

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

TÂNIA CRISTINA DA SILVEIRA

**VAMOS TIRAR A EDUCAÇÃO DO QUADRO NEGRO EM QUE ELA ESTÁ: A
NUCLEAÇÃO ESCOLAR COMO PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO E
MODERNIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO RURAL DE UBERLÂNDIA/MG (1980 A
1990)**

**UBERLÂNDIA
2019**

TÂNIA CRISTINA DA SILVEIRA

VAMOS TIRAR A EDUCAÇÃO DO QUADRO NEGRO EM QUE ELA ESTÁ: A
NUCLEAÇÃO ESCOLAR COMO PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO E
MODERNIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO RURAL DE UBERLÂNDIA/MG (1980 A
1990)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Cristina F. de Lima.

UBERLÂNDIA
2019

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

S587v
2019 Silveira, Tânia Cristina da, 1970-
Vamos tirar a educação do quadro negro em que ela está [recurso eletrônico] : a nucleação escolar como proposta de reorganização e modernização na educação rural de Uberlândia/MG (1980 a 1990) / Tânia Cristina da Silveira. - 2019.

Orientadora: Sandra Cristina Fagundes de Lima.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.931>

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação rural - Uberlândia (MG). 3. Escolas rurais - História. 4. Escolas rurais - Democracia. I. Lima, Sandra Cristina Fagundes de, 1965-, (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ATA DE DEFESA

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	TESE DE DOUTORADO ACADÊMICO, 21/2019/211, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED				
Data:	Onze de julho de dois mil e dezenove	Hora de início:	[20h00]	Hora de encerramento:	[23:05]
Matrícula do Discente:	11513EDU048				
Nome do Discente:	Tânia Cristina da Silveira				
Título do Trabalho:	Vamos tirar a educação do quadro negro em que ela está: a nucleação escolar como proposta de reorganização e modernização na educação rural de Uberlândia - MG (1980 a 1990)				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	História do Ensino Rural: Cultura, Política e Economia (MINAS GERAIS, 1916-1979)				

Reuniu-se no Anfiteatro/sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Josemir Almeida Barros - UNIR; Doris Bittencourt Almeida - UFRGS; Sauloéber Tarsio de Souza - UFU; Beatriz Ribeiro Soares - UFU e Sandra Cristina Fagundes de Lima, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Sandra Cristina Fagundes de Lima, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Cristina Fagundes de Lima, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/07/2019, às 23:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sauloeber Tarsio de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/07/2019, às 23:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz Ribeiro Soares, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/07/2019, às 23:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Josemir Almeida Barros, Usuário Externo**, em 11/07/2019, às 23:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dóris Bittencourt Almeida, Usuário Externo**, em 11/07/2019, às 23:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1384914** e o código CRC **F8A0C424**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Senhor Deus pela sua infinita bondade e misericórdia em minha vida. Por me conceder a graça de desenvolver este estudo.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED), pelas aulas ministradas, as quais muito contribuíram para com minhas reflexões e formação como pesquisadora.

Agradeço com muito júbilo à minha querida professora e orientadora, Sandra Cristina Fagundes de Lima, um exemplo de docente, pesquisadora, dedicação, competência, amizade, sensibilidade, enfim, de humanidade. Seus ensinamentos, orientações, conselhos e observações foram/são primordiais em minha experiência acadêmica, bem como em minha vida.

Agradeço especialmente ao professor Dr.º Sauloéber e à professora Dr.ª Beatriz, pelas orientações e considerações quando da banca de qualificação, as quais foram imprescindíveis para a conclusão do trabalho.

Agradeço aos colegas do Arquivo Público Municipal de Uberlândia, pela presteza sempre concedida, especialmente à Jô, Paulo, Marta e Carla.

Agradeço ao James Madson, funcionário do PPGED, pela atenção e simpatia sempre despedidas.

Agradeço à minha amiga Jéssica, pela ajuda inestimável durante as pesquisas junto às fontes documentais e orais.

Agradeço aos meus pais João e Analice; meus irmãos Dino, Adriana e Cintia; meu cunhado Roberto; meus sobrinhos: João Pedro, Ana Paula e Ana Beatriz, pelo apoio sempre concedido.

Agradeço à minha cunhada, Lúcia Helena Testa, pela colaboração tão preciosa e agradável quando da pesquisa às fontes no Arquivo Público Municipal.

Agradeço às minhas amigas Cristiane Angélica, Carla Jacinto, Danielle Angélica, e especialmente à Izabel Rosseti pela amizade, companheirismo e contribuições sempre dispensadas.

Agradeço aos “meus” entrevistados pela colaboração imensurável, pela simpatia e prontidão em contribuir com a pesquisa.

Agradeço aos meus filhos, Gabriel Silveira Testa e Luciano Silveira Testa, minhas inspirações e vida, e pela compreensão nos momentos de ausência.

Agradeço a você, meu querido Hélcio Testa (in memoriam), sempre comigo e com seus filhos, nosso amor maior, nossa eterna saudade...

Agradeço ao meu amado Paulo César Secundino Júnior, pelo estímulo e companheirismo.

“Certamente Deus é a minha salvação; confiarei e não temerei. O Senhor Deus é a minha força e o meu cântico; ele se tornou a minha salvação.”
(BÍBLIA, Isaías, 12-2).

RESUMO

A pesquisa tem como tema a história da escolarização rural no município de Uberlândia/MG, com ênfase no processo de nucleação das escolas rurais principiado em 1984. O recorte temporal inicia-se em 1980 e termina em 1990; esse início decorre da necessidade de averiguar os antecedentes que justificaram a nucleação, e o término é estabelecido devido ao encerramento do referido processo. A fundamentação teórica utilizada está embasada nos pressupostos da História Cultural e da Geografia Humanista. Enquanto o objetivo geral do estudo é o de compreender como a nucleação das escolas rurais de Uberlândia foi gestada no âmbito da Democracia Participativa; entender a atuação do poder público (e se houve) e qual foi a participação da comunidade rural no que se refere à efetivação dessa medida nos estabelecimentos educacionais rurais. A tese perscrutada refere-se à questão de que, não obstante os discursos oficiais anunciarem a finalidade da nucleação escolar como possibilidade de “modernizar” as instituições rurais, desde a estrutura física aos aspectos administrativos e pedagógicos, espelhando-se no modelo urbano de escolarização primária, as escolas rurais após a nucleação não foram dotadas de meios suficientes para se equipararem às escolas urbanas. Ainda, de acordo com esse mesmo discurso, tal processo pressupunha a participação da comunidade rural, contudo, sua ocorrência não fora efetiva, uma vez que ficava a cargo do poder público municipal o consenso a respeito de sua validação. Para atingir o objetivo almejado, usamos a metodologia de pesquisa documental e bibliográfica com o emprego dos seguintes documentos: legislações federais, estaduais e municipais; programas de ensino; orçamentos municipais; livros de atas do Poder Legislativo do período de 1980-1990; censos e dados estatísticos educacionais; imprensa periódica, sobretudo jornais; iconografia (fotografias e mapas) e história oral por meio de oito entrevistas realizadas com ex-prefeito, ex-coordenadora pedagógica, ex-assessor pedagógico, ex-professoras, ex-aluna e mãe de ex-aluna. Na gestão do prefeito Zaire Rezende (1983-1988), a participação da comunidade rural no processo de nucleação ocorreu na medida proposta pela referida administração, porém, suscitou uma “tímida experiência” de organização democrática dentre a população campesina. O período se pautou principalmente pelo desenvolvimento da infraestrutura física necessária para essa mudança nos estabelecimentos municipais rurais, bem como na organização de transporte escolar, condições imprescindíveis para a realização desse projeto. A gestão Virgílio Galassi (1989-1992) deu continuidade e terminalidade ao processo, apresentando maior demanda com relação à organização dos aspectos administrativo e pedagógico das escolas núcleos. A oferta de transporte escolar foi a representação instituída pelas comunidades rurais quanto à nucleação; já as escolas núcleos, seriadas e pluridocentes não foram rememoradas, diferentemente da escola isolada, representada como lugar de socialização dos habitantes das comunidades campesinas. No espaço rural, lugar de escola, as instituições isoladas foram designadas na imagem mental das comunidades com atributos de legibilidade, identidade, estrutura e significado, haja vista também a presença de resistência na efetivação da integração de uma escola municipal rural, a Tenda.

