licenciou-se em física, fala do material didático e da prática dos professores.

*Nessa fase do curso primário aí, livros era raridade. Nós tínhamos, nós tínhamos cartilha, sabe, uma cartilha, parece que chamava cartilha da infância. Era um método de alfabetização muito em voga naquela época, usava demais. Havia livros como As mais belas histórias, sabe. Conta histórias dos Inconfidentes, histórias dessas fábulas, sabe, lendas, “A gata borralheira”. Nossa, havia muitas historinhas que se lia na sala de aula, sabe. Tanto se lia na sala de aula, quanto a gente tinha os livros pra gente ler, tudo baseado naquela didática antiga, naquela Escola Tradicional. Ler, receber livros, todo ano, novos, não havia nada disso não. Os livros, às vezes eram velhos, passavam de turma pra turma, né. E eram sempre os mesmos. Eu me lembro, não havia livros novos, assim não (CINTRA, 2011).*

Uma de nossas migrantes é Franco, que apenas estudou quando se transferiu para o setor urbano em 1951, em pequena escola particular. Embora na cidade, às vezes se dirigia para a aula a cavalo. Perguntada sobre sua aprendizagem ela assim respondeu:

*Nossa, faz tantos anos. [...] Eu sei que tinha os caderno de ponto, de matéria que você escrevia, depois você estudava pra responder, né. Aqueles negócio de substantivo... Esses trem assim, essas coisa. Mas nem me lembro mais disso. Quando eu tinha a casa antes de queimar, eu ainda tinha caderno meu, mas agora não tenho mais não. Tinha até o... Como é que fala? O boletim. [...] É, no quadro. Passava no quadro e a gente copiava no caderno, sabe. Aí aquilo ali, depois a gente estudava, pra perguntar os rios, as cidades, os estados, essas coisas assim. Que agente nem nunca tinha ouvido falar nisso, né, não sabia nem que existia. Aí era de acordo, aos pouco, né. Igual assim hoje em dia quando as criança não sabe de nada. Primeiro a gente aprendia o alfabeto, né. Até aprender ali. Depois que aprendia ali, aí ia pro tal do A, E, I, O, U. Aquelas coisinhas assim, sabe. Eu nem sei muita coisa e minha letra até era bonita. (risos) (FRANCO, 2013).*

Figura 10 – (Depoente Franco com o uniforme escolar à direita na foto).



Fonte: Acervo particular depoente Franco.

Araújo migrou com a família da cidade de Currais Novos-RN no ano de 1953. Estabeleceram-se primeiramente em uma fazenda até 1960, lugar que não oferecia escolas. A sua narrativa, quanto à vida escolar, traz marcas amarguradas, pois teve a infância muito pobre, além da condição de estar em um espaço, onde não foi plenamente aceita. Sua entrevista foi mais uma História de Vida, como outras em que não seguimos plenamente o roteiro, conforme o planejado, devido aos transbordamentos da memória.

Uma de suas lembranças foi a questão do uso do uniforme exigido pela primeira escola, onde ela e seus dois irmãos estudaram. Os pais não tinham dinheiro suficiente para a compra e a cobrança por parte dos professores e colegas era de tal forma, que ela desistiu de estudar naquela instituição, procurando outra que tinha caráter filantrópico. Vejamos o seu relato:

*Aí eu lembro quando a gente foi estudar, foi lá no grupinho matricular nós, [...] Aí a professora falava assim: “Tem que vir de uniforme, os meninos, de roupa, a senhora entendeu, roupa adequada.” Mas a gente não tinha porque a minha mãe não trabalhava pra ninguém pra ganhar dinheiro suficiente. O dinheiro era só o que meu pai levava pra casa. Aí pegava, a gente foi estudar. Eu lembro assim, eu e meu irmão. A gente estudava e os outros ficava coretando: “Ai, por que você não tá de uniforme? A roupa feia... Aquela roupa...” Tava limpinha, mas não era... Era uniforme que tinha que ir. Eu lembro direitinho, eu tenho uma raiva de chinelinha havaiana, aquele chinelinha havaiana limpinha no pé, mas os outros não concordava, eles fazia*

*crítica. As professora falava: “Ah mas vocês não vieram de uniforme, vocês não vão estudar direito, vocês tem que vir de uniforme, o pai de vocês tem que comprar” (ARAÚJO, 2013).*

Além disso, Araújo contou-nos que a professora fazia críticas muito duras com relação à aprendizagem e devido ao sotaque:

*A gente falava muito difícil, a gente já falava muito diferente dos outros, né. Aí nós falava, às vezes a professora falava assim: Vocês não fizeram os dever tudo hoje?” Não professora, nós não entendeu. Nós não entendeu, nós não sabe como fazer, não tem quem ajuda. “Vocês parece que não presta atenção! Tem que observar mais as coisas! Vocês tem que ser mais inteligente, não pergunta!” Mas nós não tinha quem ajudava nós, você entendeu? Era algum amigo que às vezes ensinava. A professora regulava muito da gente falar: Eu fui lá. “Nós não foi lá não, só. Nós fomos lá”. Você entendeu? Então a gente... Você escutava, procurava aprender, tinha hora, que às vezes você nem falava nada com medo. Você tinha tanto medo de falar as coisas erradas, que você ficava calado tinha hora. “Sim. Sim senhora!”. “Você não ouviu direito, Araújo?” “Não senhora, não entendi direito. O que a senhora falou mesmo?” Então o modo de falar já bem puxado, né. Bem diferente a linguagem deles. Mas eu acho assim, muito puxado (ARAÚJO, 2013).*

Parece-nos que a professora ignorava a diferenciação cultural que havia entre os alunos, mais que isso, não compreendia a situação social a fim de intervir na aprendizagem. Para Araújo a sua fala era difícil, *puxada*, sentia medo de conversar e ser repreendida por conta da pronúncia. Certamente, foi criticada e ouviu diversas vezes que *falava errado*. Assim como grande parte dos nordestinos, talvez como Gonçalves, que fez questão de dizer que não tinha mais sotaque.

Ou ainda como Leal que assim afirmou: *“Eu convivi mais foi com os mineiros. Porque eu nasci e me criei aqui, mas eu trabalhava no meio dos mineiros. Festa com mineiro e nordestino. Então aquilo ali, a gente assim, não tinha aquele sotaque deles. Igual eles falam acolá. É diferente, completamente diferente” (LEAL, 2013).* Ela também assevera não possuir mais sotaque em sua fala, porque não conviveu com nordestinos, apenas com mineiros. Porém, o seu foi um dos casos em que o pai esteve presente e nos contou que migrou para Ituiutaba com vários familiares seus e outros que se mudaram para trabalhar no município. Portanto continuaram vivendo, durante muitos anos, junto aos costumes nordestinos.

A esse respeito ouçamos o que nos diz Albuquerque Jr. (1999):

O sotaque, a escuta da voz podem ser um som familiar que aproxima as pessoas ou provoca estranhamento, separação. Ele funciona como um dos primeiros

índices de identificação e também de estereotipia. Remete a outras associações sonoras, imagéticas e discursivas que permitem construir, em torno da fala e de quem fala, pesados preconceitos. O sotaque permite identificar o migrante como um estranho por este estar associado, quase sempre, a um conhecimento prévio que permite enquadrar o falante em conceitos morais, em valores, num regime de escuta, em que não são as pessoas que falam, mas a fala que diz a pessoa. (p.155-156)

A fala do migrante era, portanto, uma das formas de estranhamento, a qual o mineiro utilizava-se para estereotipar e discriminar a partir de percepções previamente criadas. O esquecimento voluntário de um dos laços que mais identificam os migrantes, é uma forma de defesa, ou ainda a busca para ser aceito na sociedade que os diferencia e rejeita.

Igualmente é o caso da migrante Borges, que também denuncia o escárnio dos colegas quanto ao seu modo de falar. Ela migrou com a família para Ituiutaba em 1960, de Pernambuco – uma exceção quanto aos estados de origem. Sua narrativa é realizada com muita consciência quando ela fala do preconceito sofrido. A depoente foi estudar na cidade, em uma escola pública, mas não se adaptou. Quando perguntada sobre a razão ela assim respondeu:

*Ah porque era uma escola de gente mais, de gente assim, né . Era só filho de papai. E nortista naquela época era bem... como é que fala... Tinha muita discriminação, nortista. Era aquelas falas: “nortista só come farinha seca” (risos). Era isso, aí eu não me adaptei não, eu não gostava. Eu falei: “eu não vou de jeito nenhum, eles ficam enchendo o saco da gente, né”. Muito racismo, muita... não sei nem se é racismo. É né, discriminação? Preconceito, é... Nossa. Porque a gente falava uma coisa, eles riam. Porque a gente vem cantando. Assim, a gente chega aqui e acha que o mineiro tá cantando (BORGES, 2013).*

Como já o dissemos, o processo escolar, em que os modos e costumes do migrante eram estigmatizados, como forma de mantê-los excluídos, era reflexo do que acontecia na sociedade tijucana como um todo. Havia, assim, uma intenção de poder que queria garantir a preservação de uma identidade no topo da hierarquia - no caso a do mineiro, numa relação de *estabelecidos-outsiders* (ELIAS & SCOTSON, 2000).

A família de Muniz migrou em condições melhores do que a maioria, portanto seus pais tiveram condições de matriculá-la e também suas três irmãs em escola privada e tradicional na cidade de Ituiutaba, embora ela conte que sempre pleitearam bolsas de estudos por serem quatro filhas. “Tinha aquela história, era quatro, três pagava, uma não pagava e mamãe foi trabalhando e pagando nosso estudo” (MUNIZ, 2010). Muniz chegou na cidade em 1957 com



os pais e as irmãs e foram matriculadas na referida instituição até o completar o primário e assim narra sobre sua chegada na escola:

*Nessa chegada minha, quando você vai pra uma escola que é de um nível aquisitivo alto, e também por você ser um migrante, havia uma pequena rejeição das pessoas em cima da gente. Então o nordestino era visto como um intruso nessa época. Então assim, o povo te olhava meio assim,... Você se sentia um pouco assim de lado, entendeu. Até as pessoas adaptarem com você, te aceitarem. Eu acho que a gente... Eu sofri um pouco com isso. Entendeu, havia rejeição do mineiro em cima do nordestino (MUNIZ, 2010).*

Para estudar nos anos seguintes seus pais a transferiram para outra escola, também particular e também tradicional, mas de acordo com seu relato: *“Eu não me adaptei com a escola aí fui lá pro Machado de Assis. Aí lá eu fiz o segundo grau. Aí foi ótimo! Uma escola muito boa, que me deu muito campo pra teatro, tinha muita abertura pra expor minhas ideias. Então uma escola em que eu me encontrei muito também. Foi o EMMA.” (MUNIZ, 2010).*

Muniz conta que embora tenha ficado certa mágoa, ela tomou algumas atitudes para enfrentar a discriminação sofrida e impor respeito.

*Eu soube me impor. É... A vida é assim, você sabendo ir com ela, levá-la, você entra e sai. Você tem que saber se valorizar, e tem que saber se dar ao respeito. Você se dando ao respeito você é valorizada. E as pessoas vêem isso em você. Agora uma coisa que eu notei... Eu era muito humilde, uma pessoa muito... Assim, aceitava tudo que se dava assim. Mas de... E as pessoas sempre gostavam de aproveitar, me mandar, esse tipo de coisa. Depois que eu descobri que eu podia, que eu era poderosa, inverti, aí eu passei a ser respeitada. Aí eu falei, “Eita, então é por aí?” (MUNIZ, 2010)*

Vimos que alguns depoentes tocam a questão do preconceito de forma velada, ou mesmo tentam esquecer, embora no momento da entrevista tenham a oportunidade de voz para expressar seu pensamento. São muitos anos de exclusão, preconceito, estereotipação e de um discurso cuja representação significa que aquele não é o seu espaço. Por isso, a maioria enaltece muito a cidade de Ituiutaba, mesmo aqueles que rompem as barreiras impostas pelas relações discriminatórias contando que se sentiram oprimidos e humilhados. Ainda esses usam desculpas elogiosas para o local e parte do povo que os recebeu com preconceito. Como é o caso do migrante Freitas que assim nos fala:

*Eu tenho orgulho de ser nordestino. Às vezes o cara, a gente acha as pessoas que fala assim, chama a gente, brincando, nortista, ô nortista da cabeça chata. Eu falo sou nortista, mas sou com orgulho. Mas é tudo de brincadeira as pessoas que brincam com a gente assim que chama de nortista, de cabeça chata: “Você tem a cabeça chata porque sua mãe batia na sua cabeça pra você crescer e sua moleira era molinha quando você era pequeno. Cresce meu filho pra você ir pro Sul”. Tem muitos que brincava com a gente assim, né, esse tipo de brincadeira. Mas era tudo de brincadeira. Nunca levei isso a sério sabe. [...] Eu sou filho só de nordestino mesmo, só do Nordeste, lá da Florânia mesmo. Gosto, adoro olhar minha identidade e ver minha cidade assim ó. E mostra minha cidade que eu moro. “Você é de Florânia?” Sou de Florânia. (risos) Tenho orgulho! Tenho orgulho! Tenho orgulho de ser nordestino, tenho orgulho de ser da minha cidade de Florânia e tenho muito orgulho de morar aqui desde 1953 (FREITAS, 2013).*

De qualquer forma, não é fácil viver e conviver em nova fronteira (BAUMAN, 2004), onde há resistências a outra cultura, outro modo de falar, outro processo de identidade. Mecanismos de defesa são criados, das mais variadas formas, seja negando seus costumes, ou reafirmando com orgulho como podemos ver com a Ribeiro:

*Quando eu vim, quando eu era criança, eu tinha vergonha de ser nordestina. [...] E depois que eu comecei a observar os nordestinos. Quando nós morava tudo junto numa colônia, eles falavam assim: “Mineiro só come arroz, mineiro é fraco, mineiro é atrasado. Eles só come arroz, eles são desbotados, eles tem preguiça.” Então, o nordestino falava isso, aí eu fui tomando orgulho de ser nordestina. Porque eu não queria ser amarelo, desbotado, só comer arroz, medroso. E aí eu fui tomando gosto (RIBEIRO, 2010).*

Muitas vezes a forma de se defender foi mudar de escola, ou entrar nos embates físicos. Principalmente, nessa escola que:

[...] delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p.58).

Sabemos, sim, que as migrantes não ficaram impassíveis, defenderam-se, estabeleceram meios para garantir o seu espaço.

No próximo capítulo discutiremos com mais clareza acerca desses mecanismos, pois em diversos momentos da história, as mulheres empregaram subterfúgios e não se deixaram reprimir facilmente, quando desarticularam ou subverteram a relação de dominação. Segundo Chartier, “Uma tal incorporação da dominação não exclui, entretanto, afastamentos e manipulações” (1995, p, 41).

## CAPÍTULO 3

### RELAÇÕES DE GÊNERO E ACESSO À EDUCAÇÃO

Eu ficava pensando assim:  
 Se eu não casar com ele eu vou ficar trabalhando a vida inteira toda pros outros?  
 Porque a vontade que eu tinha era ajudar a minha mãe  
 [...] Aí minhas primas falavam assim, as mais maior, as mais ativas falavam assim:  
 “ó se você dormir com o cara, aí tem que casar na marra,  
 aí você sai da casa do seu pai, aí eles tem que deixar você casar”.  
 Olha! Foi isso que eu fiz. Exatamente. (risos)  
 [...] Você aprende a amar. Gostar...  
 Gostar quando eu vi ele, entrando na igreja lá...  
 Assim, se eu tivesse namorado alguém na minha vida, não tinha casado não.  
 Não tava com vontade.  
 Vou te falar a verdade,  
 porque a gente não teve a oportunidade  
 assim de segurar na mão, beijar, namorar, você entendeu?  
 Você fazer um sexo já assim: namorou, conheceu e foi fazendo lentamente...  
 Eu era virgem. Aí depois que você chega numa certa idade,  
 passado uns bons tempos,  
 é a mesma coisa de você ta dormindo e você ta sonhando  
 que você vai comer um queijo amanhã.  
 [...] Eu sonhava assim, alto.  
 Eu sonhava em casar, ter marido, ter casa, não trabalhar pros outros, mas tinha que aprender a gostar.  
 Então conforme o caso, não tinha muita escolha, aprender a gostar (ARAÚJO, 2013).

#### 3.1 Introdução

Araújo (2013) nos conta qual a tática usou para que conseguisse esquivar-se de muitos sofrimentos e faz isso de forma sincera e poética, compara sua vida a um sonho. Essas *táticas* são relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias (CERTEAU, 1998). Assim como vimos no capítulo anterior, as migrantes nordestinas se mostraram fortes frente a muitos desafios quando chegaram, ainda crianças, no Pontal Mineiro. E um desses desafios foi garantir a sua escolarização, enfrentando o preconceito e a situação social extremamente precária. Mais que isso, mostraram-se fortes quando, superando uma cultura de forte hierarquia masculina, destacaram-se quanto à escolarização em relação aos homens. Em uma sociedade cuja “norma” foi e ainda é o masculino, elas se utilizaram de mecanismos e subterfúgios garantindo sua emancipação. “No ‘padrão científico’, o homem ou o masculino tem sido a “norma” e isso se

evidencia desde as elaborações lingüísticas nas quais tradicionalmente se toma o masculino como sinônimo de humanidade” (SAYÃO, 2003, p. 122).

Como um dos objetivos da pesquisa, propusemo-nos a compreender a diferença de escolarização entre meninas e meninos migrantes e filhos e filhas de famílias migrantes, diferença que foi identificada em projeto de iniciação científica que participamos na graduação. As meninas conseguiram maiores possibilidades de se escolarizar, enquanto os meninos tiveram mais dificuldades de se inserirem e permanecerem nas instituições escolares do município de Ituiutaba. Tal superioridade foi percebida, a partir da dificuldade em localizarmos depoentes homens que se escolarizaram e, em contrapartida, nos deparamos com certa facilidade em encontrar mulheres migrantes que se inseriram e/ou permaneceram nas escolas ituiutabanas. Entendemos que os meninos, contribuindo com seus pais no sustento familiar, encontraram barreiras que dificultaram seu processo educacional. “É... existia algumas pessoas que você sabe como era o pessoal antigamente, que achava que a pessoa não devia estudar, devia trabalhar, existiu muito isso” (GONÇALVES, 2013). Porém, as meninas contribuíam muito com a lida diária, mas puderam se escolarizar em significativa diferença.

Nossas análises se deram por meio das entrevistas, dados do IBGE e fontes bibliográficas como artigos, teses e dissertações que versam sobre a educação da mulher no Rio Grande do Norte e na Paraíba, além de autores que informam sobre a formação cultural do homem nordestino, a sua relação com o trabalho e a escolarização.

Destaca-se, que os indicadores educacionais de Ituiutaba e Minas Gerais apontavam, nos anos de 1950 e 1960, superioridade de alfabetização dos homens em relação às mulheres.

Sendo a partir dos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba, principalmente, que se originou o fluxo migratório, verificamos nos dados do IBGE, que os índices apontavam taxas mais elevadas de alfabetização das mulheres relativamente aos homens, especialmente no primeiro estado. Tal realidade permaneceu no Pontal Mineiro, quando da migração, pois como vimos, as migrantes nordestinas acabaram se escolarizando em superioridade aos homens.

Frente a esses dados, esboçava-se importante problemática que procuraremos responder no decorrer deste capítulo: Em uma sociedade de hierarquia predominantemente masculina, haveria maior incentivo dos pais na escolarização das meninas em detrimento aos meninos? Mas, então, existiria uma intencionalidade protetora frente ao trabalho feminino? O investimento na escolarização das meninas teria o objetivo de reforçar inconscientemente o “[...] papel da mulher

como reprodutora e guardiã da ordem, uma ordem que não se deve questionar com o trabalho feminino”? (DHOQUOIS, 2003, p.45). Seriam então, essas meninas migrantes consideradas “sexo frágil”<sup>44</sup>? Foi realmente um incentivo ou as mulheres aproveitando a ocasião, usaram certa astúcia?

Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. Este lugar não lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário, Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1998, p. 100-101).

Discutiremos esses meandros partindo do entendimento de que as mulheres migrantes não foram passivas, nem submissas, pois assim como vimos no segundo capítulo, elas afrontaram arduamente as questões do preconceito e problemas sociais, e não se deixaram esmorecer, indo de encontro às dificuldades. Partir para o enfrentamento parece fazer parte da história dessas mulheres e quanto à sua educação não pode ser diferente.

Mesmo em face a um contexto social, econômico e cultural em que preponderava o domínio masculino, as mulheres migrantes nordestinas conseguiram manipular mecanismos e se sobressaírem quanto à escolaridade. Todavia, algumas deram continuidade aos estudos somente depois de adultas, quando a luta pelos direitos da mulher estava em processo mais adiantado. Entendemos que esse empreendimento está relacionado a todo um processo que vem sendo construído a partir da luta feminina e feminista pela educação e emancipação da mulher.

Assim, mostraremos no próximo item um pouco dos avanços históricos quanto aos direitos iguais conquistados pelas mulheres no Brasil e, nesse mesmo sentido, no Rio Grande do Norte e na Paraíba, porém pensando, nesses dois últimos, especificamente a educação da mulher. Discutiremos, ainda, sobre a categoria gênero como possibilidade de análise das relações entre

---

<sup>44</sup> A concepção de corpo feminino, naturalmente mais frágil, é apresentada por Albuquerque Jr. a partir de uma pesquisa que o mesmo realiza em Natal-RN e Recife-PE na instituição BEMFAM, na qual foram entrevistados 120 homens. “A maioria dos homens considerou seus corpos como menos vulneráveis a doenças do que o corpo das mulheres” (ALBUQUERQUE Jr. 2012, p. 01). Segundo as respostas obtidas, essa fragilidade também se justifica, entre outras coisas, devido à responsabilidade da mulher, no que se refere à procriação, levando-as a procurarem mais os cuidados médicos o que não é o caso dos homens.

Dessa forma, pode-se perceber uma visão do corpo e da sexualidade feminina ainda carregada de representações, as quais foram sendo construídas desde tempos remotos pela medicina da época, como discute Del Priore (1999). “Galeno que, no século II de nossa era, esforçara-se por elaborar a mais poderosa doutrina de identidade dos órgãos de reprodução, empenhou-se com afincio em demonstrar que a mulher não passava, no fundo, de um homem a quem a falta de calor vital – e, portanto, de perfeição - conservara os órgãos escondidos” (PRIORE, 1990, s/p).

homens e mulheres, contribuindo para a compreensão do nosso objeto. Por último, abordaremos a questão da formação do homem nordestino e a relevância histórica do trabalho em relação à escolarização. Pretendemos mostrar que a valorização do trabalho, a formação cultural do “cabra macho”, são questões que podem ter influenciado na diferença de escolaridade das mulheres migrantes nordestinas em relação aos homens migrantes.

### 3.2 Um pouco de história da luta feminina e feminista e a categoria gênero

No presente texto falamos de *desafios, resistências, embates e conquistas*, por isso é importante apresentar breve histórico das transformações e avanços adquiridos pelas lutas femininas e feministas que aconteceram desde no início do século XX até meados desse mesmo século. Embora nosso recorte temporal seja nos anos 1950 e 1960, afastaremos-nos um pouco mais a fim de compreendermos como se deu esse processo árduo e que ainda se faz presente, pois as lutas por igualdade de direitos para o gênero é uma realidade. Podemos trazer os dados apresentados por Scott (2012) que mostram que em pleno século XXI

as mulheres ocupadas ganham em média 70% do que recebem os homens, essa diferença de salários se agrava quando a escolarização aumenta. Nesse caso, o salário médio das mulheres mais escolarizadas é apenas 58% do rendimento médio dos homens na mesma situação. Apesar de todos os avanços, a isonomia entre homens e mulheres *não* foi alcançada no mundo do trabalho (p. 35).

Destacamos a luta da feminista brasileira Bertha Lutz<sup>45</sup> que retornando da Europa em 1918, inicia sua militância no movimento de mulheres e juntamente com um grupo de adeptas organizam associações, articulam pronunciamentos e escrevem artigos em prol da luta pela emancipação feminina. Os destaques da luta de Bertha Lutz se deram em vários sentidos, como pelas trabalhadoras, intercedendo junto ao Conselho Municipal do Rio de Janeiro (1922), a favor das empregadas no comércio para redução do horário de trabalho dessa categoria, de 13 a 14 horas diárias para 8 horas (SOIHET, 2012).

---

<sup>45</sup> Filha do sanitarista Adolfo Lutz, um reconhecido estudioso da medicina tropical, Bertha nasceu em 1894 e foi educada na Europa. Voltou ao Brasil em 1918, formada em ciências naturais pela Sorbonne francesa para então trabalhar no Museu Nacional. Foi a segunda mulher a ingressar no serviço público brasileiro. Começou daí a militância. [...] Ela morreu no Rio de Janeiro, em 1976, com 82 anos (BRASIL, 2012).

A educação feminina também esteve em ênfase, por ser considerada essencial para a emancipação das mulheres, portanto contou com a

atuação das feministas que pleiteavam, para as mulheres, direitos idênticos aos dos homens, a fim de que estas dispusessem dos mesmos meios para os exercícios do trabalho e, com isso, obtivessem a mesma remuneração [...] Em 1920, Bertha Lutz e Maria Lacerda de Moura uniram-se para criar a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher. Essa entidade funcionaria como um grupo de estudos, diferentemente das Associações Cristãs e outras entidades voltadas para filantropia, que, segundo Maria Lacerda de Moura, nunca resolveriam os problemas básicos das mulheres. Era preciso que as mulheres recebessem “uma educação racional” que as levasse à “sua perfeita emancipação intelectual” (SOIHET, 2012, p. 221).

Porém, a luta mais expressiva da feminista Bertha Lutz aconteceu no sentido da conquista do voto por acreditar que a promoção aos direitos políticos era fundamental à obtenção de garantias com base na Lei. Depois de participar, em 1922, da Primeira Conferência Interamericana de Mulheres, realizada em Baltimore (EUA), Bertha Lutz contou com a colaboração de Carrie Chapman Catt, presidente da National American Woman's Suffrage Association (NAWSA), na elaboração do estatuto da Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF), cujos objetivos eram “coordenar e orientar os esforços da mulher no sentido de elevar-lhe o nível da cultura e tornar-lhe mais eficiente a atividade social, quer na vida doméstica quer na vida pública, intelectual e política” (SOIHET, 2012).

Ainda de acordo com Soihet (2012), no Primeiro Congresso Internacional Feminino, promovido pela FBPF, o senador Lauro Müller, fez a Conferência de encerramento aconselhando às líderes que procurassem um Governador de estado que estivesse disposto a instituir o voto feminino por interpretação da Constituição de 1891 que não proibia os direitos políticos às mulheres até que outras unidades da Federação pudessem aderir. Assim, o presidente do Rio Grande do Norte, o senador Juvenal Lamartine concedeu o sufrágio feminino naquele estado estabelecendo igualdade de direitos políticos para os dois sexos.

O Rio Grande do Norte tornou-se o primeiro Estado da Federação a garantir o sufrágio feminino, cinco anos antes em relação à extensão desse direito a todo o país. “Essa medida passou a ser largamente utilizada para propagandear a modernidade do território potiguar, o qual, através de um povo culto e consciente do seu nível de civilidade, dava esse dignificante exemplo ao país” (SOARES, 1999 apud CARVALHO, 2004, p. 119)



No novo Código Eleitoral de 1932 – Decreto 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, artigo 2º – foi assegurado o direito de voto, em âmbito nacional, para as mulheres, todavia excluía tal direito às analfabetas. No artigo 109 da Constituição da República de 1934 no que especifica quanto às mulheres, tornou obrigatório apenas àquelas que exercessem funções remuneradas em cargos públicos. Somente a Carta Magna de 1946 transformou em obrigatoriedade plena (BESTER, 1997).

Se nos reportarmos a mudanças institucionais e sociais no âmbito de conquistas legais para as mulheres, no ano de 1942 foi instituído o Código Civil com o artigo 315 que estabelecia o desquite, apesar de um discurso predominante, relativo à conduta feminina, focado no casamento, no cuidado com o lar e na submissão ao marido. No ano seguinte, surge na legislação brasileira a permissão para a mulher casada trabalhar fora de casa sem a “autorização expressa do marido”. Situação de subordinação e dependência que era reconhecida em lei desde o Código Civil de 1916 que colocava a mulher no rol dos incapazes. Avançando um pouco mais, em 1962, estabelece-se o Estatuto da Mulher Casada, reconhecendo a “condição de companheira, consorte, colaboradora dos encargos da família, cumprindo-lhe velar pela direção material e moral desta” (SCOTT, 2012).

Além disso, é necessário asseverarmos que até a primeira metade do século XX não havia mudanças na imagem da mulher como “boa mãe”, “dona de casa”, “boa esposa”, nem se observava menções a respeito da sexualidade feminina. Muito embora a luta feminista se mostrou intensa em busca de áreas como trabalho extra doméstico, educação e participação na vida pública, com a realização de concretas conquistas. Portanto, para garantir o que vinham conquistando, as mulheres preferiram não adentrar em assuntos, ainda arraigadamente proibidos, evitando mais opositores.

Nas décadas de 1960 e 1970, tem-se no Brasil a presença das mulheres na luta armada, o que representava ir contra a ordem política vigente, mas, mais que isso, significava importante transgressão ao que era definido como próprio das mulheres (SARTI, 2004). A partir de então o feminismo começa a se expandir, no entanto, dentro de um quadro de reivindicações diferenciadas, ademais a denominação de feminista tinha significado pejorativo.

A noção de identidade de gênero só teve lugar como referência para análise quando da abertura política, em fins da década de 1970, aprofundando-se a reflexão sobre o lugar social da

mulher, enfim o desnaturalizando, pois as questões propriamente feministas ganharam espaço. Segundo Sarti (2004),

Nos anos 1980 o movimento de mulheres no Brasil era uma força política e social consolidada. Explicitou-se um discurso feminista em que estavam em jogo as relações de gênero. As idéias feministas difundiram-se no cenário social do país, produto não só da atuação de suas portavozes diretas, mas também do clima receptivo das demandas de uma sociedade que se modernizava como a brasileira. Os grupos feministas alastraram-se pelo país. Houve significativa penetração do movimento feminista em associações profissionais, partidos, sindicatos, legitimando a mulher como sujeito social particular. (p.8)

Dentro das preocupações do movimento feminista estavam temas como “violência contra a mulher”, “direitos sexuais e reprodutivos”, “negras”, “lésbicas”. Foram incluídos além da “conscientização” e “organização” das mulheres, o apoio e encaminhamento em situação de violência doméstica, abrigo, exame ginecológico, orientação sexual, assessoria jurídica (ROSEMBERG, 2012).

A partir do final da década de 1980, os estudos sobre gênero começam a se destacar junto às ciências humanas. A historiografia também se volta a esse desafio colaborando com a investigação do gênero como um aspecto determinante das práticas sociais de homens e mulheres na sociedade. Mas Rago (1999) vem nos dizer que desde a década de 1970 as mulheres se movimentaram de forma a inserir nas universidades seus próprios núcleos de estudos e pesquisas investigando novos temas que vão ao encontro de sua própria história. Há, portanto, significativa mudança na forma de se escrever a história das mulheres, no que diz respeito ao anterior silêncio e invisibilidade dos discursos e representações cotidianas e particulares da vida real. “De certo modo o passado já nos dizia e precisava ser re-interrogado a partir de novos olhares e problematizações, através de outras categorias interpretativas, criadas fora da estrutura falocêntrica especular” (RAGO, 1999, p. 84).

Rosemberg (2012) também traz considerações sobre o importante crescimento e institucionalização dos estudos de gênero nas universidades e centros de pesquisas.

Nessas quatro últimas décadas vimos se expandirem os campos de estudos sobre educação e gênero, estudos feministas na educação – expansão associada, também, ao número crescente de mulheres educadas (estudantes, professoras e pesquisadoras na Pós-graduação), seja na área específica de Educação, seja nas diversas áreas do conhecimento (ROSEMBERG, 2012, p.349).

Nesse sentido, ao estudarmos o gênero numa perspectiva historiográfica, não se pode ficar alheio às relações sociais entre os sexos e os significados construídos nesses processos. Na pesquisa histórica, há que se pensar os discursos como forma de representação simbólica, conferindo-lhes significados, numa concepção de gênero como construção cultural.

Escrever sobre a história das mulheres, e particularmente sobre a história das relações sociais entre mulheres e homens no que se refere às representações relacionadas à instituição escolar, remete-nos a reflexões sobre os discursos aí produzidos. Todavia, aqui nos deparamos com uma particularidade (as meninas tiveram melhor escolarização que os meninos) envolvendo as famílias e o contexto no qual elas estavam inseridas.

Scott (1995) define a categoria gênero como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Há maneiras de pensar essas diferenças muito engessadas e duais como ela mesma aponta: Eva e Maria como símbolos da mulher na tradição cristã ocidental, luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção.