Palavras-chave: História da Escolarização Rural. História da Escola Rural. Nucleação das Escolas Rurais. Democracia Participativa. Uberlândia.

ABSTRACT

The research has the history of rural schooling in the city of Uberlândia / MG as its theme, with emphasis on the process of rural schools nucleation that was begun in 1984. The time cut began in 1980 and has its end in 1990. This beginning arises from the need to ascertain the background that justified the nucleation, and the end is established due to the process closure. The theoretical foundation is based on the assumptions of Cultural History and of the Humanistic Geography. Whereas the general objective of the study is to understand how the nucleation of the rural schools of Uberlândia was conceived in the scope of Participatory Democracy; understand the public power situation (and if there was) and how was the participation of the rural community in the accomplishment of this measure in rural educational establishments. The examined thesis refers to the issue that, despite official discourses announcing the purpose of school nucleation as a possibility to “modernize” rural institutions, from the physical structure to the administrative and pedagogical aspects, inspired by the urban model of primary schooling, the rural schools after the nucleation were not able to be compared to the urban schools. Moreover, according to this same discourse, this process implied the rural community participation, however, its occurrence had not been effective, since it was in charge of the municipal public power the consensus regarding its validation. In order to achieve the desired goal, we use the methodology of documentary and bibliographic research using the following documents: federal, state and municipal legislation; teaching programs; municipal budgets; books of minutes of the Legislative Power of the period 1980-1990; censuses and educational statistics; periodical press, especially newspapers; iconography (photographs and maps) and oral history through eight interviews with former mayor, former pedagogical coordinator, former pedagogical advisor, former teachers, former student and former student's mother. In mayor Zaire Rezende's administration (1983-1988), the rural community participation in the nucleation process occurred in the measure proposed by mentioned administration, however, it has prompted a “shy experience” of democratic organization among the farming population. The period was mainly based on the physical infrastructure development that was necessary for that change in rural municipal establishments, as well as in school transport organization, essential conditions to realize this project. The Virgílio Galassi's administration (1989-1992) proceed with and terminated the process, showing greater demand regarding the organization of the administrative and pedagogical aspects of the core schools. The rural communities has instituted as a representation the proposal of the school transport; but the nucleus, serial and multiple teacher's schools were not remembered, unlike the isolated school, represented as a place of inhabitants socialization of the the farming communities. In the rural space, a place of school, isolated institutions were designated in the mental image of communities with attributes of legibility, identity, structure and meaning, as well as the presence of resistance in the implementation of the integration of a rural municipal school, Tenda.

Key-words: History of Rural Schooling. History of Rural School. Nucleation of Rural Schools. Participatory Democracy. Uberlandia.

LISTA DE MAPAS

MAPA 1	Localização geográfica do município de Uberlândia, em 2011	72
MAPA 2	Município de Uberlândia: população dos distritos (1950-1991)	182
MAPA 3	Escolas nucleadas no período de 1989-1990 durante a gestão de Virgílio Galassi	189
MAPA 4	Nucleação no período de 1989-1990 no governo Virgílio Galassi	192

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	População de Uberlândia: 1940-1980	80
FIGURA 2	Capa de Minas em Revista	129
FIGURA 3	Imagem da reportagem	131
FIGURA 4	Capa orçamento 1980: gestão Virgílio Galassi	136
FIGURA 5	Capa orçamento 1981: gestão Virgílio Galassi	137
FIGURA 6	Capa orçamento 1982: gestão Virgílio Galassi	138
FIGURA 7	Transporte escolar rural: Fazenda Escola Rio das Pedras	175
FIGURA 8	Alunos e transporte rural: Fazenda Escola Rio das Pedras	176
FIGURA 9	Escola Municipal Rural Aniceto Pereira (Fazenda Manguê) – nucleada em 1884 para a instituição núcleo Escola Municipal Rural Olhos D'Água	180
FIGURA 10	Escola Municipal Rural Boa Vista (Fazenda Boa Vista) – nucleada em 1984 para a instituição núcleo Escola Municipal Rural Olhos D'Água	180
FIGURA 11	Gestão prefeito Virgílio Galassi	193
FIGURA 12	Nucleação das escolas rurais na gestão Virgílio Galassi	195
FIGURA 13	Escolas núcleos	197
FIGURA 14	Escola Municipal Rural Tenda (Fazenda Tenda)	212

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Resumo dos dados biográficos dos entrevistados	34
QUADRO 2	Escolas municipais rurais em 1972	91
QUADRO 3	Quantitativo e localização das escolas rurais de Uberlândia	101
QUADRO 4	Quantitativo e período de instalação das escolas rurais de Uberlândia	102
QUADRO 5	Quantitativo de alunos nas escolas rurais de Uberlândia por série	102
QUADRO 6	Estrutura física: prédio onde se localizam as escolas rurais	103
QUADRO 7	Estrutura física: tipo de construção do prédio onde estavam instaladas as escolas rurais	104
QUADRO 8	Estrutura física: abastecimento de água das escolas rurais	104
QUADRO 9	Estrutura física: rede de esgoto das escolas rurais	104
QUADRO 10	Estrutura física: nº de sala de aula do prédio das escolas rurais	104
QUADRO 11	Estrutura física: presença de cantina nas escolas rurais	104
QUADRO 12	Estrutura física: presença de rede elétrica nas escolas rurais	104
QUADRO 13	Estrutura física: tipo de piso nas escolas rurais	104
QUADRO 14	Instituições nas escolas rurais	105
QUADRO 15	Quantitativo de professoras nas escolas rurais	105
QUADRO 16	Qualificação de professoras nas escolas rurais	105
QUADRO 17	Situação de professoras nas escolas rurais	105
QUADRO 18	Total de alunos das escolas rurais de Uberlândia em 1972	111
QUADRO 19	Brasil: matrícula no início do ano para o ensino de 1º grau, por série no período de 1980-1982	114
QUADRO 20	Minas Gerais: matrícula no início do ano no ensino de 1º grau, por série no período de 1980-1982	115
QUADRO 21	Orçamento Municipal de Uberlândia exercício de 1983	139
QUADRO 22	Orçamento para 1983 da gestão do prefeito Virgílio Galassi: despesas por órgão do governo	141
QUADRO 23	Orçamento para 1984 na gestão do prefeito Zaire Rezende: despesas por órgão do governo	142
QUADRO 24	Despesas segundo as funções dos governos Virgílio Galassi e Zaire Rezende	143
QUADRO 25	Valores orçados para o ano de 1983: ensino de 1º grau	145
QUADRO 26	Valores orçados para o ano de 1983: ensino de 2º grau	145
QUADRO 27	Valores orçados para o ano de 1983: ensino supletivo	145
QUADRO 28	Valores orçados para o ano de 1983: educação física e desportos	145

QUADRO 29	Valores orçados para o ano de 1983: cultura	145
QUADRO 30	Valores orçados para o ano de 1983: educação especial	146
QUADRO 31	Resumo dos orçamentos de 1985 a 1989: receitas e despesas com educação	147
QUADRO 32	Despesas com educação de 1º grau e ensino regular: orçamentos de 1985 a 1989 da gestão Zaire Rezende	149
QUADRO 33	Município de Uberlândia: população dos distritos (1950-1991)	183
QUADRO 34	Escolas nucleadas no período de 1984-1988 durante a gestão Zaire Rezende	187
QUADRO 35	Escolas nucleadas no período de 1989-1990 durante a gestão de Virgílio Galassi	191
QUADRO 36	Despesas por órgão do governo: orçamento para 1989 e 1990 durante a gestão do prefeito Virgílio Galassi	199
QUADRO 37	Despesas por funções do governo: orçamento para 1989 e 1990 durante a gestão do prefeito Virgílio Galassi	200
QUADRO 38	Orçamentos de 1989 e 1990	201
QUADRO 39	Despesas com educação de 1º grau e com ensino regular conforme orçamentos de 1989 a 1990	202