Nesse mesmo sentido, Rosemberg (2012) conta que “no Brasil denegou-se a educação formal às mulheres em nome de sua

natureza corruptível”: o modelo de educação feminina virtuosa até o século XIX era o de Sant’Anna Mestra, avó de Cristo, que ensinava a Virgem, sua filha, com seu livro de preces. Posteriormente, sustentou-se a necessidade de se educar as mulheres (comendidamente, porém) porque elas seriam “educadoras de homens”, necessários à nação (ROSEMBERG, 2012, p. 338).

Scott (1995) também explica que o gênero estaria imbricado às relações de poder, e sua análise seria uma forma primária de dar significado à essas relações. Portanto, buscamos compreender o que existe por trás da relação de poder entre pais e filhas migrantes nordestinas, pensando quais os significados que aparecem nessas interações. É nesse sentido que buscamos explicar a diferença de escolarização entre as mulheres e os homens migrantes. Veremos mais a frente que a figura do pai na família nordestina é culturalmente central, ou seja, é o topo da hierarquia. É sempre ele quem decide tudo e toma todas as decisões. Além do mais, a figura masculina é carregada de significados como o de homem forte, violento e macho, cujo trabalho é o seu maior esteio, ficando a escolarização em segundo plano. Por isso, Scott nos aconselha que,

Devemos nos perguntar mais seguidamente como as coisas se passaram para descobrir porque elas se passaram; [...] Para buscar o significado, precisamos

lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas interrelações, pois ambos são cruciais para entender como o gênero funciona (SCOTT, 1995, p. 86).

Frente a essas circunstâncias, as mulheres migrantes, mesmo com outras tantas dificuldades como o preconceito e a questão social, souberam perceber brechas e garantir sua educação nas escolas tijucanas. Nesse sentido, Matos (1988) afirma ser

importante observar as diferenças sexuais enquanto construções culturais, lingüísticas e históricas, que incluem relações de poder não localizadas exclusivamente num ponto fixo – o masculino –, mas presente na trama histórica. Bem como, investigar os discursos e as práticas que garantem o consentimento feminino às representações dominantes e naturalizadas da diferença, o que não excluiria que à incorporação da dominação às variações, manipulações, táticas, recusas e rejeições por parte das mulheres, complexificando as relações de dominação históricas (MATOS, 1998, p. 70).

Frente a essas considerações sobre a história do feminismo e a categoria gênero que vêm nos ajudar a refletir sobre as respostas que buscamos sobre a identidade da mulher migrante e a diferença da relação específica de escolarização entre homens e mulheres migrantes, vamos conhecer um pouco sobre a luta pela educação da mulher no Rio Grande do Norte e na Paraíba, que também nos auxilia a compreender o nosso objeto.

### **3.2.1 A educação da mulher no Rio Grande do Norte e na Paraíba**

A partir de estudos realizados sobre a luta feminina, luta essa que se deu principalmente nos jornais e revistas buscando emancipar e educar as mulheres no Rio Grande do Norte e na Paraíba, desde o final do século XIX, procuramos evidenciar aqueles espaços no processo educacional feminino. Faremos um pequeno resumo de alguns trabalhos que foram realizados sobre mulheres que se destacaram na busca pelo avanço da educação feminina. Importante dizer que tais mulheres faziam parte de reduzida elite de letradas, como jornalistas, escritoras e educadoras.

O Rio Grande do Norte foi um dos estados pioneiros na educação feminina. Temos como primeiro e importante exemplo, Nísia Floresta Brasileira Augusta (1818-1885), filha desse estado e precursora na defesa do saber para as mulheres. Nísia compartilhava de um discurso que defendia as “virtudes naturais” da mulher; acreditava que a elas estava reservada a

responsabilidade pelas atitudes moralizadoras diante da família e pensava que a educação moral deveria ser o modelo maior de consciência dos seus deveres. Todavia, ela defendia que para tirar as mulheres da submissão, somente recorrendo à educação. Mais que isso, a educação proporcionaria às mulheres as condições imprescindíveis para serem donas de seus destinos. Autora de importantes títulos sobre a mulher, professora e fundadora de colégios para meninas, Nísia muito contribuiu para que a educação feminina avançasse no país (DUARTE, 2010).

No livro de Duarte e Macedo (2001) *Literatura Feminina no Rio Grande do Norte De Nísia Floresta a Zilá Mamede*, vamos conhecer aspectos bibliográficos e um pouco da obra de 25 mulheres<sup>46</sup> potiguares que nasceram entre 1810 e 1927. O objetivo maior de Duarte e Macedo seria dar a conhecer escritoras que tiveram seu trabalho realizado numa imprensa feminina preocupada em incentivar e divulgar a literatura feita pelas mulheres.

E dentre os muitos momentos extremamente gratificantes desse trabalho, com certeza está aquele quando localizamos na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro oito números da revista de Carolina e Palmyra Wanderley, chamada *Via Láctea* (1914-1915); ou quando tivemos a alegria de conhecer uma coleção quase completa de *Esperança*, um jornal caprichosamente manuscrito que sobreviveu de março de 1903 a outubro de 1909, sob a responsabilidade de Dolores Cavalcanti e Izaura Carrilho (DUARTE; MACEDO, 2001, p. 15)

A história de Maria Dolores Bezerra Cavalcanti, contada por Melo e Moraes (2002), que no início do século XX, como mulher literata e educadora, defendia a educação e a instrução feminina como uma forma imprescindível para que as mulheres saíssem do espaço privado conquistando uma parcela do espaço público. Juntamente com Isaura Carrilho, dirigiu um jornal manuscrito intitulado *A Esperança* (1903-1909), que tinha como objetivo divulgar publicamente a produção literária feminina local.

Dolores foi professora, poetisa, escritora e jornalista no município de Ceará-Mirim/RN. Dedicou grande parte de sua vida, durante os anos de 1903 a 1960, às letras, à educação e ao jornalismo, sobressaindo-se numa época de muitas restrições à participação das mulheres na sociedade. [...] A atuação de Dolores Cavalcanti girou em torno de propiciar às mulheres os elementos que possibilitassem sua realização como membro ativo da sociedade. Defendendo

---

<sup>46</sup> Nísia Floresta Brasileira Augusta; Izabel Gondim; Úrsula Garcia; Angelina Macedo; Sinhazinha Wanderley; Auta de Souza; Madalena Antunes; Ana Lima; Adelle de Oliveira; Dolores Cavalcante; Etelvina Antunes; Dulce Avelino; Cordélia Sylvia; Carolina Wanlerley; Estefânia Mangabeira; Palmyra Wanderley; Olda Avelino; Santa Guerra; Letícia Galvão; Maria Sylvia; Clarice Palma; Etelvina Dulce; Myriam Coeli; Zila Mamede.

para tanto a educação da mulher, mostrando a importância da instrução na sociedade da época. (MELO; MORAIS, 2002 p. 02).

Carvalho (2004), em sua dissertação de mestrado, narra a história de Palmyra Wanderley, relacionando a vida da escritora e jornalista com a educação da mulher no Rio Grande do Norte do início do século XX (1914 -1920). Palmyra Wanderley escreveu importantes livros, dentre eles *Roseira Brava* que recebeu menção honrosa na Academia Brasileira de Pernambuco. Além disso, produziu, editou e fez circular a revista literária *Via-Láctea* (1914 – 1915) em Natal. “A revista literária era uma publicação mensal, comprometida com a educação e interesse da mulher. Em outubro de 1914, nascia o primeiro veículo impresso feminino em terras potiguares, configurando uma publicação inovadora, uma vez que muitos periódicos eram manuscritos” (CARVALHO, 2004, p 78). Como exemplo de artigos publicados por ela: na quinta edição da revista o texto intitulado *A emancipação da mulher* e no sexto número o artigo *A educação da mulher*. Palmyra Wanderley também fez parte da Aliança Feminina, formada por uma sociedade de senhoras da capital, que tinha, além de outras, a responsabilidade pelo Curso Comercial Feminino que funcionava na própria sede da Aliança.

Ainda temos a tese de doutorado de Machado (2001) *Práticas de Escrita de mulheres do Seridó Paraibano (1960-1980)*, citada por Carvalho (2004) em que

o autor discute a presença da religiosidade na produção escrita de mulheres educadoras e escritoras no cotidiano das suas relações sociais na região do Seridó Paraibano. Neste trabalho, o pesquisador propõe evidenciar a experiência na produção escrita naquela região, ligada às práticas culturais e religiosas dos sujeitos femininos. A prática da escrita feminina, dentro e fora da igreja, representou uma transformação substancial na história da vida religiosa de algumas mulheres, pautada na utopia de se construir uma sociedade verdadeiramente fraterna (CARVALHO, 2004, p. 31).

A respeito do já citado jornal manuscrito *A Esperança* (1930-1909), primeiro periódico feminino do estado Rio Grande do Norte na cidade de Ceará Mirim, é pertinente acrescentar informações do documentário produzido sobre o mesmo (RÊGO et al., 2010). Seria esse um jornal com intenções literárias, que trazia em seu discurso a participação da mulher na sociedade. “Um jornal feminino no seu sentido mais amplo, produzido por mulheres e destinado às mulheres, tratando de assuntos de interesse das próprias mulheres e revelando leitoras que

trocavam experiências através dessas práticas de escrita” (GOMES, 1999 apud MELO et al, 2010, s/p).

Com o estudo do Atheneu Norte-Riograndense Feminino, vamos conhecer, também no início do século XX, uma importante conquista das mulheres daquele estado, através da luta por direitos iguais no que tange à educação. Lima e Moraes (2008) narram a história da abertura desse colégio como “um espaço comprometido com a educação da mulher potiguar. Ele floresce com os primeiros anos do século XX, em 1903, acontecimento que demonstra as mudanças educacionais no Rio Grande do Norte” (LIMA& MORAIS, 2008, s/p).

O colégio em sua gênese (1834) era voltado apenas para formação de rapazes da sociedade potiguar, mas com a demanda crescente de mulheres que ali requeriam um espaço, em janeiro de 1903 ocorre a aprovação das primeiras mulheres nos Exames Parcelares.

Essa conquista é um elemento peculiar na história das instituições, pelo fato de ter sido o Atheneu uma instituição que abriu suas portas para o público feminino graças à iniciativa das mesmas. Pois como já foi mencionado o Atheneu formava os intelectuais mais brilhantes e as figuras mais ilustres da sociedade norte-riograndense. E as moças também passaram a requerer naquele recinto de formação de notáveis homens a pauta para a sua própria instrução. Sentiam-se intimamente incitadas a comungar dos mesmos títulos, cargos, e ofícios que sempre foram instituídos ao outro lado do gênero humano, o masculino. [...] No Atheneu Feminino estudavam moças de diferentes classes sociais. A fama da referida entidade se expandia, pois: rigor, autoridade, respeito e disciplina eram os elementos mais flagrantes daquele colégio feminino (LIMA; MORAIS, 2008, s/p).

Avançando um pouco mais no século XX vamos conhecer o Jornal das Moças (1926-1932) por meio da dissertação de Rocha Neto (2002). Dando a conhecer a trajetória de suas produtoras: Georgina Pires, Dolores Diniz e Júlia Augusta de Medeiros, o autor faz uma análise da participação feminina na imprensa norte-rio-grandense na década de 1920.

O referido jornal era uma publicação semanal, dedicada ao interesse da mulher. Sua circulação iniciou-se no dia 07 de fevereiro de 1926, na cidade de Caicó, no Rio Grande do Norte. Além de editado pela professora Georgina Pires e gerenciado por Dolores Diniz, o periódico contava também com as redatoras Júlia Medeiros, Santinha Araújo, Maria Leonor Cavalcante, Julinda Gurgel, como também várias moças da sociedade caicoense. Esse grupo de mulheres se propunha escrever sobre literatura, humorismo e críticas com relação à condição da mulher na sociedade norte-rio-grandense (ROCHA NETO, 2002).

Podemos citar, também, a pesquisa (SILVA; MORAIS; SILVA, 2008) que analisa a educação formal de Sílvia Filgueira de Sá Leitão e Nair Fernandes Rodrigues, professoras de Assú/RN. A partir desse estudo, as pesquisadoras se propõem a compreender discursos e práticas educativas presentes na educação das mulheres, entre 1925 a 1955. A sociedade de Assú instituiu escolas primárias e secundárias femininas, grêmios e cursos normais para formar professoras. A educação da mulher e a presença das professoras na sociedade eram representadas através dos jornais, dos semanários e da literatura. Tais ações eram permeadas por ideários científico-positivistas que convidavam a mulher à missão de contribuir à civilidade e ao progresso. Buscavam preservar valores morais, o amor à pátria republicana e o fortalecimento da família (SILVA; MORAIS; SILVA, 2008).

Também na Paraíba, com a *Página Feminina*, da Associação Paraibana Pelo Progresso Feminino (APPF), no jornal A União – PB, analisada por Nunes (2008), verificamos mais um importante veículo de divulgação da luta das mulheres pelos seus direitos.

A partir da década de 1930, no jornal A União, começa a ser freqüente a publicação de textos versando sobre o feminismo, sobre os interesses femininos, sobre temas relacionados à mulher de um modo geral. Eram textos escritos por homens e mulheres, às vezes identificados e outras não. Mas o que nos interessa aqui é destacar os textos que foram publicados na Página Feminina, do referido jornal, de autoria, na maioria das vezes, das mulheres que compunham a Associação Paraibana pelo Progresso Feminino (APPF) [...] Embora preocupadas com as homenagens e com as justificativas de que a Associação não traria nenhum desajuste à sociedade paraibana, as mulheres procuravam, em seus textos, sempre deixar claro a importância e a necessidade de ser oferecida educação para a mulher, a fim de transformá-la em elemento impulsionador do progresso (NUNES, 2008, s/p) .

Vieira (2005), estudando as contribuições de Lia Campos na organização educacional do Rio Grande do Norte nos anos de 1950 e 1960, apresenta em sua dissertação os problemas de alfabetização vivenciados no estado, mas mostra as ações dessa educadora, no sentido de transformar a educação norte-riograndense. Foi a pedido do então Governador Dinarte de Medeiros Mariz que Anísio Teixeira, presidente do INEP à época, enviou a professora Lia Campos ao Rio Grande do Norte, em 1957. Até então a educadora morava e trabalhava no estado do Rio Grande do Sul, onde nasceu e se formou.

Convidada inicialmente para ministrar um primeiro curso de aperfeiçoamento para professores leigos, Lia Campos, passou um mês na capital norte-riograndense, mas acabou



retornando alguns meses depois e assumindo a direção do Centro de Estudos Pesquisas Educacionais (CEPE), onde atuou por sete anos (1957-1964).

Podemos observar, assim, uma mulher à frente de uma dos mais importantes órgãos do estado que cuidava da educação no Rio Grande do Norte, o que vem ao encontro das percepções acerca da escolarização feminina nesse estado.

Essa bibliografia traz a história de mulheres que tiveram importante papel não apenas na educação, mas na literatura e no jornalismo. Assim compreendemos que se formou, nesses estados, uma dada concepção, pois essas mulheres muito contribuíram para divulgar a importância da educação feminina como forma de emancipação.

Todavia, é necessário dizer que

nem sempre a defesa do acesso e progressão das mulheres à educação formal foi sustentada por razões emancipatórias para além da função doméstico-maternal. Durante os séculos XIX e XX, e mesmo nesse início do terceiro milênio, tem sido possível encontrar a justificativa de que se deve investir na educação da mulher porque “mulheres educadas são melhores mães” (ROSEMBERG, 2012, p. 338)

A educação da mulher nordestina, particularmente a potiguar e paraibana do início do século XX até a metade desse mesmo século, conforme vimos, esteve em processo de luta feminina por divulgação, ampliação e consolidação. Parece que houve repercussão, também, quantitativa. Conforme nos mostra os índices do IBGE relativos à alfabetização (ver tabelas cap. 2 e anexas) e à escolarização de homens e mulheres no Brasil, o Rio Grande do Norte (em 1950 e 1960) e a Paraíba (1960) destacavam-se entre os outros estados nordestinos quanto à alfabetização da mulher.

Nos anos de 1950 a Paraíba ainda apresentava índices inferiores de alfabetização das mulheres em comparação aos homens (26,06% homens e 24,71% mulheres), mas o Rio Grande do Norte, diferentemente de todos os outros estados nordestinos, já se mostrava como um espaço onde as mulheres estavam mais alfabetizadas dos que os homens (26,78% homens e 28,86% mulheres).

Conforme já afirmamos, em Minas Gerais e em Ituiutaba a diferença era marcadamente positiva para os homens<sup>47</sup>, contrastando com a realidade das migrantes nordestinas, que assim como em seu estado de origem, alfabetizavam-se ao chegar no novo espaço.

Na década de 1960, essa situação fica ainda mais evidente, pois as mulheres do Rio Grande do Norte (35,70% homens alfabetizados e 40,82% mulheres alfabetizadas) e também da Paraíba (32,51% homens alfabetizados e 33,77% mulheres alfabetizadas) ultrapassam os homens no quesito alfabetização.