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Escolas rurais em Uberlândia, 1930-1953	86
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
Acar	Associação de Crédito e Assistência Rural
AI	Ato Institucional
AI-1	Ato Institucional nº 1
AI-2	Ato Institucional nº 2
AI-5	Ato Institucional nº 5
Ande	Associação Nacional de Desporto para Deficientes
Andes	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Arena	Arena Aliança Renovadora Nacional
ArPU	Arquivo Público Municipal de Uberlândia
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
Cenafor	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CIA	Central Intelligence Agency/Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos
CNAE	Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Cenafor	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
Cenimar	Centro de Informações da Marinha
Codi	Centro de Operações de Defesa Interna
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DOI	Destacamento de Operações e Informações
DRE	Delegacia Regional de Ensino
EM	Escola Municipal
Emater	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ESG	Escola Superior de Guerra
Fasubra	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
Ferp	Fazenda Escola Rio das Pedras
FL	Frente Liberal
FMI	Fundo Monetário Internacional
Ibad	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ipes	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
IPM	Inquérito Policial-Militar
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira
LOA	Lei Orçamentária Anual
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MEI	Módulo de Educação Infantil

Nephe	Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
Oban	Operação Bandeirantes
Paeg	Programa de Ação Econômica do Governo
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Movimento Democrático Brasileiro
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
Polocentro	Programa de Desenvolvimento dos Cerrados
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Semad	Secretaria Municipal de Administração dos Distritos
SNI	Serviço Nacional de Informações
Ubes	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UDN	União Democrática Nacional
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNE	União dos Estudantes
UTE	União dos Trabalhadores do Ensino
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 A ESCOLARIZAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA NOS ANOS DE 1980 A 1990	59
1.1 As escolas rurais de Uberlândia no contexto regional e nacional.....	61
1.2 Campo e cidade, rural e urbano em Uberlândia: relações, complementaridades, contradições e permanências	71
1.3 Escolarização rural e urbana no município de Uberlândia	84
2 A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E OS INVESTIMENTOS MUNICIPAIS NA EDUCAÇÃO.....	111
2.1 O governo municipal de Zaire Rezende e os investimentos na educação	118
3 NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS DE UBERLÂNDIA	151
3.1 Política educacional rural — gestão Zaire Rezende	158
3.2 As primeiras experiências de nucleação e seus desdobramentos nos distritos do município.....	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS.....	219
APÊNDICE A – Questionário ao ex-prefeito de Uberlândia.....	235
APÊNDICE B – Questionário à ex-coordenadora pedagógica	236
APÊNDICE C – Questionário a ex-assessor(a)	237
APÊNDICE D – Questionário a ex-professor(a).....	238
APÊNDICE E – Questionário ex-alunos(as)	239
APÊNDICE F – Questionário a pais de alunos(as)	240
ANEXO A – Orçamento 1983 (A).....	241
ANEXO B – Orçamento 1983 (B)	242
ANEXO C – Orçamento 1983 (C).....	243
ANEXO D – Escola Municipal Rural Aniceto Pereira (Fazenda Mangue)	244
ANEXO E – Escola Municipal Rural Antonina Mendonça Ribeiro (Fazenda Granja Rezende).....	245
ANEXO F – Escola Municipal Rural Cruz Branca (Fazenda Cruz Branca).....	246
ANEXO G – Escola Municipal Rural Divisa (Granja Rezende)	247
ANEXO H – Escola Municipal Rural Giácomo Segatto (Fazenda Quilombo).....	248
ANEXO I – Escola Municipal Rural Domiciano José de Castro (Fazenda Sobradinho).....	249

ANEXO J – Escola Municipal Rural Domiciano José de Castro (Fazenda Sobradinho).....	250
ANEXO K – Escola Municipal Rural Francisco Ribeiro (Fazenda do Brejão)	251
ANEXO L – Escola Municipal Rural Freitas Azevedo (Fazenda do Brasilândia)....	252
ANEXO M – Escola Municipal Rural Marimbondo (Fazenda Douradinho).....	253
ANEXO N – Escola Municipal Rural Marimbondo (Fazenda Douradinho).....	254
ANEXO O – Escola Municipal Rural Marimbondo (Fazenda Douradinho)	255
ANEXO P – Escola Municipal Rural Monjolinho (Fazenda Boa Vista)	256
ANEXO Q – Escola Municipal Rural Paranan (Fazenda Paranan)	257
ANEXO R – Escola Municipal Rural Presidente Costa e Silva (Fazenda Douradinho).....	258

INTRODUÇÃO

Esta tese tem o intuito de discorrer sobre a história da escolarização rural no município de Uberlândia/MG, com escopo no processo de nucleação das escolas rurais principiado em 1984. Devido à necessidade de verificar os antecedentes que justificaram a nucleação, o recorte temporal inicia-se em 1980 com estabelecimento do término em 1990, marco de encerramento do referido processo.

No que diz respeito ao período em que se situa o objeto investigado, a saber, 1980 a 1990, a população da cidade crescia vertiginosamente. Acréscimo que se intensificou anteriormente, entre as décadas de 1940 e 1980, impulsionado pelo marcante desenvolvimento e diversificação da economia local. Além do aumento significativo da população residente no município, que, de 42.179 habitantes em 1940 (IBGE, 1950), alcançou em 1980 o quantitativo de 240.961 pessoas (IBGE, 1984), podemos destacar que o avanço da industrialização, ocorrida principalmente na zona urbana, trouxe consigo o êxodo rural.

O crescimento demográfico de Uberlândia a partir dos anos de 1940, com aumento progressivo no decorrer das décadas posteriores até 1980, gerou inúmeros problemas sociais e econômicos para a cidade, tendo por consequência um incremento das demandas por políticas públicas no âmbito social, as quais, em sua maioria, evidenciaram a zona urbana em detrimento da zona rural. A realidade de grande parte das escolas rurais da rede municipal comprovava essa afirmação. Ou seja, tais instituições localizadas nas variadas fazendas e povoados do município caracterizavam-se por possuírem, de modo geral, apenas uma ou duas salas, como também somente uma professora para ministrar as três ou quatro primeiras séries do ensino fundamental. Essas escolas, multisseriadas, unidocentes e denominadas isoladas, a partir da década de 1970 começaram a ser alvo de uma proposta educacional denominada nucleação, em que

As escolas nucleadas se caracterizam, então, por agrupar várias escolas isoladas em uma central, a fim de fornecer subsídios adequados para a concretização de uma educação tida como eficiente, também cumprindo com seu papel social. Esse modelo de nucleação escolar surgiu nos Estados Unidos e foi implantado no Brasil a partir de 1976, no Paraná, quando o país recebia a interferência de organismos norteamericanos como a USAID. Logo após a implantação do modelo no Paraná, este se disseminou por Minas Gerais em 1983, Goiás – 1988, São Paulo-1989. (SALES, 2007, p.75).

A “reconstrução” do processo de nucleação escolar na zona rural de Uberlândia será, portanto, o objeto desta tese. Tal nucleação não deve ser analisada isoladamente, mas necessita ser compreendida dentro de um processo mais amplo, que implica ser apreendido enquanto uma política social, ao sofrer influência dos embates políticos que permeiam os processos de planejamento e implementação de políticas públicas. Assim, é de suma importância compreender e analisar essas políticas que são permeadas constantemente pela arena política formada ao redor e entre si mesmas.

Nesse sentido, consideramos importante contextualizar o período em que, segundo as fontes consultadas, tal proposta (nucleação escolar na zona rural de Uberlândia) é iniciada pelo então grupo político liderado pelo prefeito municipal Zaire Rezende (PMDB), através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Em 15 de novembro de 1982, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)¹ conquistou o pleito municipal em Uberlândia, e em importantes cidades brasileiras, sendo considerado naquele momento o partido das oposições. Defendendo uma proposta de Democracia Participativa (a sua gestão, inclusive, passou a ser denominada como tal) o então candidato à prefeitura de Uberlândia, Zaire Rezende, projetou-se como liderança do grupo político que se contrapunha à administração de Virgílio Galassi², representante dos setores conservadores da cidade, tendo sido eleito pelo Partido Democrático Social (PDS). Na proposta de governo de Zaire Rezende estava explícito que o princípio mais importante seria a participação da comunidade que, mobilizada, encontraria respaldo junto à administração municipal:

O reconhecimento de o povo ser construtor de seu próprio destino, é que nos remete à defesa de democracia, através da mobilização popular, como necessária para exigir e encaminhar as reformas sociais e econômicas que se impõem. (PMDB, 1982, p. 1).

O documento intitulado “A raiz do poder – A democracia em Uberlândia” expressa de forma clara a posição adotada pelo grupo liderado por Zaire Rezende:

Dominada desde o início pelo poder oligárquico, autoritário, excludente e centralizador – distanciado dos interesses e do sofrimento do povo – a cidade viu nascer, em 1983, uma nova era na sua história: a do exercício democrático do poder. (BUENO, 198-, p. 2).