O estado de Minas Gerais (53,15% homens alfabetizados e 47,61% mulheres alfabetizadas) permaneceu com a superioridade na alfabetização masculina, da mesma forma como na esfera nacional (55,71% homens alfabetizados e 50,63% mulheres alfabetizadas).

Segundo nos apresenta Rosemberg e Madsen (2011), houve uma mudança nos índices de analfabetismo de mulheres no Brasil, com a redução gradual da superioridade masculina até a sua inversão a partir de 1991, em que o índice de analfabetismo das mulheres passa a 25,0% e o dos homens 25,8%. Em 1999 esse dado já se apresenta em 15,3 para elas e 16,1 para eles.

Quanto à escolarização podemos observar que na década de 1950, diversamente do que ocorria em âmbito nacional (18,51% de homens escolarizados e 17,30% de mulheres escolarizadas) e no estado de Minas Gerais (15,16% de homens escolarizados e 14,53% de mulheres escolarizadas), as mulheres nordestinas eram mais escolarizadas que os homens (5,89% de homens escolarizados e 6,42% de mulheres escolarizadas), da mesma forma como já evidenciamos pela inserção das meninas no sistema escolar do Pontal Mineiro. Com exceção da Bahia e de Fernando de Noronha, todos os outros estados do Nordeste apresentavam índices maiores, em 1950, mostrando superioridade de conclusão de cursos para as mulheres em relação aos homens<sup>48</sup>.

A partir de 1960, a situação permanece quase a mesma, porém destacamos o Rio Grande do Norte com marcante diferença na porcentagem do total de escolarizados, entre os sexos (11,25% de homens escolarizados e 14,0% de mulheres escolarizadas), sendo que a superioridade é para elas.

---

<sup>47</sup> Em Minas Gerais, 41,72% de homens alfabetizados, e 34,81% de mulheres alfabetizadas. Em Ituiutaba, 45,81% para os homens e 39,25% para as mulheres.

<sup>48</sup> O estado do Rio Grande do Norte tinha 4,73% de homens escolarizados e 5,35% de mulheres escolarizadas. Os índices da Paraíba mostraram 4,33% para eles e 5,05% para elas.

### 3.3 A relação trabalho e educação para o homem e a mulher nordestinos

Conforme afirmamos anteriormente, para compreender a diferença da educação escolar entre homens e mulheres migrantes nordestinos no Pontal Mineiro, é preciso compreender as relações de poder envolvidas nesse processo. Para tanto, falaremos da construção da figura masculina do nordestino com todos os tipos conhecidos de “cabra macho”, homem forte e violento, patriarca rural que tem o domínio da casa e da família, compreendendo que foram construídos e estimulados em determinado momento – início do século XX, coincidindo com a invenção do Nordeste, na busca pela preservação de tradições conforme descrevemos no primeiro capítulo com a ajuda de Albuquerque Jr. É esse autor que também contribui para que se conheça a respeito do homem nordestino com o livro *Nordestino: invenção do “falo”. Uma história do gênero masculino*.

Assim, recuperando ainda a pergunta: se as meninas eram mais escolarizadas em relação aos meninos, ou seja, de certa forma foram incentivadas ou conseguiram esse caminho como forma de encontrar uma saída, por que a escola? Entenderemos que essa concepção do masculino contribuiu para que determinada educação – a dos bacharéis – fosse considerada refinada, feminizada. Naquele momento, o pensamento corrente era de que os filhos da elite, que buscavam uma educação além da recebida no campo, tornavam-se delicados, menos homens.

Mais que isso, iremos observar que o trabalho tem relevante significação para o homem, principalmente o homem do campo, cuja formação parte de uma concepção que foi construída, conforme apresentaremos. O trabalho tem, portanto, primazia à escolarização para esse homem que acredita ser mais valorizado o esforço provedor, que garante o domínio de si e da família. Essa discussão far-se-á, também, a partir das contribuições apresentadas nos resultados de pesquisa realizada por Albuquerque Jr. (2012) em instituição de saúde denominada BEMFAM, nas cidades de Natal-RN e Recife-PE, na qual foram entrevistados 120 homens.

Albuquerque Jr. (2013) mostra a construção de um tipo regional de nordestino que se deu no início do século XX, mais precisamente entre os anos dez e os anos vinte, que foi elaborado a partir de temas, imagens e enunciados que definiram o mito do “cabra-macho” através de imagens do cangaceiro, do coronel, do jagunço, figuras típicas do meio rural. O nordestino será apresentado de diferentes formas, mas com alguns traços comuns que definem esse tipo rural: viril, macho exacerbado, tipo masculino que luta contra as mudanças sociais que estariam

levando a feminização da sociedade. Sociedade moderna que desde o século XIX entra em processo de transformação, procurando implantar-se como tipicamente capitalista e burguesa, urbano-industrial.

Foi então, “na historiografia e sociologia regional, na literatura popular e erudita, na música, no teatro, nas declarações públicas de suas autoridades, o nordestino é produzido como uma figura de atributos masculinos” (ALBUQUERQUE Jr. 2003). Há, portanto, uma imposição de “ser macho”, há a criação da ideia, do discurso de Nordeste e nordestino em que tipos vão sendo construídos a partir de determinados conceitos e Albuquerque Jr. (2003) apresenta quais são eles

A figura do nordestino oscila, pois, entre um homem definido pela influência de um determinado tipo de composição racial, um determinado biotipo, um tipo que se discute se é eugênico ou não, entre um homem que é definido pela influência de um meio ou natureza particular, um homem telúrico, ou entre um homem que é definido pela influência de uma história civilizacional e cultural particular. Estes pontos de vista não necessariamente se excluem e, o mais comum, é encontrarmos num mesmo discurso enunciados naturalista e culturalistas convivendo lado a lado. [...] No Nordeste até as mulheres seriam masculinas, como parecia queixar-se cada vez mais os próprios discursos masculinos na região. Seja por motivos eugênicos, telúricos ou histórico-culturais, o nordestino é definido como cabra macho, é um cabra da peste, homem de fibra, uma reserva de virilidade nacional (ALBUQUERQUE Jr. 2003, p. 152-153).

A própria história da região traria as marcas de fortaleza, valentia e coragem ao homem nordestino, que teria que sobreviver às intempéries de uma natureza hostil. Os intelectuais que construíram tais discursos, estavam ligados às elites e vão buscar no homem das camadas populares, principalmente do campo e do sertão um modelo típico de masculinidade para ser generalizado para todo ser regional. As elites, consideradas “decadentes, moles e impotentes, as novas elites burguesas, homens delicados e de punhos de renda”, que não conviviam com as duras e rústicas experiências do campo, não serviriam de modelo a esse tipo regional que se pretendia construir, a fim de contrariar a nova cultura, dita moderna, que ameaçava as tradições da região (ALBUQUERQUE Jr. 2003).

É justamente essa elite decadente, surgida no início do século XX, que intelectuais como Gilberto Freyre vai denunciar<sup>49</sup>. São os filhos e genros dos velhos patriarcas, que bacharéis na administração pública ou empresários, vão nivelar e até inverter a hierarquia entre jovens e velhos.

Bacharéis que, em sua estadia na cidade, ao atingirem a adolescência, não foram mais iniciados pelas carnes negras e mestiças das escravas ou mulheres pobres do campo, mas pelas cocotes estrangeiras, mulheres de carne branca e de modos refinados, que teriam contribuído para refinarem estes homens, fazendo deles quase umas moças.[...] O bacharelismo era mais uma forma de desvirilização. Homem que era homem, na sociedade do tempo dos patriarcas rurais, não gostava de livros, apreciava era “uma boa pinga, um bom cavalo, uma boa briga de galo e uma boa mulata” (ALBUQUERQUE Jr. 2003, p. 56,57).

Albuquerque Jr. (2003) citando Cavalcanti (1972), conta que era comum o uso de uma arma no bolso, pelos rapazes do sertão, no começo do século. Assim, a masculinidade tem, desde cedo, o estímulo da competição, valendo a disputa em que se deseja derrotar outro homem, pela força ou pela astúcia.

Essa visão machista permanece às vezes transmutada em outros símbolos mas há ainda os mesmos medos e inseguranças, pois Albuquerque Jr. (2012) observa que

Ensinados a se dominarem e dominar os outros, terem a posse de seu próprio corpo e dos outros, os homens sentiriam uma enorme dificuldade de se entregar corporalmente para alguém, seja num relacionamento afetivo, seja num momento como o da visita ao médico, onde teria de se colocar de forma passiva (a palavra paciente remete a um estado de sujeito que sofre a ação de outrem) diante de um profissional que, neste momento, tem o poder de vida e morte sobre ele. Admitir que adocece ou que está doente é admitir ter fragilidades, o que não seria permitido aos homens (s/p).

Podemos ver no relato de uma professora que a concepção de homem “bravo” que não aceita desaforo é, obviamente, reproduzida pelos migrantes nordestinos no Pontal Mineiro. Essa professora narra que tinha como vaqueiro um senhor de nome Manuel, que exercia funções de comando na fazenda. Certo dia ela encontrou um dos outros funcionários “amolando” uma faca.

---

<sup>49</sup> Albuquerque Jr. analisa a obra *Ordem e Progresso* e outros artigos de Gilberto Freyre e afirma: “O que nos chama atenção no discurso freyreano, que se inscreve numa série de discursos que podemos datar de pelos menos o final do século XIX, é que este perigo de quebra das hierarquias sociais e o consequente nivelamento dos diferentes grupos que segmentavam a sociedade são sempre descritos a partir de imagens que remetem à família e, mais particularmente, a uma ameaça ao Pai, como representante da autoridade, da ordem e da hierarquia” (ALBUQUERQUE Jr., 2013, p.29).

*Tá amolando a faca Nivaldo, o que de bom que ocê vai cortar? Aí ele falou assim: - Não, eu vou sangrar o Manuel. Eu falei:- Nivaldo num fale uma coisa dessa pelo amor de Deus. Olha, você diz que eu sou uma mãe pro cê, como mãe eu tô te pedindo, pelo amor de Deus, num faça isso não. E o Renato não estava, estava pra cidade, eu estava sozinha lá, só com os empregados. Aí eu falei: - Você num vai fazer isso de jeito nenhum. Ele falou: - Não, o Manuel é muito ruim, o Manuel pensa que ele quer mandar aqui, ele quer mandar mais que o Seu Renato, Seu Renato é que é patrão, num faz o que ele faz, eu vou sangrar ele sim (MARQUEZ, 1997).*

Há então, um discurso, cuja centralidade dá-se em torno do falo e que vai definir a masculinidade nordestina e acentuar os rigores da separação de conduta entre homens e mulheres<sup>50</sup>.

O mundo masculino parecia se bastar a si mesmo, ser um mundo fechado, do qual não deveria fazer parte as mulheres, a não ser em momentos e espaços específicos e quando fossem requisitadas. Embora que, numa sociedade rústica e agressiva como a do Nordeste tradicional, as mulheres pareciam ter que se masculinizarem também. No Nordeste, não era apenas o mundo masculino que estava fechado às mulheres, mas a própria região parecia excluir o feminino. A mulher-macho era aí uma exigência da natureza hostil e da sociedade marcada pela necessidade de coragem e destemor constante. Portanto, o discurso regionalista nordestino vai criando não só o homem nordestino, mas a própria mulher nordestina, como caracterizados por traços masculinos, traços herdados do meio rural, das atividades agrícolas e pecuárias, em grande medida, traços da sertaneja (ALBUQUERQUE Jr., 2013, p. 224).

Por meio da educação, a forma de ser nordestino teria sido transmitida pelas famílias a seus filhos, garantindo a autoridade absoluta do pai, pessoa em torno da qual girava seu poder, suas vontades e suas expectativas. O pai deveria ser respeitado para ser visto como homem de verdade, não devendo voltar para casa afrontado. A masculinidade exacerbada era estimulada desde cedo, pois quando o menino estava chorando ouvia que aquilo não era coisa de homem, que era vergonha chorar em público, como se estivesse fazendo algo feio (ALBUQUERQUE Jr., 2013).

Podemos observar, então, todo um discurso construído e mantido em torno do nordestino “cabra-macho” e rústico. Além disso, vamos perceber que o trabalho deveria ser uma das marcas desse homem masculinizado, cujo corpo descuidado, estaria fortemente afeito ao trabalho.

---

<sup>50</sup> Há, ainda, o predomínio dessa concepção para o homem nordestino, quando se percebe que há um consenso quanto à naturalização dos papéis masculino e feminino na sociedade. Portanto, homens e mulheres devem ser educados de forma diversa “as meninas devem ser mais presas, não pode liberar total” (ALBUQUERQUE Jr., 2012, s/p).

Um dos entrevistados fala da dificuldade em estudar, pois necessitava do trabalho para colaborar com o pai na lida da fazenda: *“Estudava a metade do ano, seis meses, três meses, parava tudo de volta, ia trabalhar”*. (PACHECO, 2010).

Ademais, de acordo com esse discurso, a necessidade de prover a própria vida – o trabalho seria o meio – levaria a certa depreciação da escola por ser um espaço que pode privar os homens do domínio de si mesmos e de se garantir provedores (ALBUQUERQUE Jr., 2012).

Apareceu de uma forma clara entre os entrevistados uma contradição entre um discurso de valorização da educação, mas acompanhado do reconhecimento da pouca disposição para frequentar a escola. Os meninos parecem não se adequar ao regime disciplinar exigido pela escola e rejeitam ficar horas imobilizados numa sala de aula, parecendo valorizar aventuras e atividades que lhes possam desde cedo dar o domínio sobre si e acesso a meios de proverem a própria vida: *“Eu nunca me interessei (...) comecei tocar violão na Igreja muito cedo, com nove anos já estava tocando. Aos onze anos eu saí para tocar fora, com profissionais.”* (ALBUQUERQUE Jr., 2012, s/p)

Como vimos, nas experiências dos migrantes nordestinos não foi diferente o discurso nas relações de gênero e nas formas educativas. Uma das entrevistadas fala da experiência dos seus pais quanto à educação dizendo que somente a mãe havia frequentado escola, diferente do pai.

*Meu pai... Minha mãe estudou um pouco em Mossoró, quando ela morava com a família em Mossoró. Ela fez tipo assim, segunda série. Meu pai nunca foi pra escola, mas ele aprendeu a ler e a escrever com o Assilino, um amigo dele. Assilino tinha um professor e ele trabalhava pro pai do Assilino. Ai o Assilino... O professor ensinava na escola... Porque naquela época não tinha escola, era os professor que ia nas casas. Ai o professor ensinava o Assilino e Assilino pro meu pai. Escrevia na areia do rio. Não existia lápis, nem caneta, né. Ai escrevia, ele pegou e aprendeu. Ele lê e escreve pouca coisa que ele aprendeu foi nas areia, porque no Nordeste as areia é branquinha! E eles ficavam escrevendo. E ele aprendeu. Foi!* (RIBEIRO, 2010).

### 3.3.1 O trabalho e a escolarização dos migrantes nordestinos no Pontal Mineiro

Pudemos notar que o trabalho é, desde cedo e em grande medida, parte integrante da vida daquele que chegava ao Pontal Mineiro<sup>51</sup>, mesmo que a escolarização ficasse em segundo plano.

---

<sup>51</sup> Em entrevista à Dalva de Oliveira Silva a professora Marquez (1997) assim afirmou : *“E os nortistas eram muito trabalhadores, eles gostavam demais de trabalhar. Ao clarear do dia, você via eles todos com a enxada no ombro, ir*

O entrevistado Pacheco (2013) corrobora com essa afirmação ao dizer que apesar de haver escola, a família havia mudado não para estudar, mas para trabalhar. *“Desde que nós chegamos já fomos pra escola. Mas estudava dois dia, três dia e... dois, três dia e ia trabalhar, porque aqui viemos foi pra trabalhar, não foi pra estudar”*.

No entanto, essa era uma condição dos meninos, porque quando perguntado se conhecia algum colega migrante que deu sequência aos estudos o Gouveia assim respondeu: *“Desses, ó, eu conheço, não eu num lembro bem não, eu sei que eles, até quando nós vivemos juntos assim, quando era rapaz, solteiro, deve ter ficado só com aquilo mesmo né, a não ser alguma mulher, acho que alguma prima da gente conseguiu né, mas os homens né ficaram, complicado mesmo”*.