¹O PMDB é a principal agremiação oriunda do extinto Movimento Democrático Brasileiro (MDB), grupo político que se posicionou contra os interesses representados pelo regime militar, quando da vigência do bipartidarismo, no Brasil dos anos de 1965 a 1979, quando foi extinto e deu lugar à livre concorrência partidária, momento em que, também o MDB teve sua ação política caçada, dando lugar a vários outros partidos, inclusive o próprio PMDB. (FAUSTO, 2014).

²Virgílio Galassi foi prefeito de Uberlândia por quatro mandatos. O primeiro foi em 1971 (1º de fevereiro de 1971 a 31 de janeiro de 1973), partido Arena. Os outros três mandatos foram em 1977, 1989 e 1997.

Na zona rural, no período que compreende a gestão Democracia Participativa, observa-se o incentivo às reuniões entre a comunidade rural e o poder público, ficando o vice-prefeito, Durval Garcia, responsável pela articulação dessa comunidade nos distritos de Uberlândia³. Segundo depoimento do então secretário de educação e cultura, Nelson Armando de Paula Bonilha, durante esses encontros o projeto de nucleação rural fora discutido com a comunidade rural. Tal proposta consistiu na criação e ampliação de uma escola núcleo, estrategicamente localizada, que reunia e organizava escolas e comunidades mais próximas.

Durante a segunda metade do ano de 1983, o então secretário, sua equipe e demais secretários visitam as escolas rurais e realizam um levantamento de sua estrutura física e organização pedagógica. A partir de 1984, o primeiro núcleo fora criado na fazenda da escola Rio das Pedras, com a integração das escolas rurais Antonina Mendonça, Capim Branco, Galheiros e Tejuco, situadas nas imediações. Ainda nesse mesmo ano, as escolas municipais Aniceto Pereira, Rivalino Alves dos Santos e Boa Vista foram nucleadas na região de Olhos D'Água.

Em 1985, foram criados quatro núcleos, um na Escola Municipal Cruzeiro dos Peixotos, que incorporou a Escola Municipal Ernesto Zanatta, e outro na Escola Municipal Sucupira, que congregou a Escola Municipal Prof.^a Antonina Mendonça Ribeiro. Também foram nucleadas a Escola Municipal Olhos D'Água e Escola Municipal Presidente Costa e Silva que receberam a Escola Municipal Marimbondo e Freitas Azevedo, respectivamente.

Em meados de 1986, a Escola Municipal Usina dos Martins foi transferida para a escola núcleo Rio das Pedras. No ano em apreço o núcleo da Escola Municipal Martinésia abarcou as Escolas Municipais Felipe Santos e Lagoa.

No ano seguinte, a escola núcleo Rio das Pedras incorporou a Escola Municipal Aniceto Pereira; enquanto a escola núcleo Olhos D'Água recebeu a Escola Municipal

³“O distrito é uma subdivisão do município, que tem como sede a vila, que é o povoado de maior concentração populacional. Ele não tem uma autonomia administrativa. Funciona como um local de organização da pequena produção e atendimento das primeiras necessidades da população residente em seu entorno, cujo comando fica a cargo da sede do município. O distrito tem a mesma denominação da sua vila e somente pode ser criado por meio de lei municipal. No entanto, os requisitos exigidos para a criação de um distrito são estabelecidos por meio de lei estadual. O município não pode, por si só, instalar distritos adotando critérios próprios. Faz-se necessário que um povoado atenda todas as exigências determinadas pela legislação estadual para que o município, por meio de lei municipal aprovada pela câmara de vereadores local, o eleve à categoria de distrito.” (PINTO, 2003, p. 57).

Tenda⁴ e, por fim, a escola núcleo Cruzeiro dos Peixotos acolheu a Escola Municipal Paranan.

Em 1988, a escola núcleo Babilônia abrigou as Escolas Municipais: Bom Jardim, Lagoa, Marimbondo e Tejuco. Também a escola núcleo Tapuirama congregou as Escolas Municipais Alves da Silveira e Monjolinho. Outro núcleo instituído nesse ano fora o da Escola Municipal Freitas Azevedo, que recebeu a Escola Municipal Bons Olhos.⁵

Em 15 de novembro de 1988, após as eleições municipais, chegou ao fim a gestão Democracia Participativa, e Virgílio Galassi, do Partido Democrático Social (PDS), assumiu o pleito municipal. A partir de então, a Secretaria Municipal de Educação, sob uma ótica política diferenciada da gestão anterior continuou o processo de nucleação das referidas escolas municipais, assim, em 1989, a escola núcleo Tenda abrigou a Escola Municipal Onça, enquanto a escola núcleo Olhos D`Água incorporou a Escola Municipal Saudade.

Também em 1989, as escolas núcleo Rio das Pedras, Sobradinho, Emílio Ribas, receberam respectivamente as Escolas Municipais: Divisa, Giácomo Segatto, Sucupira. Ainda em 1989, as Escolas Municipais Felipe Santos, Jamil Tannús, José Fonseca e Júlia Augusta Dantas foram incorporadas à escola núcleo Domingas Camin; enquanto as Escolas Municipais Cruz Branca e Eleazar Braga, às escolas núcleos Tapuirama e Babilônia, respectivamente. Finalizando o processo de nucleação no ano de 1990, foi anexada à escola núcleo Sobradinho a Escola Municipal Francisco Ribeiro, à escola núcleo Tenda,⁶ a Escola Municipal Usina Ribeiro e na escola núcleo Leandro José de Oliveira, as Escolas Municipais Boa Vista e Rivalino Alves dos Santos.

Assim, na gestão do prefeito Virgílio Galassi, “Já em 1989 o número de escolas rurais caiu de 31 para 16. Em 1990 o Projeto foi concluído, com 13 ótimas escolas funcionando.” (A QUALIDADE..., 1991, p. 19, grifo nosso).

Considerando o termo em destaque, é importante apreender o caminho percorrido entre o discurso e a efetivação da proposta de nucleação das escolas rurais de Uberlândia. Nesse sentido, verificamos a partir das entrevistas concedidas pelo então secretário de educação e cultura do período em estudo, e de um professor que atuou em algumas escolas

⁴ Na última seção deste estudo, será discutido o contexto da Escola Tenda, que, por resistência da comunidade local, não foi nucleada, e sim se estruturou como uma das escolas núcleos.

⁵Todas as escolas núcleos e nucleações efetivadas e descritas no texto constam no documento UBERLÂNDIA (1990).

⁶ No ano de 1998, a escola passou a se chamar Escola Municipal do Moreno pelo Decreto 003/98, culminando com a aprovação e sanção da lei, oficializando no dia 17 de abril, na qual o então prefeito Virgílio Galassi assinou a Lei nº 7.099.

rurais nos anos de 1983 a 1988⁷, que o principal objetivo da proposta da nucleação era o de modernizar essas instituições. Assim, cabe analisar o sentido dessa “modernização”, no que se refere principalmente às questões de organização física e pedagógica das referidas escolas, uma vez que tais aspectos foram considerados primordiais no processo de nucleação das escolas rurais.

As organizações física, administrativa e pedagógica das escolas rurais de Uberlândia, qual seja, espaço físico precário, condições materiais e humanas deficitárias, prevalecem ainda em meados dos anos de 1980, realidade esta presente na história da educação rural tanto em âmbito regional como nacional. (SILVEIRA, 2008). Foi assim, justificado pelo secretário de educação e cultura o processo de nucleação:

O primeiro objetivo foi dar atenção a educação na zona rural [...], o segundo objetivo era eliminar as escolas multisseriadas, classes multisseriadas, o professor dava aula [...] para primeira, segunda, terceira e quarta série e tudo num horário só, além de fazer a merenda e lavar a louça da merenda [...] geralmente era quatro horas, no máximo seis horas que elas ficavam na escola, então algumas moravam na zona rural mesmo, outras vinham de ônibus. (N. D. P. A. B., 2008).