Há ainda o caso do Freitas (2013) que teve oportunidade de estudar na cidade a convite de parentes, mas segundo ele, preferiu o trabalho na fazenda. *“Eu não tive paciência de ficar dentro de escola”*. Em sua fala, podemos observar, além disso, a questão da autoridade paterna: *“Porque minha mãe não apitava nada, era uma coitadinha. Agora o meu pai falou: não quer ir vai ficar na roça, vai trabalhar, vai puxar enxada. Porque o serviço de roça é bravo, se a gente trabalha, é capinar, é quebrar milho, é plantar feijão na mão, sabe. Bater feijão com os cambito marrado um no outro, sabe”*.

Esse migrante nordestino aparece na figura 11 junto à trabalhadores em uma lavoura. Na imagem há apenas homens (adultos e crianças), mas como veremos mais à frente as mulheres também colaboravam nos trabalhos da roça. Isso demonstra que o trabalhador nordestino, especialmente o do campo, para garantir o poder na hierarquia familiar, relacionava o trabalho à figura masculina. Além disso, podemos observar que as crianças menores estão abaixo na foto, também, numa representação de hierarquia.

---

*pra roça. E naquele tempo, num tinha trator, então ele, era o arado com o cavalo, puxando né. Até escurecer! De tardezinha você via eles voltado pra casa. E sempre alegres, contando caso, satisfeitos sabe!”*

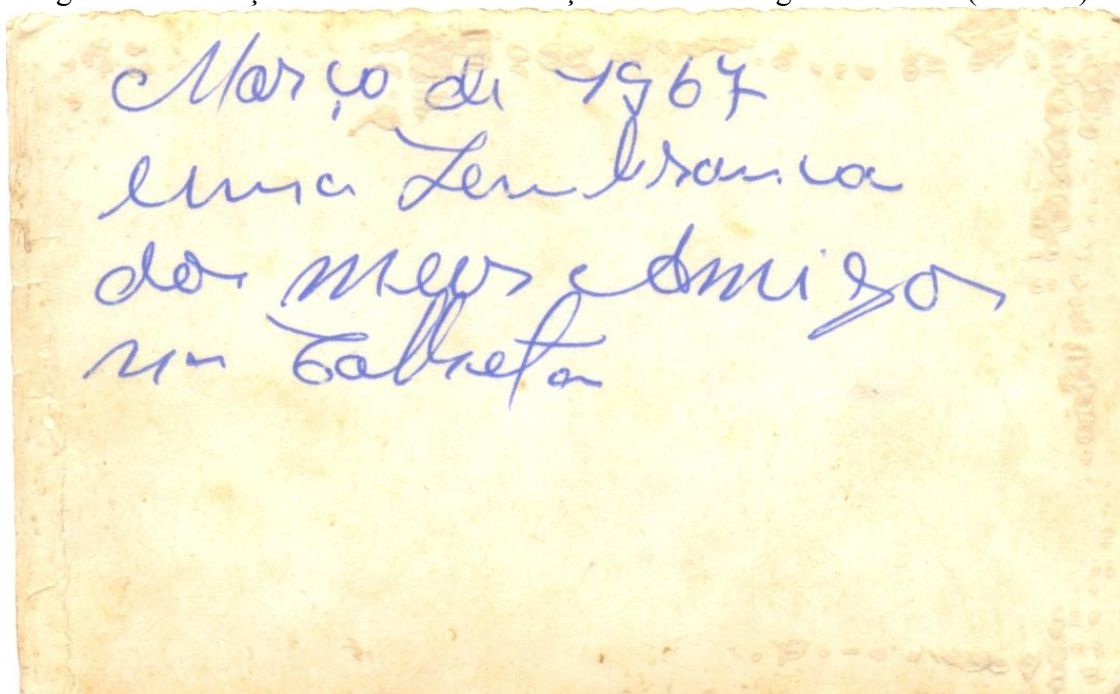


Figura 11 – Trabalhadores na Lavoura



Fonte: Acervo particular depoente Freitas.

Figura 12 - “Março de 1967 uma lembrança dos meus amigos na colheita (colheita)”.



Fonte: Acervo particular depoente Freitas.

Para melhor compreendermos a importância do trabalho para o homem nordestino e as hierarquias aí presentes, apoiamo-nos nas contribuições trazidas por Heredia (1979), autora que estuda a organização interna das famílias camponesas, que fazem parte de uma forma de campesinato<sup>52</sup> marginal à *plantation*<sup>53</sup> açucareira da Zona da Mata de Pernambuco.

Na pesquisa da referida autora evidenciou-se uma clara divisão das tarefas segundo o sexo e a idade. Da oposição masculino-feminino surge outra oposição que realmente dá sentido à divisão de tarefas: casa-roçado<sup>54</sup>, sendo que há uma hierarquia que define efetivamente o que é trabalho e o que não é trabalho. À mulher estão destinadas todas as atividades relacionadas com a casa, a ela é conferida a responsabilidade por cuidar e executar junto às crianças todas as tarefas que envolvem aquele espaço. Porém, é em torno da figura paterna que giram todas as decisões do roçado: o controle das tarefas; a decisão do tipo de cultivos e a disposição e combinação destes até o momento em que os produtos serão colhidos. Todavia, as mulheres atuam em várias fases do cultivo no roçado, mas o seu trabalho não é considerado como tal.

Embora os filhos desenvolvam no roçado as mesmas tarefas que o pai, diz-se que os filhos ajudam o pai de família, indicando-se assim que eles estão sob sua autoridade, [...] as mulheres desenvolvem tarefas no roçado; [...] a sementeira é uma atividade considerada feminina e é realizada exclusivamente por mulheres. Além disso, cabe a elas outro tipo de tarefas, como por exemplo as limpezas periódicas que os cultivos requerem depois de serem plantados, embora homens e crianças também participem desta atividade. [...] Considera-se assim que a mulher não trabalha, e este princípio é mantido mesmo quando ela, em certas ocasiões, realiza tarefas no roçado (HEREDIA, 1979, p. 80).

A entrevistada Sra. Leal conta que a mãe a levava para a roça, e narra o trabalho que realizava.

*Com oito anos de idade eu já trabalhava. Minha mãe levava nós pra roça, pra nós catá, é... arroz, milho. O que desse na lavoura que tava perdendo no chão, nós catava. Catava de sol a sol. De sete da manhã, no sábado, né, porque na semana nós ia depois do almoço. Das sete da manhã às sete da noite. Colocava um chapéu na cabeça. Nós! Catava mesmo! Sabe! Era bom, divertido! Depois*

<sup>52</sup> Unidade de produção e unidade de consumo, visto que os membros que a compõem estão relacionados *a priori* ao processo produtivo e mediante laços de parentesco (HEREDIA, 1979, p. 17)

<sup>53</sup> O professor Moacir Palmeira estuda a *plantation* e as mudanças por ela sofrida, no que diz respeito a sua estrutura interna. Seu estudo iniciou em 1969 abarcando as referidas mudanças que ocorreram em épocas próximas a essa data. Foi através desse estudo que Heredia tomou conhecimento da existência de um campesinato que teve formação em torno da mesma época, na área, e cujo surgimento estava ligado às transformações ocorridas na própria *plantation* (HEREDIA, 1979).

<sup>54</sup> Fazia parte do roçado a cultura de mandioca, milho, feijão, cará, abacaxi, pimentão, alface, jerimum, tomate, repolho, cenoura, cebola, melancia, melão e outros, sendo que os três primeiros é o que de fato tinham importância no roçado.

*aquele dinheiro que, ela vendia aquela mercadoria, milho, arroz, aí ela vinha pra cá, fazer compra, nós ganhava de tudo: calçado... o que nós precisava, né. Era uma vida boa! Eu lembro assim... (LEAL, 2013)*

Em seguida, quando perguntamos se ela trabalhava com os pais ela faz questão de afirmar: *“É trabalhava com meu pai”*.

Em sua pesquisa Heredia (1979) mostra a relação pai e filho dizendo que à oposição *casa-roçado* soma-se uma outra, a do maior-menor: *roçado-roçadinho*. Além do roçado familiar, existem outros roçados chamados *roçadinhos*, que são de usufruto individual dos filhos, o que resolveria o problema de redistribuição da autoridade paterna, já que os filhos não trabalhariam diretamente no roçado familiar. Não percebemos essa peculiaridade nas experiências das famílias migrantes no Pontal Mineiro, mas havia uma clara hierarquia entre pai e filho.

Essa hierarquia da figura paterna é percebida nas entrevistas que realizamos com os filhos dos migrantes nordestinos. Quando perguntado como era a sua casa na infância o Pacheco (2013) respondeu enfatizando o domínio do pai: *“Muito bem repartida, era a casa do meu pai. Então eu lembro disso tudo direitinho. Na casa do meu pai morava o meu pai mais a minha mãe e nós irmãos, somente”*. Depois quando perguntamos sobre a convivência, a imagem do pai ainda se faz dominante, tanto que não menciona a mãe: *“Muito boa, muito boa. Do meu pai com nós, com todo mundo, com os filhos, o meu pai com os parente dele, os irmão, os filho, o sogro, o pai dele. Toda a comunidade inteira era um sonho só, um povo maravilhoso, ainda é até hoje”*.

Encontramos um discurso recorrente em algumas entrevistas que também demonstra a hierarquia paterna. *“Eu lembro meu avô... Se nós tivesse conversando aqui e passasse um muleque aqui, ai ai. Voltava pra trás ou ele tinha o dele”* (COSTA, 2013). E ainda a Sra. Leal (2013) também afirma: *“Não podia fazer nada errado. Tinha que andar certo. Se por acaso tivesse duas pessoas conversando igual eu e você está conversando. Se uma de nós, ou eu ou minha irmã passasse no meio, o veio dava só uma olhada assim ó. Nega vuava dali, né. Não podia! Não podia!”*

Quanto ao trabalho relacionado ao controle do pai, também pudemos verificar nos relatos dos entrevistados que sempre destacam a imagem paterna.

*Meu pai, toda vida foi muito trabalhador a gente sempre fala isso. Nós toda vida comemos, feijão, arroz e carne, nós toda vida tinha pra comer, né. Feijão, arroz, carne e ovos. A gente nunca passou fome. Porque os outros fala, né, que passou fome, que sofreu isso, aquilo tudo. Nós não. Era essas dificuldades. Mas*

*nós não andava descalço, porque nós tinha nossos chinelos, né. E nós não andava descalço, nós tinha roupa e ainda tinha mais um... E quando nós tinha... Quando eu tinha tipo dez anos. Aí pronto, aí o papai já era todo pra frente, já tinha, nós já andava... Mas toda vida trabalhando, todo vida nós trabalhava. Dia e noite. Na lavoura (RIBEIRO, 2013).*

Cintra (2011) é outro entrevistado que também revela, em suas próprias palavras, o domínio do pai sobre os filhos mediante o trabalho na roça: *“Como diz, o papai criou a gente trabalhando, sabe. Ele ia pra roça, como ele teve lavoura aqui com o Sr Lavínio de Faria, teve lavoura, é..., com vários fazendeiros, e ele levava os filhos pra trabalhar. Os filhos maiores. Quer dizer, isso facilitou um pouco, assim, o domínio dele sobre os filhos, né”* (CINTRA, 2011).

Como vimos no segundo capítulo, a vida cotidiana vivenciada no Nordeste era, em muitos aspectos, reproduzida no Pontal Mineiro – rituais religiosos, festas, a reunião de pessoas, entre outros. Todavia, a questão da idade apresentada por Heredia (1979) como algo da cotidianidade das famílias camponesas difere do que foi narrado pelos depoentes. A maioria dos entrevistados aponta que a partir de 7 ou 8 anos, já realizavam atividade ligadas à lavoura, enquanto que a pesquisadora da Zona da Mata pernambucana verificou uma idade mais tardia, iniciando-se aos 10 anos<sup>55</sup>.

*Toda vida eu tive vontade de trabalhar, toda vida eu trabalhei, desde os sete anos. Mais assim agente ia trabalhar... me machucava. Mais aquilo não existia remédio. Que que fazia? Eu ia trabalhar no meio do meu pai. Fazia assim tipo um mutirão pra limpar, essas coisas assim... então aquilo chamava de mão, as pessoas davam de mão, naquela época era assim as pessoas vinham davam de mão na casa do outro e assim ia. E eu ficava no meio só que eu cortava os pé. E pra ninguém ver, para eu não sair do meio deles lá, eu jogava terra por cima. Agora você imagina, e eles não viam [...] já pensou como que era as coisas? (GOUVEIA, 2013)*

No trecho a seguir veremos o relato de uma entrevistada que começou a trabalhar com 7 anos, pois como percebemos as mulheres também colaboravam na lida diária, mas ao que parece, aqui também, o seu trabalho não tinha o mesmo valor que o trabalho masculino. Porém, as mulheres souberam aproveitar o que seria um aviltamento, em prol de si mesmas, indo em busca de sua escolarização.

---

<sup>55</sup> Uma possível explicação para essa diferença é que, na posição de migrante e as condições sociais mais precárias, levaram a que as famílias necessitassem da colaboração dos filhos ainda mais novos.

*Quando eu comecei a trabalhar eu tinha sete anos. O meu primeiro emprego era pegar cavalo no pasto. De quatro e meia da manhã. Por que que eu pegava os cavalo no pasto? Porque os cavalo... A gente chamava: os cavalo ficou veiaço. [...] Os homem ir com um prato de sal eles não queria, porque sabia que ia trabalhar na lavoura. Era! [...] E as criança... eu era menina, mas como eu era muito ativa, era eu e meu irmão. Toda vida eu quis muito bem meu irmão, meu irmão quase da minha idade e tinha medo, coitadinho. Então nós dois era bom de pegar os cavalo. Aí nós levantava de quatro e meia da manhã e entrava no pasto. Naquela época chovia muito e tinha muito orvalho. Aí nós entrava no pasto, capim batia aqui (mostrou na altura do peito). Saía molhadim! [...] Aos sete anos eu puxava cavalo, puxar cavalo é... Os homem iam carpiderar e tinha que ter uma pessoa, porque tinha uns cavalos que era bravo. Aí a gente ia segurando nas rédeas do cavalo pra cima e pra baixo na lavoura, o dia inteiro, com chapéu e tudo. Tomava muita mordida de cavalo na cabeça. Mordida! (RIBEIRO, 2010)*

Ainda outro relato em que a depoente conta que ajudava, juntamente com a mãe, nos trabalhos pesados da roça:

*Porque meu pai trabalhava, mexia com uma vendinha pra tirar o ganha pão pra gente e minha mãe ajudava na roça. É: plantava mandioca, plantava batata doce, plantava milho. Aí o que acontecia, como nós era tudo pequeno, nós somos cinco irmão, nós tinha que ajudar. Eu mesma que era a mais velhinha. Todo mundo capinava na enxada, na enxada mesmo! No sol quente. A gente tinha que capinar trabalhar, o meu pai mexia com arroz a gente tinha que carregar aqueles pacotão de arroz pra ajudar bater também o arroz, né. E o meu pai punha peão. Então a gente trabalhava como se fosse assim umas boiada, aquele tantão de gente, o meu pai com a gente, a minha família, né (ARAÚJO, 2013).*

Pudemos compreender, então que semelhante ao que se passava com as famílias da Zona da Mata Pernambucana, estudadas por Heredia (1979), as famílias migrantes nordestinas tinham como centro hierárquico a figura do pai e o trabalho masculino como mais importante do que o trabalho feminino, de tal forma que esse último nem era considerado trabalho. Essa depreciação fortaleceu as migrantes que, superando barreiras, pois também eram ativas na lida diária, contribuiu para que conseguissem se escolarizar em número superior aos meninos.

Além disso, havia uma imposição dos pais e mesmo dos patrões para que os meninos colaborassem mais efetivamente no trabalho na lavoura.

No depoimento a seguir veremos que os meninos precisavam trabalhar, devendo afastar-se dos estudos.

*Escola foi pouco, certo. [...] O pai não dava conta, chegou aqui, certo. E aquilo você vai crescendo, aí você vira rapazinho e não dá conta de estudar, que é preciso... aí eles precisa do seu serviço mesmo. Os próprio patrão não aceita você estudar muito, porque eles precisa do seu serviço. Se ocê for pra escola durante o ano, como é que faz? Aí não tem serviço. Aí você não estuda. [...] Eu estudei um tempo. Aí parava e ia trabalhar (PACHECO, 2010).*

Ainda em outros trechos pudemos confirmar tal realidade : *“Tem um pessoal que chama... Uns nortistas, que veio com nós que chama família Bailão, nunca foi na escola. Só uma das moças ou duas, que ia com nós, lá no Capinópolis”* (PACHECO, 2010). Ainda em outro depoimento: *“eu tiro pelo cunhado meu. A minha irmã teve muito filho, eles morava na fazenda... Difícil! ‘Pobre de Jó’. Então tinha muito menino homem. Não queria que os filho estudasse, queria só que trabalhasse”* (FRANCO, 2010).

Embora o trabalho, conforme entendemos, tenha importância central na vida do homem nordestino, a ponto da educação escolar ficar em segundo plano, ouvimos falas de alguns depoentes migrantes, cujas reflexões demonstraram certa decepção por não terem continuado os estudos. São as “aspirações frustradas” de que nos fala Thomson (1997), marcando as lembranças muitas vezes dolorosas do passado. Quando perguntado se sentia falta da escola, pois na maior parte do tempo tinha que trabalhar, Pacheco assim responde:

*Sentia falta e muita falta! Nossa... Eu tinha vontade ir pra escola. Às vezes eu já ia trabalhar e outros ainda ia pra escola, porque os pais tavam com mais condições. E os filhos daqueles de lá não tavam tão sendo obrigado a fazer... Aí eu saía da escola pra trabalhar e os outro ainda ia. E eu chorava de vontade ir com os outros, mas não podia ir, né. Não tinha como eu ir. “Não meu filho você não pode, agora nós tem que trabalhar, nós tem que colher o arroz, colher o milho, nós tem que zelar disso aqui, se não nós também não come. Se ocê for estudar, faz falta aqui.” Então era assim. Aquele jogo de empurra, um pouquinho pra cada lado. Mas funcionava (PACHECO, 2010).*

Gonçalves estava falando do incentivo que deu aos seus filhos para que estudassem e, então, falou dele mesmo: *“Eu queria ter formado sim, mas não consegui”!* (GONÇALVES, 2013).

O trabalho que começava tão cedo era uma imposição do pai, cujo processo de formação cultural – homem como provedor – fazia-se perceber como necessidade, agravada pela situação social difícil de migrante.

Quanto às meninas, como vimos, iniciavam na colaboração cotidiana, também muito novas, mas sem representar o mesmo valor que se dava aos homens. De qualquer forma, suas narrativas mostraram vidas repletas de luta, nas quais elas mesmas procuraram se valorizar.

Encontramos narrativas de muita luta para que essas mulheres conseguissem a sua emancipação, por meio da educação e do trabalho. A entrevistada Borges (2013), por exemplo, fez curso de costura e tentou retornar aos estudos depois de casada, dando continuidade ao segundo ciclo do fundamental, mas havia conseguido uma tão almejada vaga em um tão esperado emprego.

*Então aí, mas tem luta, eu fui trabalhar, cheguei aqui fui lavar roupa pros outro, [...] eu fiz curso de costura com a filha de um fazendeiro. Eu falei, eu quero fazer porque quando eu chegar lá na cidade eu sei fazer alguma coisa, [...] aí quando eu fiz 36 anos, os meninos já tava grande, aí eu falei, eu vou procurar alguma coisa pra mim, pro meu futuro, pra minha aposentadoria, vou entrar no Estado. E ia daqui, ia dali, ia daqui, ia dali, e num arrumava vaga. Aí um dia a Maria Inês que trabalha na prefeitura, [...] aí eu falei com ela, ela falou, nossa o dia que eu ficar sabendo que tem vaga, ela era inspetora das escola, eu te aviso, ah, um dia ela me ligou na minha vizinha e falou, Borges, vai ter, vai ter chamada na escola [...] aí eu trabalhei lá um ano, cheguei aqui, consegui arrumar um serviço pra mim, feliz da vida. Aí meu marido falou, mas num vai de jeito nenhum, que é longe demais e eu num vou buscar. E eu falei, num vou o quê? Vou, e fui, fui, até que ele aceitou, sabe? Porque, aí fui, aí fiquei lá um ano, aí no outro ano teve chamada novamente, eu fui pro João Pinheiro, fiquei lá no João Pinheiro dez ano, trabalhando a noite (BORGES, 2013).*

Essa migrante narrou um interessante episódio de luta em sua vida quando o estado de Minas Gerais promoveu um concurso e ela e mais outras 10 mulheres passaram, mas as colegas mais antigas, aquelas que já estavam idosas não conseguiram efetivar-se no cargo, adiando por muito tempo a aposentadoria. Borges envolveu-se bastante na luta por essas mulheres, organizando viagens até Belo Horizonte para exigir, junto aos políticos, o direito de aposentadoria para as prejudicadas. “*Eles me consideram eu como uma líder, sabe?* (BORGES, 2013)”

Algumas dessas migrantes estão trabalhando até hoje, como a Pereira (2013) que ainda recebe roupas das freguesas para lavar na própria casa. Outras, já aposentadas, ajudam os filhos a cuidar dos netos.

Quando perguntamos à Pereira (2013) com quantos anos e onde começou a trabalhar, ela respondeu que foi com 12, 13 e elogiou muito a sua primeira patroa. Fez questão de mostrar uma foto (imagem 12) em que estão presentes: a Pereira, a Patroa, a mãe e o irmão da entrevistada.

*Foi na casa da Clarisse que é esposa do Florival. [...] Ela comprou as coisinha pra mim, enxovalzinho, sabe? Com o pai dos meninos aí, dos meus meninos que eu tenho. (risos) Foi, ela me ajudou muito. Dava roupa, dava de tudo, além do dinheirinho que eu ganhava. Ela me deu tudo. Também minha filha, lavo, passo... você baba. Isso aí pelo menos uma virtude que Deus me deu, porque ah... uma virtude que Deus me deu... lavar e passar. Era meu emprego aqui na cidade. Até hoje eu larguei de mão porque eu não posso sair pra trabalhar na casa de ninguém por causa da menina. Então, mas elas sempre estão trazendo. É uma roupa de festa. É uns pano pra clarear. É... muita coisa assim que eles, às vezes põe pra alguém fazer que alguém não faz. “Eu trago, porque você sabe fazer. Não precisa nem eu falar que jeito que eu quero, que eu sei que você arruma direitinho, do jeito que eu gosto”. Então eu aprendi isso aí com ela, com a minha patroa da fazenda (PEREIRA, 2013).*

Essa mulher não é mais casada e teve que cuidar dos três filhos, praticamente sozinha, desde quando eles ainda eram pequenos. A sua filha (menina), que ela cita na entrevista, tem sérios problemas de saúde, requisitando a presença constante da mãe. Assim, embora sua fala pareça sem conscientização no que se refere à relação empregado-patrão, podemos entender que, no mínimo, a partir do aprendizado que teve na fazenda onde trabalhava, ela conquistou certa autonomia podendo trabalhar em casa, provendo a si e a sua família, o que não deixa de ser uma emancipação.



Figura 13 - (Casa da Patroa).



Fonte: Acervo particular depoente Pereira.

Rosemberg (2012) questiona as interpretações quanto ao progresso das mulheres na educação, que se inspiram em discursos arcaicos e que naturalizam diferenças sexuais ou literalmente discriminam as mulheres, como as que colocam causas exteriores à escola. A socialização familiar, que geraria maior docilidade das meninas e empurraria a participação mais intensa e precoce de rapazes no mercado de trabalho, seria uma dessas interpretações. Compreendemos que no caso das migrantes há uma relação com o trabalho, no sentido de que a família dava mais valor ao trabalho masculino. Porém, diferentemente de trazer “docilidade” às mulheres fez com que elas se mostrassem mais fortes e garantissem sua inserção nas instituições escolares e muitas vezes concluíssem a graduação.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos parte da história das mulheres migrantes, cujas famílias, saindo do Nordeste do país, migraram para o Pontal Mineiro nas décadas de 1950 e 1960. Como vimos, o fluxo partiu, com mais preponderância, do Rio Grande do Norte e da Paraíba. Mas houve migração de outros estados nordestinos, em menor número, que ajudou a dar relevância ao fenômeno na região estudada.

Migração e escolarização foram conceitos sempre relacionados, por discutirmos a inserção e permanência das migrantes nas instituições de ensino de Ituiutaba e região. Ademais, observamos as relações entre as duas culturas que se encontraram com a migração, refletindo os desafios, dificuldades e conquistas que as mulheres migrantes tiveram com esse processo.

O fluxo migratório do Nordeste para Ituiutaba e região recebeu o estímulo do processo de desenvolvimento econômico, especificamente no setor agrário-industrial. Com terras férteis, o arroz crescia em abundância e a indústria de beneficiamento consequentemente se desenvolvia. Esses fatores somados ao melhoramento urbano e ao crescimento do número de escolas estaduais, foram responsáveis por dar ao novo espaço atrativos à migração.

Assim, para falar do povo nordestino que migrou para o Pontal Mineiro é necessário refletir sobre a formação cultural do Nordeste, e com as contribuições de Albuquerque Jr. (1999), compreendemos que aquele espaço, como é conhecido e divulgado, foi uma invenção realizada em determinado tempo, por um grupo de pessoas interessadas em preservar uma tradição que se esvaía. Embora fosse essa a intenção, esse grupo de intelectuais e artistas, ao escolher certos temas para seus trabalhos, contribuiu para que estereótipos fossem criados e o Nordeste marcado como o lugar do atraso, da miséria, da violência e da seca.

Essa visão certamente influenciou o que se pensou e o que se pensa do Nordeste e do povo nordestino, pois os migrantes que chegaram ao Pontal Mineiro nas décadas de 1950 e 1960 foram percebidos pelo outro (o tijucano mineiro) como diferentes, mas essa diferença, na hierarquia da sociedade ituiutabana, significava uma identidade inferior (SILVA, 2009). Os migrantes nordestinos tiveram sua cultura estereotipada; sofreram o preconceito e a discriminação. Esse comportamento social teve repercussão nas escolas, como vimos nos relatos dos depoentes.

O fluxo migratório originou-se, principalmente, da zona rural dos estados nordestinos e paraibano e teve como destino, num primeiro momento, a zona rural do Pontal Mineiro. Para realizar esse trajeto, os migrantes enfrentavam uma viagem difícil e longa. Eram inúmeros dias de desconforto, uma vez que viajavam em um caminhão lotado de pessoas sentadas em um banco de madeira sem encosto. Algumas dessas pessoas carregavam crianças de colo, necessitadas de muitos cuidados. As estradas eram precárias e durante a noite dormiam nas encostas desses caminhos.

Realizavam essa travessia carregados de expectativas, porquanto não sabiam o futuro que os esperava à frente, mesmo que parentes ou amigos os haviam convidado para o novo espaço.

Antes de se estabelecerem nas fazendas, famílias e trabalhadores solteiros eram recebidos pelos fazendeiros em pensões na cidade. Esses fazendeiros, em alguns casos, pagavam pela viagem, e o trabalhador ficava a dever tal dívida por longo tempo, trabalhando sem receber salário. Muitas foram as narrativas que contaram sobre essa difícil condição, em que não mais eram donos de si mesmos. Situação muito sofrida para um povo, cuja figura masculina era o centro da família e ser provedor era culturalmente essencial.

Nas fazendas a vida cotidiana tinha aspectos semelhantes ao da realidade nordestina como o trabalho na lavoura; a divisão de tarefas no interior do lar; o lazer, como encontrar os vizinhos e ouvir músicas de Luiz Gonzaga para “matar a saudade” do Nordeste; a religiosidade que era contemplada, muitas vezes, através das escolas.

A escola rural, onde a maior parte dos migrantes se escolarizou até a segunda metade de 1960, possuía práticas pedagógicas tradicionais, com uso de exercícios repetitivos e memorização como forma de disciplinar, além dos castigos físicos que eram frequentes. Mas para as crianças migrantes havia o diferencial do preconceito por parte de professores e colegas mineiros tijucanos que reproduziam o contexto da sociedade maior.

Nem todas externaram a questão do preconceito claramente, mas o problema surgiu em todos os depoimentos. Algumas chegavam aos embates físicos, se assim fosse preciso para se defender. Outras usaram diferentes meios, mas não ficaram paradas. Antes lutaram, estabeleceram seu espaço num ambiente que as hostilizava, que criticava seus hábitos, seu sotaque.

Em fins de 1960 iniciou-se o êxodo rural e as famílias migrantes transferiram-se para o setor urbano. Dessa forma, seus filhos adentraram as instituições educacionais da cidade, onde

não são percebidas muitas diferenças com relação às escolas do campo. Principalmente no que se referem às relações entre os sujeitos escolares, porque a cultura nordestina continuou sendo estereotipada e tratada como inferior. Mesmo nas escolas tradicionais e particulares, já que havia alguns poucos migrantes em situação financeira diferenciada da maioria. O olhar preconceituoso do outro – mineiro – permaneceu presente marcando a identidade da migrante nordestina, que, também, não ficou impassível.

Ainda quanto à escolaridade das mulheres migrantes, houve importante conquista, pois apesar de conviverem num contexto familiar, cultural e social, em que o homem seria o topo da hierarquia, elas conseguiram sobressair-se a eles em números. Entendemos que tal realidade estava relacionada, em primeiro lugar, ao histórico de lutas pela educação da mulher no Rio Grande do Norte e na Paraíba, além de envolver a formação cultural do homem nordestino. Quanto às lutas que foram travadas nos estados nordestinos de onde partiram a migração, percebemos que, desde o início do século XX, mulheres letradas buscaram, através da educação, a emancipação da mulher, dentre elas destacamos a pioneira Nísia Floresta.

No que se refere à construção da figura masculina do nordestino, entendemos que esse processo estende-se, também, desde o início do século XX, quando imagens de homem forte e violento foram sendo conformadas. Não lhes era permitida qualquer atitude de “feminização”, como a dos bacharéis, filhos da elite, que voltavam educados da cidade. A educação escolar parece atrapalhar o trabalho, que é essencial para o homem provedor e viril.

O trabalho para o homem que migrava para o Pontal Mineiro, continuava centralmente importante. Embora desvalorizassem o trabalho realizado pelas mulheres migrantes, tal atitude pode ter contribuído para compreendermos a diferença de escolarização entre os sexos.

A diferença de escolarização das migrantes nordestinas em relação aos migrantes nordestinos faz parte de um complexo processo, que nos parece envolver a concepção acerca do que é ser homem, e a visão sobre a educação de homens e mulheres, na região Nordeste.

Embora tenhamos mostrado números positivos no tocante à escolarização feminina, é importante revelar que

o acesso mais intenso das mulheres à educação escolar não tem garantido de fato uma igualdade de oportunidade a toda e qualquer mulher, bem como a experiência da coeducação; isto é, meninos e meninas, rapazes e moças não vivenciam o mesmo currículo, pois a antiga segregação sexual escolar, com seus currículos diferenciados, deixou suas marcas. Tem-se observado, e denunciado desde os anos 1970, uma segregação sexual *informal* que ocorre

mesmo nas escolas mistas: quando a escola permite, isto é, abre perspectivas de diferenciação, meninos e rapazes tendem a seguir, preferencialmente, trajetórias escolares com conteúdos tecnológicos e das Ciências Exatas; meninas e moças se voltam para Ciências Humanas, Letras e Literatura, Magistério. Quando, no Brasil, esta especialização por sexo podia ocorrer a partir do antigo ginásio já se observavam crianças, desde os 11 anos de idade, a fazer tais “escolhas”, que se mantinham constantes no ensino médio e no ensino superior (ROSEMBERG, 2012, p. 352).

Sabemos que a diferença sexual biológica acarreta marcas culturais e que, historicamente, suscitam desigualdades e hierarquias que não se modificam facilmente. Acreditamos que o que se passou com as mulheres nordestinas, tanto como migrantes, quanto em seus estados de origem, foi uma especificidade, na qual elas souberam aproveitar “brechas” manipulando uma determinada situação. Dessa forma, pensamos que há muito, ainda, o que transformar para que realmente haja mais igualdade de gênero e a “norma” ou “padrão” deixe de ser o homem ou o masculino.

Embora não seja possível afirmar o dote do século XIX<sup>56</sup>, mesmo porque não possuímos elementos suficientes, entendemos que a ideia sobreviveu, assim como mostra Abrantes (2010), uma vez que as meninas migrantes eram educadas para permanecerem no lar, para casarem. O seu trabalho não tinha valor, ou melhor, nem era considerado como tal. Além disso, a sociedade lhes determinava funções – inferiores ao marido na hierarquia familiar – relacionadas com a casa e o cuidar da família.

Mediante os relatos, muitas vezes comoventes, aos poucos compreendemos, interpretamos e estabelecemos análises, à luz da teoria, para construir nosso trabalho. As entrevistas foram de uma importância essencial para o desenvolvimento dessa pesquisa. Todavia, alguns depoentes entendiam que a sua, era uma história sem significado, menos importante: : *“Uma coisa que pra gente não vale nada, pra outro é interessante”*... (COSTA, 2013).