Ao considerar a citação, percebe-se que a escassez de recursos humanos e materiais era evidente no contexto das escolas rurais do município, fato determinante para que a condição multisseriada da escola fosse apontada como principal questão a ser solucionada. A fala do professor entrevistado também é bastante contundente nesse sentido:

[...] os professores geralmente com a escola não nucleada residiam na própria escola ou em algumas fazendas e tinha essa dificuldade de desenvolver um trabalho mais próximo das suas reais finalidades, e os alunos a dificuldade de estar numa sala de aula com outros alunos de várias séries ao mesmo tempo, sendo atendidos por um só professor. Tinha a questão do atendimento da própria merenda escolar, a questão dos recursos materiais didáticos que eram difíceis quando as escolas não eram núcleos. (G. S. D. O., 2018).

Percebemos que o discurso em prol da nucleação das escolas rurais de Uberlândia justifica-se pelas próprias condições de precariedade física e pedagógica dessas instituições. O modelo real de escola rural contrapunha ao modelo ideal, ou seja, a escola urbana organizada de forma seriada, e caracterizada por uma composição hierárquica de

⁷ G. S. D. O., no período de 1989 a 1990, foi diretor da Escola Municipal de Tapuira. Na Escola Municipal Rural Tenda do Moreno trabalhou como supervisor e diretor, e nas Escolas Municipais Rurais Costa e Silva e Francisco Ribeiro teve uma rápida passagem como supervisor escolar.

funções. Além disso, a estrutura física da escola urbana comprovava o ideal de cidade “fadada ao progresso”, propalado pelas elites locais. Então modernizar a escola da zona rural significaria equipará-la à escola urbana, conforme se depreende de um trecho da entrevista concedida por N. D. P. A. B., à época Secretário de Educação do Município:

Em alguns lugares, o que nós fizemos era ampliar até a 8ª série como em Olhos D’Água, e depois que terminava que queria fazer o segundo grau, a gente dava o transporte, acredito que transporte ajudou quem queria fazer o segundo grau. [...] Onde foi núcleo a gente gastou dinheiro em construção, muito dinheiro em construção, com ampliação de salas, utensílios, era praticamente tudo novo, Olhos D’Água também aumentou muito. (N. D. P. A. B., 2008).

Ao que parece, o quadro docente rural, que em sua maioria era composto principalmente por professoras leigas, foi renovado: “Não aceitamos na sala de aula, elas mudaram de cargo.” (N. D. P. A. B., 2008). Então, segundo o ponto de vista do secretário da educação, após a nucleação houve uma reestruturação pedagógica:

O preparo pedagógico foi feito durante seis meses antes de começar o trabalho [...]. Ficávamos reunidos com os diretores, professores, com todos os funcionários, inclusive os administrativos, mais especialmente os recursos humanos e a supervisora pedagógica, com todos os professores [...]. (N. D. P. A. B., 2008).

Assim, os objetivos da nucleação deveriam ser cumpridos no que se referia à estrutura física, aos aspectos pedagógicos (seriação e formação de professores). Contudo, é importante indagar se realmente houve a participação da comunidade, haja vista o momento político intitulado de Democracia Participativa visar à descentralização administrativa.

No decorrer da nucleação, várias questões foram levantadas por algumas comunidades rurais, as quais representaram resistência ao processo, conforme descreveu o professor entrevistado:

Em alguns casos resistências mais sérias, inclusive ocorreram. Determinadas comunidades se posicionaram frontalmente contra a questão da nucleação, e alguns argumentos até muitos sérios, como por exemplo, o receio dos pais de seus filhos terem que levantar muito cedo, de terem que serem transportados em veículos, preocupação com os motoristas: quem seriam, como seriam, se pegariam perto de casa ou não, principalmente os pais de moças ficavam mais preocupados com esta questão de deslocamento com veículo. (G. S. D. O., 2018).

Apesar da proposta de melhoria da qualidade de ensino das escolas rurais, a comunidade estava apreensiva com a nova realidade que envolvia a nucleação. A questão da segurança de seus filhos foi uma das principais preocupações, afinal, haveria ampliação e variedade de comunidades no mesmo espaço, o qual era a escola núcleo.

Esse contexto também revela a necessidade de se “convencer” a comunidade local a aceitar a nucleação, nesse sentido, foi indispensável promover várias reuniões:

[...] então esta discussão, ela pautou muitas reuniões, que foram feitas na comunidade, e muitas comunidades custaram a aceitar o processo de nucleação mesmo tal como a prefeitura pretendia estabelecer, criando as escolas de ensino de 1ª a 8ª séries da época. (G. S. D. O., 2018).

Na efetivação da nucleação, mesmo com a ampliação das séries oferecidas, percebemos que houve resistência das comunidades rurais, o que contradiz a fala do então secretário da educação: “Não houve questionamento, resistência de jeito nenhum, pelo contrário.” (N. D. P. A. B., 2009).

Não podemos deixar de refletir acerca do real interesse público na consecução dessa proposta. Sales (2007), durante a investigação do processo de nucleação das escolas rurais em Patos de Minas, também município de Minas Gerais, concluiu que em relação ao “[...] volume de verbas destinadas, se torna[va] mais viável construir e suprir de recursos materiais e humanos 8 escolas nucleadas do que 80 escolas multisseriadas.” (SALES, 2007, p. 75).

Em Uberlândia, conforme descrevemos, a quantidade de escolas rurais com a finalização do processo de nucleação foi reduzida pela metade. Com aceitação ou não da comunidade rural, a nucleação foi implementada.

II

O interesse em pesquisar as escolas rurais do município de Uberlândia surgiu no ano de 2004, quando eu finalizava a graduação em pedagogia e participava de um projeto de iniciação científica encabeçado pelos professores pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Nephe), cuja temática era a educação pública no referido município no período da Primeira República brasileira. Projeto de pesquisa intitulado: Organização do ensino público e representações de educação e civilização em Minas Gerais: Uberabinha, 1888-1930 – Análise documental e interpretação, coordenado pelo prof. Dr.

Wenceslau Gonçalves Neto, o qual visava investigar a História da Educação em Uberabinha/MG, no período da Primeira República.

Em pesquisas realizadas no Arquivo Público Municipal de Uberlândia (ArPU), tive contato com jornais e periódicos locais, revistas, atas e relatórios de inspeção, livros de matrículas, diários de classe e principalmente um vasto acervo de fotografias das escolas rurais de Uberlândia; as quais me chamaram bastante atenção e fizeram-me refletir com relação ao seguinte aspecto: apesar da existência de fontes documentais a respeito daquelas instituições, esses documentos não foram evidenciados nem mesmo no Arquivo Público Municipal de Uberlândia, o qual, naquele período, foi palco de uma exposição à respeito da escolarização pública no município. Naquela mostra, as escolas rurais municipais não foram mencionadas, diferentemente das escolas urbanas, principalmente os grupos escolares, que receberam status de prestígio.

A partir de então, bastante intrigada com a questão acima relatada, iniciei a pesquisa bibliográfica sobre a escolarização rural nos níveis local, regional e nacional, em que observei a escassez de pesquisas sobre a temática, principalmente no âmbito local. Desta feita, no ano de 2005, fui aprovada no processo seletivo de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), com tema de pesquisa sobre a história da Escola Santa Tereza. Tal instituição de ensino funcionou na Fazenda Santa Tereza, localizada no município de Uberlândia (distrito da cidade), nos anos de 1934-1953, época em que a maioria da população residia na zona rural. A problematização que tentamos responder a partir daquele tema foi a respeito da função que aquela escola rural exerceu na escolarização de seus alunos. O objetivo geral da pesquisa foi o de (re)construir a história da instituição de ensino e apreender alguns aspectos da cultura escolar que permearam a escola do município de Uberlândia, no período em questão (SILVEIRA, 2008).⁸

Os resultados aos quais chegamos possibilitaram afirmar que as escolas rurais do município de Uberlândia no período em estudo obtiveram um crescimento quantitativo considerável. Fato relacionado a interesses políticos, bem como ao combate do atraso e da incivilidade, estes últimos preconizados ao meio rural. O ensino de bases tradicionais ministrado nas escolas rurais melhorou a situação escolar do município referente ao índice de analfabetos em comparação com a realidade mineira e nacional. Assim, o espaço

⁸Cf.: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13726/1/Tania.pdf>

campesino se constituiu como lugar de escola, porém caracterizado por poucos investimentos do poder público municipal concernente a recursos materiais e humanos.

Nesse contexto, a Escola Rural Municipal Santa Tereza cumpriu o papel de apenas alfabetizar, sem, contudo, descuidar dos princípios morais e de valores patrióticos. Porém suas práticas educativas estavam distantes da inter-relação escola/vida, recomendada pela legislação estadual, uma vez que as atividades escolares tenderam a idealizar o espaço urbano da cidade de Uberlândia, evidenciando seu desenvolvimento material e estético, em detrimento da realidade campesina, prática oriunda das representações positivas do primeiro em detrimento do último. Esse antagonismo entre rural/urbano, em que vinculada ao primeiro estaria a percepção de tradição, de costumes humanos e naturais, enquanto ao segundo a de desenvolvimento e progresso, foram representações alvíres da visão europeia de realidade, acentuada a partir das transformações ocorridas com a modernidade, que se disseminou por grande parte do continente americano, em particular pelo Brasil. As consequências dessa dicotomia para a escola rural e em particular para a Escola Rural Municipal Santa Tereza avigorou o discurso de equiparação das escolas rurais às escolas urbanas (SILVEIRA, 2008).

As escolas rurais no Brasil foram primordiais para a escolarização da população, no entanto, essas instituições ficaram à margem da sociedade e dos estudos e pesquisas na historiografia brasileira. Almeida (2005), ao investigar a educação rural do Brasil no século XX, usa o termo “história esquecida” para defini-la, caracterizando-a também como “[...] uma história que envolve personagens anônimos, alunos e professores que constituíram identidades particulares nas escolas afastadas da cidade.” (ALMEIDA, 2005, p. 278).

Essa marginalização pode ser explicada pela própria representação de atraso que se tem desse espaço, construída a partir da República. O discurso republicano incidia sobre a inserção do Brasil na modernidade, e esta possuía como lemas o desenvolvimento e o progresso. Estes últimos estavam vinculados ao espaço urbano-industrial, fruto da visão europeia de realidade, fato que contribuiu para a construção de um imaginário de atraso com relação à escola rural, em que a busca pelo moderno se encontraria na perspectiva de desenvolvimento das escolas urbanas, conforme Leite (2002).

Arroyo (1982) ao investigar a educação rural no decorrer da história da educação brasileira, percebeu que esta não possuía uma finalidade em si mesma, mas atendeu aos interesses econômicos, sociais e políticos relacionados ao contexto urbano. Então, pesquisar a educação rural em Uberlândia, conforme Silveira (2008), significa reconhecer

uma modalidade de ensino que fora desvalorizada e concebida apenas como uma extensão do urbano, negando sua identidade e cultura diferenciada.

O cenário descrito foi evidenciado na educação rural em Uberlândia, um município interiorano do estado de Minas Gerais, Brasil, que desde a sua constituição, em 1888, esteve embalado pelos ideais de modernidade no que se referia aos princípios políticos, sociais, econômicos e culturais. A partir de 1940, a população urbana suplantou a rural, assim o êxodo rural se acentuou nas décadas posteriores, sendo que nos anos de 1980, 96,1% da população uberlandense residiam na zona urbana, e apenas 3,9% residiam na zona rural do município (SOARES, 1988).

Assim, o contexto urbano fora idealizado evidenciando seu desenvolvimento material e estético em detrimento da realidade campesina, a qual contava com um número expressivo de escolas rurais que ainda na década dos anos de 1980 possuía salas de aula multisseriadas, unidocentes que ofereciam em geral um ensino primário que comportava três ou quatro séries. Nessa mesma década, conforme discutimos nas páginas precedentes, em um período de redemocratização nacional, com o intuito de reestruturar as escolas rurais de Uberlândia, emergiu a proposta de nucleação dessas instituições. Processo caracterizado pelo agrupamento de várias escolas isoladas rurais em uma central, a escola núcleo, que contaria com uma organização física, pedagógica e administrativa, qual seja, prédios amplos com a divisão necessária para o sistema seriado, o qual demandaria a presença de vários professores e outros profissionais, como supervisores, merendeiras e diretores. A iniciativa teria a finalidade de oferecer subsídios adequados para a efetivação de uma educação rural de qualidade.

Percebemos que a proposta de nucleação das escolas rurais de Uberlândia, encontrou respaldo nos ideais de desenvolvimento e progresso que sempre estiveram presentes desde o primeiro projeto político tecido para a cidade. Estes ideais tenderam a apresentar como alvo a zona urbana do município, a qual fora concebida como padrão para a zona rural. Nesse sentido, a escola urbana foi planeada como modelo para a escola rural, pois a nucleação dessas escolas, processo esse que já fora implantado no país desde 1976 e que disseminara pelo estado de Minas Gerais em 1983, realizaria na cidade de Uberlândia essa equiparação tão propagada desde décadas anteriores aos anos de 1980.

Desse modo, entendemos que a “necessidade” de nuclear as escolas rurais já era uma constante, ou seja, não foi o momento de abertura política no Brasil e nem tampouco a gestão em Uberlândia do partido PMDB, governo Zaire Rezende, período 1983-1988, a Democracia Participativa condição para tal intento. Ademais, a efetivação da nucleação

significaria menos despesas aos cofres públicos, uma vez que a escola núcleo abrigaria várias escolas rurais reunidas.

Portanto, a partir do exposto, o alvitre foi desenvolver uma investigação que proporcionasse reflexões sobre o processo de nucleação das instituições rurais no município de Uberlândia. Para tanto, delimitamos inicialmente três questões/problemas, a primeira relacionada à esfera política, uma vez que a proposta de governo local, do prefeito Zaire Rezende, quando da instituição do processo de nucleação das escolas rurais, a gestão Democracia Participativa, tinha por princípio a descentralização administrativa, portanto, a participação popular no que se referia às demandas sociais e educacionais. Desse modo, questionamos qual foi ao papel do poder público no que se refere à efetivação da nucleação das escolas rurais? Houve participação da comunidade rural nesse processo? E de que forma a comunidade rural fora afetada com a implantação da nucleação?

A segunda questão comporta os aspectos físico, pedagógico e administrativo da organização da instituição escolar. Desta feita, perguntamos: houve transformações na escola rural no que se refere a sua infraestrutura, currículo, provimento de recursos materiais? Investiu-se na valorização e formação dos professores das escolas rurais no período de 1983 a 1990?

A terceira questão, de âmbito social, diz respeito à seguinte indagação: quais foram os significados atribuídos pelas comunidades rurais ao processo de nucleação? Foi delegado à comunidade rural o direito de escolher entre a nucleação ou permanecer com a escola isolada, sem perder o vínculo com a Prefeitura Municipal? Houve resistência por parte das comunidades de algumas escolas rurais isoladas para a concretização da proposta de nucleação?

A nossa hipótese é que, embora, de acordo com os discursos oficiais, a finalidade da nucleação escolar tenha sido possibilitar a “modernização” das instituições rurais, desde a estrutura física aos aspectos administrativos e pedagógicos espelhando-se no modelo urbano de escolarização primária, as escolas rurais após a nucleação não foram dotadas de meios suficientes para se equipararem às escolas urbanas. Além disso, de acordo com esse mesmo discurso, o processo de nucleação pressupunha a efetiva participação da comunidade rural, mas será que ela realmente aconteceu? Se positivo, em que medida?

O objetivo geral da pesquisa foi investigar o processo da nucleação das escolas rurais no município de Uberlândia/MG, nos anos de 1980 a 1990, com vistas a apreender

se o discurso das autoridades políticas de “valorização e modernização” das escolas rurais foi efetivado por meio de ações concretas com vistas a transformar a escola rural. Os objetivos específicos foram: compreender como a nucleação das escolas rurais de Uberlândia foi gestada no âmbito da Democracia Participativa, proposta política local que estava amparada pelo princípio da descentralização administrativa, ou seja, considerava a participação popular no que se aludia às demandas sociais e educacionais; assinalar se houve e qual foi a participação da comunidade rural e do poder público no que se refere à efetivação da nucleação das escolas rurais; verificar as medidas adotadas com a nucleação no intuito de aprimorar as instituições de educação escolar rural no que tange a organização física, administrativa e pedagógica; discutir como foi finalizado o processo de nucleação na gestão do prefeito Virgílio Galassi, posterior à administração de Zaire Rezende; pesquisar quais foram os impactos da nucleação no cotidiano das comunidades rurais, tanto aquelas localizadas no entorno das escolas suprimidas quanto as demais que receberam as escolas “sede”; apreender as representações construídas pela população rural do processo de nucleação das escolas rurais; identificar a presença e/ou ausência de resistência na efetivação da nucleação das escolas rurais pelas comunidades camponesas.