Fomos adentrando às camadas da memória, invadindo sentimentos, trazendo à tona lembranças que muitos gostariam de esquecer, principalmente, a questão do preconceito. Pensamos que, para a maioria, era um tema poucas vezes comentado ou mesmo nunca comentado. Difícil de ser trazido à tona por apresentar lembranças dolorosas de exclusão e

---

<sup>56</sup> Costume ou obrigação legal em que a noiva leva bens para o casamento. O costume entrou em declínio no Brasil no século XIX e desapareceu ao longo do século XX, embora ainda estivesse estabelecido em lei até 2002. “O Código Civil brasileiro, promulgado em 1916, sob a égide republicana, vigorou no Brasil até 2002. Estabelecia o regime dotal como uma modalidade de regime de bens entre os cônjuges, o qual deveria constar na escritura antenupcial” (ABRANTES, 2010, p. 11).

discriminação. Ainda mais porque junto tem o medo de continuar sendo rejeitado. Assim, torna-se muito mais fácil silenciar sobre aquilo e aqueles que os machucaram. Talvez seria melhor elogiar, garantindo a aceitação.

Essa história foi pontuada por processos de enfrentamento, em que, desde o espaço de origem a situação das migrantes parecia determinada por condições sociais extremamente desfavoráveis. Contudo, não há determinações, assim como não há essencialismos, mas, como já dissemos, processos, nos quais somos constantemente transformados. No novo espaço houve, sim, muitas outras dificuldades e desafios a serem enfrentados, e o foram. As migrantes resistiram e ainda resistem à discriminação, ao preconceito e, também às difíceis condições sociais e econômicas, porque sempre trabalharam muito. Dessa forma, sua escolarização não foi fácil, mas um árduo processo de luta para conquistarem emancipação.

As fontes ditaram o que seria a nossa dissertação final, fazendo-nos perceber a marginalidade de nosso objeto, visto que trabalhamos com um grupo discriminado na sociedade tijucana.

Reflexões e análises um pouco paradoxais surgiram ao reler todo o texto ao término da escrita. Havia certa sensação de prazer pelo trabalho construído a partir das fontes e bibliografia; dos questionamentos; das idas e vindas; dos fazeres e refazerem inúmeras vezes. Perpassando essa leitura, esteve presente uma constante angústia, pois outras questões poderiam ser elaboradas e a pesquisa tomar novo direcionamento. Por exemplo: compreender melhor como foi a escolha da profissão das migrantes nordestinas; como a relação cultural vivenciada nas escolas, durante a infância, influenciou e influencia na prática profissional? Porém, não há a pretensão de completude quando sabemos do caráter inacabado do conhecimento, que possibilita a busca constante. Além disso, sabemos das nossas limitações, que podem gerar novas dúvidas para futuros pesquisadores.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A ESPERANÇA. Direção: RÊGO, G. R. & MELO, R. R. Produção e roteiro: RÊGO, G. R. et al. Realização: SILVA, F. & PEREIRA, M. Natal-RN. Núcleo de Cinema e Vídeo. Universidade Potiguar, 2010. 1 documentário (6 min 25 s), son., color. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8Z01QfDyWEk>>. Acesso em 08 fev. 2014.

ABRANTES, E. S. “*O dote é a Moça Educada*”: mulher, dote e instrução em São Luiz na Primeira República. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em História, Niterói, 2010.

ALBERTI, V. FONTES ORAIS: Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

ALBUQUERQUE JR., D. M. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Nordestino: invenção do “falo”*: Uma história do Gênero Masculino (1920-1940). São Paulo: Intermeios, 2013.

\_\_\_\_\_. Mulher de casa pra gente é da rua pro outro”: *masculinidades e práticas sexuais em cidades do nordeste*. 33 p. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/mulher\\_de\\_casa\\_pra\\_gente\\_e\\_da\\_rua\\_pro\\_outro.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/docentes/durval/artigos/mulher_de_casa_pra_gente_e_da_rua_pro_outro.pdf)>. Acesso em 18 abr. 2012.

ASSARÉ, P. *Nordestino sim, Nordestinado não*. Álbum: Coleção Memória do Povo Cearense - volume 4 - Patativa do Assaré. Ano de 2000.

BAUMAN, Z. *Viver com estrangeiros*. Conferência. In: Congresso Confiança e Medo na Cidade, Milão, 2004.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*: A aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti, São Paulo: Schwarcz, 1982

BESTER, G. M. Aspectos Históricos da Luta Sufrágica Feminina no Brasil. *Revista de Ciências Humanas*. v. 15, n. 21, p. 11-22, Florianópolis, 1997. Disponível em: <<https://journal.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23351/21028>> Acesso em 18 abr. 2012.

BRASIL. *Portal Brasil*, 2012. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2012/04/bertha-lutz>> Acesso em 02 de fev. de 2014.

BRITO, F. *As migrações internas no Brasil*: um ensaio sobre os desafios teóricos recentes, Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2009.

\_\_\_\_\_. O deslocamento da população brasileira para as metrópoles. *Estudos Avançados*. v. 20, nº 57, 2006. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142006000200017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142006000200017&script=sci_arttext)> Acesso em 18 abr. 2012.

CAMPOS, R. D. *Mulheres e crianças na imprensa paulista (1920-1940)*. Ed. UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. NO RASTRO DOS VELHOS JORNAIS: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 1, p.45-70, Campinas-SP., jan./abr. 2012.

CARVALHO, I. C. M. DE. *Palmyra Wanderley e a Educação da Mulher no Cenário Norte-Rio-Grandense (1914 -1920)*. Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal- RN. 2004.

CARVALHO, L. B. O. B. & CARVALHO, C. H. *O lugar da educação na modernidade luso-brasileira no final do século XIX e início do XX*. Campinas: Editora Alínea, 2012.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Tradução de Ephaim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A escrita da História*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 1982.

CHARTIER, R. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica. *Cadernos Pagu*, n. 4, 1995: p. 37-47. Disponível em: <<http://www.pagu.unicamp.br/sites/www.pagu.unicamp.br/files/pagu04.04.pdf>>. Acesso em 01 maio. 2011.

CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

DARNTON, R. *O beijo de Lamourette: Mídia, cultura e revolução*. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

DEL PRIORE, M. Viagem pelo imaginário do interior feminino. *Rev. bras. Hist.* v.19, n.37, pp. 179-194. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000100009&script=sci\\_arttext#11e12not](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000100009&script=sci_arttext#11e12not)> Acesso em: 12 set. 2011.

DHOQUOI, R. O direito do trabalho e o corpo da mulher. (França: séculos XIX e XX). Proteção da produtora ou da reprodutora? In: MATOS, M. I. S. de; SOIHET, R. (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000031.pdf>> Acesso em: 12 set. 2011.

DUARTE, L. C. Nísia Floresta. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_. MACEDO, D. M. C. P. *Literatura Feminina do Rio Grande do Norte: de Nísia Floresta a Zilá Mamede*. Natal: Sebo Vermelho/UnP, 2001.



ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução de Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERRANTE, V. L. S. B. O ESTATUTO DO TRABALHADOR RURAL E FUNRURAL: ideologia e realidade. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*. v. 1, 1976. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/1490>> Acesso em 08 fev. 2014.

FERRARI, M. M. A MIGRAÇÃO NORDESTINA PARA SÃO PAULO NO SEGUNDO GOVERNO VARGAS (1951-1954) – SECA E DESIGUALDADES REGIONAIS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. São Carlos, 2005.

FLORES, M. M. L. *Escolas rurais nucleadas*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPED. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/mariamartalopesflorest03.rtf>> Acesso em 13 ago. 2013.

FRANCO, I. M. *Os jornais de Ituiutaba-MG como fonte de pesquisa para a história da educação*. Congresso de Pesquisa e Ensino de História de Educação em Minas Gerais. 04 a 06 de setembro de 2013, Mariana-MG.

GERMANI, G. *Sociologia da Modernização*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Editora Schwarcz, p. 143-179, 1990.

GONÇALVES, A. J. Migrações Internas: evoluções e desafios. *Estudos Avançados*. v. 15, nº 43, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a14.pdf>> Acesso em 08 fev. 2014.

GONÇALVES, S. J. & LIMA, S. C. F. História do ensino rural no município de Uberlândia-mg (1950 a 1979): os sujeitos e suas práticas. *Horizonte Científico*. v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/14509>>. Acesso em 13 ago. 2013.

HEREDIA, B. M. A. A Morada da Vida: Trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IANNI, O. A idéia de Brasil Moderno. *Revista Interdisciplinar de Cultura*, nº 1, 1990. Disponível em: <<http://www.cmu.unicamp.br/seer/index.php/resgate/issue/view/1/showToc>>. Acesso em 13 ago. 2013.

ISOBE, R. M. R. Os grupos escolares e a inspeção técnica do ensino em Minas Gerais. In: ARAÚJO, J.; RIBEIRO, B. O. L.; SOUZA, S. T. (Org.). *Grupos Escolares na modernidade mineira: Triângulo e Alto Paranaíba*. Campinas, SP: Alínea, 2012, 352 p.

KREUTZ, L. Identidade Étnica e Processo Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n.107, julho/ 1999.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Stória e memoria. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1990.

LIMA, S. C. F. Escola rural: história, memória e representações. *Cadernos de História da Educação*. n. 3, jan./dez. 2004. Disponível em:  
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/345>>. Acesso em 13 ago. 2013.

LIMA, E. G. R. & MORAIS, M. A. C. *O Atheneu Norte-Riograndense Feminino, sua História*. V Congresso Brasileiro de História da Educação. DE 9 A 12 de novembro DE 2008, Aracaju-SE.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1997.

MATOS, M. I. S. ESTUDOS DE GÊNERO: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos pagu*, n. 11, pp.67-75, 1998. Disponível em:  
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=51200&opt=4>>. Acesso em 13 ago. 2013.

MELO, E. A. N. & MORAIS, M. A. C. *CONTRIBUIÇÃO FEMININA À HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO NORTE*: Maria Dolores Bezerra Cavalcanti. II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal- RN, 3 a 6 Novembro 2002.

MELO, R. R. et al. *Mulher e imprensa: o jornal A Esperança (1903-1909)*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XVII Prêmio Expocom. Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação, 2010.

NUNES, M. L. S. *Uma Página Feminina: Vozes de Mulheres Paraibanas na Década DE 1930*. V Congresso Brasileiro de História da Educação. DE 9 A 12 de novembro DE 2008, Aracaju-SE.

PAES, M. H. S. *A Década de 60: Rebeldia, contestação e repressão política*. São Paulo-SP: Editora Ática, 1993.

PAIVA, O. C. *Caminhos Cruzados: Migração e construção do Brasil moderno (1930-1950)*. Bauru: Edusc, 2004.

PAULA, J. A. de. *Raízes da Modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em 13 ago. 2013.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*, n. 14, São Paulo, p. 25-39, fev. 1997. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233>> Acesso em 08 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*. v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

PORTES, E. A. & SANTOS, A. X. M. Aspectos da educação e do êxodo rural em Minas Gerais (1950-1970). *Cadernos de História da Educação*. v. 11, n. 2, p. 407-417, jul. a dez. 2012.

PROST, A. *Doze lições sobre a história*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RABÊLO, J. M. Binômio. Edição Histórica. Belo Horizonte: Armazém de idéias/Barlavento Grupo Editorial, 2004.

RAGO, M. A “nova” historiografia Brasileira. *Anos 90*, Porto Alegre, n.11, p.73-96, jul. 1999.

RIBEIRO, B. O. L. & SILVA, E. F. Sala de aula à sombra da magnólia: Precariedade da escolarização pública em Ituiutaba, MG (1940–60). *Cadernos de História da Educação*. v. 11, nº 1. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17529>>. Acesso em 13 ago. 2013.

ROCHA NETO, M. P. O Jornal das Moças (1926-1932): Educadoras em Manchete. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROSEMBERG, F. *Educação: Mulheres Educadas e a Educação de Mulheres*. In.: PINSKY, C. B. & PEDRO. J. M. (Orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. MADSEN, N. Educação Formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Cépia, 2011.

SAMPAIO, R. C. *Migrações internas no Triângulo Mineiro: Análise demográfica e econômica, 1960-1970*. Dissertação de Mestrado: Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR), UFMG, 1985.

SANTOS, L. & BACCARO, C. A. D. Caracterização Geomorfológica da Bacia do Rio Tijuco. *Revista Caminhos de Geografia*, nº 1, v. 11, fev. 2004. Disponível em: <[http://www.ig.ufu.br/caminhos\\_de\\_geografia.html](http://www.ig.ufu.br/caminhos_de_geografia.html)>. Acesso em 13 ago. 2013.

SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v.12, n.2, p. 35-50, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/381/38112203.pdf>>

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAYÃO, D. T. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v.21, n.01, p. 121-149, jan./jun.2003. Disponível em: <[http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2003\\_01/07\\_artigo\\_sayao.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2003_01/07_artigo_sayao.pdf)>

SCHWARTZ, C. M. O ensino da leitura e a formação do leitor na escola primária na década de 1960. *Dimensões*. v. 28, p. 358-384, 2012.

SCOTT, J. W. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, A. S. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In.: PINSKY, C. B. & PEDRO, J. M. (Orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Dalva M.de O. Memória: Lembrança e Esquecimento. Trabalhadores Nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro (Décadas de 1950 e 1960). Dissertação de Mestrado: PUC-SP. 1997.

SILVA, M. C.; MORAIS, S. H. S. L.; SILVA, A. M. *Educação de Mulheres em Assú - Rio Grande do Norte (1925-1955)*. V Congresso Brasileiro de História da Educação. DE 9 A 12 de novembro DE 2008, Aracaju-SE.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T., HALL, S. e WOODWARD, K. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. p. 73-102, Petrópolis: Vozes, 2009.

SKIDMORE, T. E. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

SOIHET, R. *Movimento de Mulheres: A conquista do Espaço Público*. In.: PINSKY, C. B. & PEDRO, J. M. (Orgs.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, R. F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, S. T. O universo escolar nas páginas da imprensa tijucana (Ituiutaba-MG - anos de 1950 E 1960). *Cadernos de História da Educação*. v. 9, nº 2, jul. e dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/11461/6724>>. Acesso em 13 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Migrantes nordestinos e escolarização no pontal mineiro (décadas de 1970 a 1990). In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, SBHE, Cuiabá: UFMT, 2013.

SOUZA, S. T. e FRANCO, I. M. *Modernização e Expansão da Educação Pública aos 'olhos' da imprensa de Ituiutaba (1950-1970)*. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", 2009, Campinas. Anais do VIII Seminário. Campinas: HISTEDBR, 2009. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)>. Acesso em 13 ago. 2013.

SOUZA, S. T. e SILVEIRA, D. L. S. Migrantes Nordestinas e Escolarização em Ituiutaba-MG (anos 1950-1960). *Revista HISTEDBR On-line*, n.40, v. 10, p. 245-257, Campinas, dez.2010. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3381/3004>>. Acesso em 13 ago. 2013.

THOMSON, A. RECOMPONDO A MEMÓRIA: Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. *Projeto História*, n. 15, São Paulo, p. 51-71, abril 1997. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria15.pdf>>. Acesso em 08 fev. 2014.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, Set., Out., Nov. e Dez. de 2002.

\_\_\_\_\_. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In: FARIA FILHO, L. M. *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

VIEIRA, D. F. *As mudanças da educação do RN nos idos de 1950 e 1960: a prática de Lia Campos*. Dissertação (Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Base de Pesquisa: Gênero e Práticas Culturais – Abordagens Históricas, Educativas e Literárias. Natal- RN. 2005.

WIRTH, J. D. *O Fiel da Balança: Minas Gerais na Federação brasileira 1889-1937*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1982.

## 6 FONTES

### 6.1 Entrevistas (nomes fictícios):

GOUVEIA, C.: depoimento [abril, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (29min e 10seg)

PEREIRA, M. A.: depoimento [junho, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (52min e 29seg)

ALMEIDA, F. C.: depoimento [fevereiro, 2010 e abril, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (0min e 59seg; 31min e 55seg); (7min e 44seg; 29min e 25seg; 5min e 39seg; 5min e 9seg)

LIMA, A. R. (pai de Almeida): depoimento [abril, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (1h, 2min e 18seg; 2min e 13seg)

CARVALHO, J. C.: depoimento [março, 2010 e junho, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (41min e 22seg); (49min e 4seg).

CARVALHO, Q. (pai de Carvalho, J. C.) depoimento [março, 2010]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira, Ituiutaba, 2010. (41min e 22seg).

PACHECO, L. B.: depoimento [abril, 2010 e abril, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (40min e 42seg); (4min e 26seg; 43min e 5seg).

LEAL, M. A.: depoimento [abril, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (4min e 10seg; 26min e 55seg; 39min e 4seg)

SOARES, P. (pai de Leal): depoimento [abril, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (4min e 10seg; 26min e 55seg; 39min e 4seg).

OLIVEIRA, F. M.: depoimento [abril, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (5min e 1seg; 7min e 59seg; 1min e 22seg; 4min e 16seg; 10min e 17seg; 06min e 16seg).