Na tentativa de responder os objetivos propostos bem como à referida problematização que norteia esta pesquisa, a investigação privilegiou a abordagem qualitativa de pesquisa educacional, a qual possibilita uma visão ampla do objeto estudado e sua implicação com a realidade social, política, econômica e cultural.

Empregamos a metodologia de pesquisa documental e bibliográfica, para tanto, destacamos alguns documentos que fizeram parte de nossa pesquisa: legislações federais, estaduais e municipais; programas de ensino; orçamentos municipais; livros de atas do Poder Legislativo do período de 1980-1990; censos e dados estatísticos educacionais; periódicos da época, encarte de jornal: Educação Nota 10; imprensa local escrita, especialmente os jornais Primeira Hora, A Notícia, O triângulo e Correio de Uberlândia; periódico regional: Minas em Revista, iconografia (fotografias e mapas) e bibliografias que abordam o tema em questão.

No período delimitado constam um total de 17 livros de atas de reuniões do Poder Legislativo. No total de atas analisadas, não foi encontrada nenhuma menção ao processo de nucleação das escolas rurais do município.

Utilizamos também depoimentos⁹ de ex-prefeito, ex-coordenadora pedagógica, ex-assessor pedagógico, ex-professoras, ex-aluna e mãe de ex-aluna, perfazendo o total de sete pessoas. Além de os critérios de seleção dos entrevistados dizerem respeito a pessoas que instituíram, participaram e vivenciaram o processo de nucleação nas escolas rurais do município de Uberlândia nos anos de 1980 a 1990, a escolha desses sujeitos ocorreu também de modo a obedecer sua diversidade de funções e experiências nesse processo, bem como a disponibilidade e prontidão em participar da pesquisa. Com relação a esse último aspecto, observamos a dificuldade de “acesso” especificamente a quem fez parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação quando da gestão do ex-prefeito Virgílio Galassi. No caso, algumas pessoas haviam falecido¹⁰ e outras simplesmente optaram pela negativa em conceder depoimento.

Segundo Portelli (2001), a história oral expressa a historicidade da experiência pessoal e a ação do sujeito na sociedade, e propicia a ampliação de conhecimentos e informações sobre um passado recente por meio da versão de pessoas que o viveram. Logo, os relatos dos sujeitos envolvidos serão fonte importante na busca pela apreensão, para além do discurso oficial, da face popular da nucleação das escolas rurais do município de Uberlândia, haja vista a ocorrência também de depoimentos de representantes dessa camada da população neste estudo.

A referida metodologia apresenta perspectivas e potencialidades nos estudos e pesquisas na área das ciências humanas. Conforme Alberti (2008), sua gênese como metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea, ocorreu em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Portanto, a referida incide-se na realização de entrevistas gravadas com partícipes ou testemunhas de acontecimentos e circunstâncias do passado e do presente.

Nesta perspectiva, o acesso às experiências dos sujeitos é realizado por meio de diálogos, através dos quais explicitam as suas percepções de vida, que ao serem registradas se constituem em fontes ou documentos,

Entrevista em história oral é a manifestação do que se convencionou chamar de documentação oral, ou seja, suporte material derivado de linguagem verbal expressa para esse fim. A documentação oral quando apreendida por meio de gravações eletrônicas feitas com o propósito de registro torna-se fonte oral. A história oral é uma parte do conjunto de

⁹Com aprovação do Comitê de Ética da UFU pelo parecer 2741449, respeitando os critérios de privacidade e não identificação dos entrevistados, a opção pelo uso unicamente das iniciais dos nomes.

¹⁰ O ex-prefeito de Uberlândia Virgílio Galassi faleceu em 3 de janeiro de 2008, com 84 anos. (MORRE..., 2008).

fontes orais e sua manifestação mais conhecida é a entrevista. (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 14).

A entrevista não é aleatória, mas envolve especificamente expressões orais emitidas com escopo de proferir ideias dirigidas a registrar ou explanar aspectos planejados em projetos, ou seja, visa a responder projetos que a justificam.

Conforme Thompson (2002), a história oral caracteriza-se como um método essencialmente interdisciplinar, portanto, com o mérito de transpor fronteiras disciplinares na “[...] interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências.” (THOMPSON, 2002, p. 9). Segundo o autor, significa uma forma mais ampla de compreensão histórica, social e cultural por meio das “vozes” dos sujeitos, não somente àqueles influentes e privilegiados, mas os excluídos da história.

Prins (1992) exalta a contribuição de historiadores como Thompson (2002), ao argumentar que esse último utiliza os dados orais para oferecer voz àqueles que não se expressam no registro documental. Ainda menciona que para o historiador a história oral possui a supremacia de reconstruir os particulares banais das vidas das pessoas comuns. Essas considerações de Prins (1992) constam em reflexões, nas quais ele contrapõe a aversão à utilização da história oral como metodologia de pesquisa no campo da história e demonstra a competência do uso desse recurso em estudos e pesquisas na área. Conforme sua tese, essa desvalorização na reconstrução do passado se justifica devido ao ceticismo dos historiadores antigos, que, por viverem em sociedades modernas, industriais e principalmente alfabetizadas, tendem inconscientemente a desprezar a palavra falada. Dessa forma, declinam-se das fontes orais durante o estudo das sociedades modernas documentadas; também consideram que histórias populares não constroem proposições históricas respeitáveis sobre acontecimentos importantes.

O autor ainda comenta a respeito da hierarquia metodológica utilizada por tais historiadores. Nela, a predileção é pelas fontes oficiais, escritas, e somente na ausência destas, ou seja, num contexto de fontes escassas, que os dados orais seriam investigados na história contemporânea. Sobre essa questão, também comenta a posição de vários historiadores contemporâneos, especialmente aqueles que exploram as fontes orais na história das sociedades sem registros escritos, como seria o caso de algumas encontradas no continente africano.

De acordo com Prins (1992), profissionais mais antigos da área de História têm o costume de exigir três qualidades em fontes documentais, que, segundo eles, os dados orais não possuem; são elas: a natureza estável da evidência; a precisão na cronologia o tempo serial, medido pelo calendário e pelo relógio de pulso, e uma narrativa bem estruturada, objetiva. Nesse sentido, os estudiosos que rejeitam as evidências orais creem que esses conteúdos não possuem forma fixa; enquanto a cronologia frequentemente é equívoca, a comunicação muitas vezes pode não ser confirmada. Além disso, consideram que a história oral se pauta em questões superficiais e de pequena escala.

Prins (1992) compreende que as questões em disputa são muito mais complexas, e estão vinculadas às funções da memória e aos propósitos da história em sociedades com modos de comunicação diferentes. Desse modo, demonstra que aquelas qualidades exigidas nas fontes documentais também estão presentes na história oral, conceituada por ele como evidência oral, e dividida em tradição oral e reminiscência pessoal. No caso da primeira, ele exemplifica a sua ocorrência em sociedades africanas, as quais possuiriam uma variedade de alternativas quanto à tradição oral, portanto, constituída de conhecimentos transmissíveis, porém, ainda restringida pela não permanência da palavra falada e pela capacidade limitada da memória humana. Em defesa, o autor cita as técnicas dos historiadores africanos para decifrar e decodificar variados elementos de uma tradição, presentes no final da cadeia de transmissão. Essa ação também deveria envolver a comparação de variantes e o entrelaçamento das fontes orais com outras de procedência distinta, na busca pela precisão da forma.

Com relação à exatidão da cronologia, o autor cita a importância de se considerar outras naturezas de tempo, diferentes do tempo do relógio produzido e fundamental para a sociedade industrial. Ainda pronuncia a importância de se atentar para propósitos que apoiaram a tradição da memória, como o reexame dos mitos da monarquia britânica através da compreensão da “invenção das tradições”, movimento que expõe as similitudes entre situações coloniais, também caracterizadas por extremos e ausência de poder. Em conjunturas totalitárias, podem ser a simples sequência e o ritmo do tempo em si que são distorcidos, nos contextos coloniais, também são comumente reinventados. O autor ainda exemplifica a negação à legitimação da história oral na constituição da história em países como a União Soviética e Grã-Bretanha, que consideraram somente a natureza da história política e constitucional. Assim, ele adverte em relação a tradição inventada, orientando a desconfiar da credibilidade, tanto do testemunho oral como das fontes escritas sem suporte.

Ainda em relação a cronologia, acredita que a partir da análise interna, as tradições orais formais tendem a produzir uma história sequenciada, mas não necessariamente com uma datação rigorosa, para maior exatidão, o conselho é atentar para uma conexão com as fontes externas: evidência arqueológica; calamidades naturais; mitos de gêneses; histórias dinásticas; histórias familiares de pessoas comuns; provérbios, etc..., pois, elas podem propiciar algum acesso ao interior de uma cultura e de uma época, proporcionar algumas datas do tempo serial e dessa maneira reconstruir esse tipo de passado.

Prins (1992), também menciona quanto a linha de pensamento de um grande número de historiadores que optam apenas por fontes documentais, que consideram a memória indigna de confiança, contudo, ponderam que a reminiscência das pessoas famosas está facilmente propensa à autojustificativa adequada, enquanto aquelas das pessoas comuns, a lapsos de memória.

O autor ainda critica aqueles historiadores orientados por documentos, seu argumento diz respeito também ao fato de que as fontes documentais não são tão involuntárias e naturalmente legadas, pois, há seleção para a sua preservação, dessa forma os arquivos oficiais contêm, por desígnio consciente, em geral maldosa, ou em virtude de escolhas erradas do que preservar ou do que descartar, tão enganador quanto as outras fontes. Como exemplo, cita o contraste entre arbitrária e cada vez mais secreta política de testemunhos dos departamentos de governos como o da Grã-Bretanha e o dos Estados Unidos, com acontecimentos em que houve uma distância entre o texto original oral e o subsequente texto oficial escrito, situação vinda acidentalmente à tona.

Assim, Prins (1992) conclui também que o testemunho oral coletado por gravação ou pelas pesquisas de campo está mais próximo da fonte principal, certamente vulnerável a problemas tão graves quanto aqueles que afetam as fontes documentais modernas, ambos têm em comum o fato de poderem estar sujeitos à invenção da tradição, mas os problemas de mau utilização dos dados orais são possivelmente mais fáceis de serem situados e resolvidos.

Ademais, o autor defende que a reminiscência geral de vida do informante é composta pelo que ele acredita ser importante, assim, podemos ter comprovadamente o tipo mais puro de registro, pois, testes sobre diferentes tipos de memória tendem a concordar que a memória de longo prazo, especialmente em indivíduos que entraram na fase que os psicólogos chamam de revisão da vida, podem ser notadamente precisos, as pessoas adquirem um poço de informações preenchido pelo relacionamento pessoal que circunscrito a seu contexto social, obviamente forma a identidade pessoal e tem e uma

inexplicável estabilidade. Ainda exemplifica com obras de historiadores, que a reminiscência pessoal pode proporcionar uma atualidade e uma riqueza de detalhes que de outra maneira não podem ser encontradas, proporcionar detalhes insignificantes que de outra forma são inacessíveis, e por isso estimular o historiador a reanalisar outros dados de maneiras inovadoras.

Nesse sentido, optamos por utilizar a história oral, por meio do gênero da história oral temática, com a utilização de depoimentos dos sujeitos que vivenciaram a gênese e a consolidação da nucleação nas escolas rurais de Uberlândia nos anos de 1980 a 1990. Justifica-se como uma expectativa de trazer para as discussões e análises as narrativas de diferentes pessoas, expressando aspectos de suas vivências e experiências que contribuirão na elucidação da temática ora analisada, portanto, a seguir os indícios biográficos dos itinerários desses sujeitos.

I. M. S., natural de Uberlândia/MG, Distrito de Cruzeiro dos Peixotos, nasceu no dia 10 de setembro de 1947. Casou-se no ano de 1969, teve duas filhas, época em que morava na Fazenda Dourados. Em 1977, mudou-se para a zona urbana do município para as filhas estudarem. No mesmo ano transferiu-se com a família para a Fazenda da Onça, onde suas filhas frequentaram a Escola Municipal Rural Onça. Em 1982 foi para a Fazenda próxima do Distrito de Martinésia (Uberlândia) em 1985 retornou com a família para a Fazenda Dourados. Período em que suas filhas ficaram no Distrito de Martinésia durante a semana para estudar, retornando para casa somente aos finais de semana. Em 1986 com a oferta de transporte escolar para o Distrito de Martinésia, suas filhas puderam voltar para casa e ir para a escola todos os dias utilizando-se do benefício. Em 1988 mudou-se para o Distrito de Martinésia aonde mora até os dias atuais.

Z. R., natural de Uberlândia/MG, nasceu no dia 25 de dezembro de 1931, médico, foi pecuarista e produtor rural. Casou-se e teve oito filhos. Concluiu o curso secundário em 1949 no Colégio São José no Rio de Janeiro, e o superior em 1955, na Faculdade Nacional de Medicina, atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Foi militante do movimento estudantil e dirigente da Juventude Universitária Católica (JUC), fez parte do diretório acadêmico e integrou a diretoria da União Nacional dos Estudantes (UNE). Foi diretor de hospitais em Uberlândia e São Sebastião, chefe de plantão da maternidade escola da UFRJ, médico da Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo e professor da Faculdade Sul Fluminense de Vassouras (RJ) e da Faculdade de Medicina de Taubaté (SP). Transferindo-se para São Paulo filiou-se em 1968 à Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido do regime militar instaurado

no país e em novembro daquele ano elegeu-se vereador na cidade de São Sebastião (SP). Empossado em fevereiro de 1969, ocupou a presidência (1969-1970) e a secretaria (1971-1972) da Câmara Municipal. Reeleito mais uma vez pela Arena em novembro de 1972, deixou o partido em 1976. Em janeiro de 1977, ao completar o segundo mandato de vereador, ingressou no Movimento Democrático Brasileiro (MDB), legenda de oposição ao regime militar. Com o fim do bipartidarismo, em novembro de 1979, e a consequente reestruturação partidária, filiou-se ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sucessor do MDB. De volta à cidade natal, elegeu-se prefeito de Uberlândia em novembro de 1982, mantendo-se no cargo até dezembro de 1988. Em outubro de 1990, pela legenda do PMDB, conquistou uma cadeira de deputado federal por Minas Gerais, tendo sido o candidato mais votado na região do Triângulo Mineiro. Integrante da comissão parlamentar de inquérito criada na Câmara para apurar denúncias de falcatruas que envolviam o palácio do Planalto, na sessão de 29 de setembro de 1992 votou a favor da abertura do processo de impeachment do presidente Fernando Collor de Melo, ainda durante o ano de 1992, Z. R. representou o Brasil no Encontro Ibero-Americano em comemoração aos quinhentos anos da descoberta da América, em Barcelona, na Espanha.

I. G. R., natural de Ibiá/MG nasceu em 29 de janeiro de 1942, veio para Uberlândia em 1962 com a finalidade de atuar como professora leiga na zona rural da cidade, período que residiu na zona urbana da cidade período em que fez o curso de formação para professores LOGOS II o qual, concedia formação para atuação no magistério. No mesmo ano foi lecionar na Escola Municipal Rural Tenda, residindo na fazenda Tenda com uma família por quatro anos. Posteriormente, casou e foi morar na casa do sogro, utilizava-se o meio de transporte animal: cavalo para dirigir-se à escola, depois de um período residiu no prédio onde estava localizada a escola. Quando a referida se tornou escola núcleo, em 1989, ainda instruiu por quatro anos na instituição, atualmente reside no mesmo prédio onde funcionou a Escola Municipal Rural Tenda, quando do processo anterior à Escola núcleo.

J. M. S. M., natural de Uberlândia/MG nasceu no dia 17 de setembro de 1970, quando criança morou na Fazenda Dourados. Em 1977, com 7 anos de idade mudou-se para Uberlândia para iniciar os estudos, no mesmo ano transferiu-se com a família para a Fazenda da Onça, estudando na escola da fazenda da 1ª a 3ª série. Em 1982 mudou-se para uma fazenda próxima ao Distrito de Martinésia, estudando na escola do referido distrito, onde cursou da 4ª à 6ª série. Em 1985 retornou para a Fazenda Dourados e, para prosseguir nos estudos residiu no Distrito de Martinésia, em 1986 com o transporte

escolar gratuito oferecido pela Prefeitura Municipal de Uberlândia concluiu a 8ª série na Escola Municipal Rural Martinésia.

E. F. S. M., natural de Uberlândia/MG, Distrito