RIBEIRO, L. N.: depoimento [abril, 2010]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2010. (44min e 45seg).

GONÇALVES, F. G.: depoimento [julho, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (35min e 10seg).

COSTA, J. G. (pai de Gonçalves): depoimento [julho, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (35min e 10seg).

FREITAS, J. C.: depoimento [julho, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (16min e 8seg; 17min e 38seg; 11min e 33seg; 13min e 3seg).

BORGES, M. F.: depoimento [abril, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (46min e 52seg).

CINTRA, P. F.: depoimento [fevereiro, 2011] Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2011. (18min e 25seg; 54min e 59seg)

FRANCO, A. O.: depoimento [março, 2010 e abril, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (47min e 57seg); (29min e 40seg).

MUNIZ, I. B.: depoimento [março, 2010]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2010. (43min e 20seg)

ALVES, F. A.: depoimento [fevereiro, 2010 e junho, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (26min e 11seg); (2min e 47seg; 8min e 16seg; 14min e 30seg)

ARAÚJO, L. S.: depoimento [julho, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (51min e 52seg; 16min e 12seg)

MARQUEZ, D.: depoimento [novembro, 2013]. Entrevistadora: Daiane de Lima Soares Silveira. Ituiutaba, 2013. (35min e 07seg); Depoimento cedido por Dalva de Oliveira Silva. Ituiutaba, 1997.

## **6.2 Memorialistas**

NOVAIS, A. S. *História Antiga de Ituiutaba*, 1974.

CHAVES, P. R. O. *vale da fartura*. Ituiutaba: Edição do autor, 1985.

## **6.3. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Anuário Estatístico do Brasil de 1950 e 1960

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Revista Brasileira de Estatística de 1969

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Recenseamento Geral do Brasil de 1960

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Censo Demográfico do Rio Grande do Norte e da Paraíba - 1960

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Censo Demográfico de Minas Gerais - 1960

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Banco de Dados Agregados. Disponível em:

<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/acervo/acervo5.asp?e=c&p=Cor&f=86&z=t&o=3>>. Acesso em 14 de fev. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Censos Demográficos dos anos de 1940 a 1970.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, 1959.

## **6.4 Jornal Folha de Ituiutaba**

FOLHA DE ITUIUTABA. *Arregimenta-se a Colônia Nordestina Local*. 12 de abril de 1961.

FOLHA DE ITUIUTABA. *Organização da Associação da Colônia Nordestina de Ituiutaba: Convite aos Interessados*. 17 de maio de 1961.

### **6.5 Jornal Correio do Pontal**

MACHADO, P. *Pau de Arara*. Correio do Pontal. 21 de fev. 1957.

### **6.6 Atas Escolares**

Escola Municipal Fernando Martins de Andrade – Fazenda São Bento, Região do Salto, 1968, 1969, 1970.

Escola Municipal Antônio Baduy – Fazenda Medeira, Região do Campo Alegre, 1969, 1970.

Escola Municipal Castro Alves – Ponte do Rio da Prata, Região do Campo Alegre, 1969, 1970.

Escola Municipal José Inácio de Souza, Fazenda Córrego do Arroz, Região do Campo Alegre, 1969, 1970.

Escola Municipal Francisco Alves Vilela, Fazenda Córrego do Arroz, Região do Campo Alegre, 1969.



## 7 ANEXOS

Quadro 8 - População residente em domicílios particulares ocupados (Pessoas), por cor ou raça, segundo o tipo de setor e a situação de domicílio. Ano 2010.

Cor ou raça	Brasil (Pessoas)	Brasil %	Nordeste (Pessoas)	Nordeste %	Rio Grande do Norte (Pessoas)	Rio Grande do Norte %
Total	91404905	100	18601238	100	1061250	100
Branca	44487867	48,67	5955181	32,01	470839	44,37
Preta	7846501	8,58	2098661	11,28	54649	5,15
Amarela	1076276	1,18	241795	1,3	11422	1,08
Parda	37762257	41,31	10258195	55,15	523285	49,31
Indígena	229736	0,25	46911	0,25	1039	0,1

Fonte IBGE – Censo Demográfico 2010.

Tabela 8 - Pessoas com mais de dez anos que possuem o curso completo -1950

1950	Total de pessoas			Total de escolarizados			Ensino elem.			Total de escolarizados %			Ensino elementar %		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
<b>BR<sup>57</sup></b>	<b>18088275</b>	<b>18469715</b>	<b>36557990</b>	<b>3347636</b>	<b>3195043</b>	<b>6542679</b>	<b>2704836</b>	<b>2683859</b>	<b>5388695</b>	<b>18,51</b>	<b>17,30</b>	<b>17,90</b>	<b>14,95</b>	<b>14,53</b>	<b>14,74</b>
<b>NE</b>	<b>4150706</b>	<b>4454513</b>	<b>8605219</b>	<b>244270</b>	<b>285949</b>	<b>530219</b>	<b>192194</b>	<b>235184</b>	<b>427378</b>	<b>5,89</b>	<b>6,42</b>	<b>6,16</b>	<b>4,63</b>	<b>5,28</b>	<b>4,97</b>
MA	545304	557422	1102726	23818	27025	50843	20117	23262	43379	4,37	4,85	4,61	3,69	4,17	3,93
PI	343725	358699	702424	15821	17244	33065	13023	14440	27463	4,60	4,81	4,71	3,79	4,03	3,91
C	882637	945088	1827725	42195	51771	93966	30695	40279	70974	4,78	5,48	5,14	3,48	4,26	3,88
<b>RN</b>	<b>323831</b>	<b>343348</b>	<b>667179</b>	<b>15306</b>	<b>18371</b>	<b>33677</b>	<b>11272</b>	<b>15179</b>	<b>26451</b>	<b>4,73</b>	<b>5,35</b>	<b>5,05</b>	<b>3,48</b>	<b>4,42</b>	<b>3,96</b>
<b>PB</b>	<b>566812</b>	<b>615155</b>	<b>1181967</b>	<b>24526</b>	<b>31041</b>	<b>55567</b>	<b>19868</b>	<b>25910</b>	<b>45778</b>	<b>4,33</b>	<b>5,05</b>	<b>4,70</b>	<b>3,51</b>	<b>4,21</b>	<b>3,87</b>
PE	1135473	1239746	2375219	102451	115510	217961	81033	95462	176495	9,02	9,32	9,18	7,14	7,70	7,43
AL	352658	394890	747548	20043	24926	44969	16104	20601	36705	5,68	6,31	6,02	4,57	5,22	4,91
FN	266	173	439	110	61	171	82	51	133	41,35	35,26	38,95	30,83	29,48	30,30
SE	204883	236595	441478	12034	16265	28299	9926	13422	23348	5,87	6,87	6,41	4,84	5,67	5,29
BA	1600445	1745404	3345849	120413	129270	249683	101083	111420	212503	7,52	7,41	7,46	6,32	6,38	6,35
<b>MG</b>	<b>2628901</b>	<b>2716730</b>	<b>5345631</b>	<b>398654</b>	<b>394875</b>	<b>793529</b>	<b>339569</b>	<b>335003</b>	<b>674572</b>	<b>15,16</b>	<b>14,53</b>	<b>14,84</b>	<b>12,92</b>	<b>12,33</b>	<b>12,62</b>

Fonte - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

<sup>57</sup> BR, NE, MA, PI, C, RN, PB, PE, AL, FN, SE, BA e MA, são Brasil. Nordeste, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Fernando de Noronha, Sergipe, Bahia, e Minas Gerais, respectivamente.

Tabela 9 - Pessoas com mais de dez anos que possuem o curso completo -1950

	Total de pessoas			Ensino médio			Ensino Superior			Ensino médio %			Ensino Superior %		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>BR</b>	<b>18088275</b>	<b>18469715</b>	<b>36557990</b>	<b>495910</b>	<b>491238</b>	<b>987148</b>	<b>144233</b>	<b>13837</b>	<b>158070</b>	<b>2,74</b>	<b>2,66</b>	<b>2,70</b>	<b>0,80</b>	<b>0,07</b>	<b>0,43</b>
<b>NE</b>	<b>4150706</b>	<b>4454513</b>	<b>8605219</b>	<b>40501</b>	<b>49419</b>	<b>89920</b>	<b>11464</b>	<b>857</b>	<b>12321</b>	<b>0,98</b>	<b>1,11</b>	<b>1,04</b>	<b>0,28</b>	<b>0,02</b>	<b>0,14</b>
MA	545304	557422	1102726	3074	3695	6769	625	67	692	0,56	0,66	0,61	0,11	0,01	0,06
PI	343725	358699	702424	2229	2777	5006	567	24	591	0,65	0,77	0,71	0,16	0,01	0,08
C	882637	945088	1827725	8864	11123	19987	2615	220	2835	1,00	1,18	1,09	0,30	0,02	0,16
<b>RN</b>	<b>323831</b>	<b>343348</b>	<b>667179</b>	<b>3171</b>	<b>2989</b>	<b>6160</b>	<b>855</b>	<b>37</b>	<b>892</b>	<b>0,98</b>	<b>0,87</b>	<b>0,92</b>	<b>0,26</b>	<b>0,01</b>	<b>0,13</b>
<b>PB</b>	<b>566812</b>	<b>615155</b>	<b>1181967</b>	<b>3472</b>	<b>5043</b>	<b>8515</b>	<b>1174</b>	<b>56</b>	<b>1230</b>	<b>0,61</b>	<b>0,82</b>	<b>0,72</b>	<b>0,21</b>	<b>0,01</b>	<b>0,10</b>
PE	1135473	1239746	2375219	16626	19535	36161	4734	386	5120	1,46	1,58	1,52	0,42	0,03	0,22
AL	352658	394890	747548	3046	4248	7294	885	67	952	0,86	1,08	0,98	0,25	0,02	0,13
FN	266	173	439	19	9	28	9	0	9	7,14	5,20	6,38	3,38	0,00	2,05
SE	204883	236595	441478	1578	2795	4373	529	37	566	0,77	1,18	0,99	0,26	0,02	0,13
BA	1600445	1745404	3345849	14047	17224	31271	5246	461	5707	0,88	0,99	0,93	0,33	0,03	0,17
<b>MG</b>	<b>2628901</b>	<b>2716730</b>	<b>5345631</b>	<b>43678</b>	<b>58766</b>	<b>102444</b>	<b>15335</b>	<b>928</b>	<b>16263</b>	<b>1,66</b>	<b>2,16</b>	<b>1,92</b>	<b>0,58</b>	<b>0,03</b>	<b>0,30</b>

Fonte - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Tabela 10 - Pessoas com mais de dez anos que possuem o curso completo - 1960

	Total de pessoas			Total de escolarizados			Ensino elem.			Total de escolarizados %			Ensino elem. %		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
<b>1960</b>															
<b>BR</b>	<b>24201455</b>	<b>24638103</b>	<b>48839558</b>	<b>6323875</b>	<b>6107056</b>	<b>12430931</b>	<b>5056473</b>	<b>5017075</b>	<b>10073548</b>	<b>26,13</b>	<b>24,79</b>	<b>25,45</b>	<b>20,89</b>	<b>20,36</b>	<b>20,63</b>
<b>NE</b>	<b>5112670</b>	<b>5513402</b>	<b>10626072</b>	<b>772932</b>	<b>902461</b>	<b>1675393</b>	<b>624893</b>	<b>749549</b>	<b>1374442</b>	<b>15,12</b>	<b>16,37</b>	<b>15,77</b>	<b>12,22</b>	<b>13,60</b>	<b>12,93</b>
MA	839164	827036	1666200	55201	63998	119199	47946	56006	103952	6,58	7,74	7,15	5,71	6,77	6,24
PI	405009	426844	831853	30603	35251	65854	24767	29066	53833	7,56	8,26	7,92	6,12	6,81	6,47
C	1078710	1178265	2256975	99709	123575	223284	76573	99059	175632	9,24	10,49	9,89	7,10	8,41	7,78
<b>RN</b>	<b>379309</b>	<b>413369</b>	<b>792678</b>	<b>42.672</b>	<b>57.871</b>	<b>100543</b>	<b>35.191</b>	<b>51.147</b>	<b>86338</b>	<b>11,25</b>	<b>14,00</b>	<b>12,68</b>	<b>9,28</b>	<b>12,37</b>	<b>10,89</b>
<b>PB</b>	<b>656469</b>	<b>726994</b>	<b>1383463</b>	<b>60.714</b>	<b>80.135</b>	<b>140849</b>	<b>50.825</b>	<b>69.124</b>	<b>119949</b>	<b>9,25</b>	<b>11,02</b>	<b>10,18</b>	<b>7,74</b>	<b>9,51</b>	<b>8,67</b>
PE	1343190	1492216	2835406	198360	227283	425643	154489	182925	337414	14,77	15,23	15,01	11,50	12,26	11,90
AL	410325	448279	858604	34959	40781	75740	27428	32637	60065	8,52	9,10	8,82	6,68	7,28	7,00
FN	494	399	893	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
SE	237959	270735	508694	21813	26568	48381	17286	21855	39141	9,17	9,81	9,51	7,26	8,07	7,69
BA	1940317	2108141	4048458	228901	246999	475900	190388	207730	398118	11,80	11,72	11,76	9,81	9,85	9,83
<b>MG</b>	<b>3277441</b>	<b>3338760</b>	<b>6616201</b>	<b>696.474</b>	<b>695.047</b>	<b>1391521</b>	<b>577.087</b>	<b>572.132</b>	<b>1149219</b>	<b>21,25</b>	<b>20,82</b>	<b>21,03</b>	<b>17,61</b>	<b>17,14</b>	<b>17,37</b>

Fonte - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Tabela 11 - Pessoas com mais de dez anos que possuem o curso completo - 1960

	Total de pessoas			Ensino médio			Ensino Superior			Ensino médio %			Ensino Superior %		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
<b>BR</b>	<b>24201455</b>	<b>24638103</b>	<b>48839558</b>	<b>1009444</b>	<b>1038094</b>	<b>2047538</b>	<b>246755</b>	<b>41199</b>	<b>287954</b>	<b>4,17</b>	<b>4,21</b>	<b>8,38</b>	<b>1,02</b>	<b>0,17</b>	<b>1,19</b>
<b>NE</b>	<b>5112670</b>	<b>5513402</b>	<b>10626072</b>	<b>119208</b>	<b>147513</b>	<b>266721</b>	<b>28140</b>	<b>5572</b>	<b>33712</b>	<b>2,33</b>	<b>2,68</b>	<b>5,01</b>	<b>0,55</b>	<b>0,10</b>	<b>0,65</b>
MA	839164	827036	1666200	5998	7557	13555	1055	273	1328	0,71	0,91	1,63	0,13	0,03	0,16
PI	405009	426844	831853	4703	6023	10726	1043	105	1148	1,16	1,41	2,57	0,26	0,02	0,28
C	1078710	1178265	2256975	18640	23780	42420	4096	732	4828	1,73	2,02	3,75	0,38	0,06	0,44
<b>RN</b>	<b>379309</b>	<b>413369</b>	<b>792678</b>	<b>6.097</b>	<b>6.535</b>	<b>12632</b>	<b>1.384</b>	<b>189</b>	<b>1573</b>	<b>1,61</b>	<b>1,58</b>	<b>3,19</b>	<b>0,36</b>	<b>0,05</b>	<b>0,41</b>
<b>PB</b>	<b>656469</b>	<b>726994</b>	<b>1383463</b>	<b>7.949</b>	<b>10.691</b>	<b>18640</b>	<b>1.940</b>	<b>320</b>	<b>2260</b>	<b>1,21</b>	<b>1,47</b>	<b>2,68</b>	<b>0,30</b>	<b>0,04</b>	<b>0,34</b>
PE	1343190	1492216	2835406	35899	42608	78507	7973	1750	9723	2,67	2,86	5,53	0,59	0,12	0,71
AL	410325	448279	858604	6028	7886	13914	1503	258	1761	1,47	1,76	3,23	0,37	0,06	0,42
FN	494	399	893	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
SE	237959	270735	508694	3723	4962	8685	804	151	955	1,56	1,83	3,40	0,34	0,06	0,39
BA	1940317	2108141	4048458	30171	37471	67642	8342	1794	10136	1,56	1,78	3,33	0,43	0,09	0,52
<b>MG</b>	<b>3277441</b>	<b>3338760</b>	<b>6616201</b>	<b>94.962</b>	<b>120.127</b>	<b>215089</b>	<b>24.452</b>	<b>2.788</b>	<b>27240</b>	<b>2,90</b>	<b>3,60</b>	<b>6,50</b>	<b>0,75</b>	<b>0,08</b>	<b>0,83</b>

Fonte - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE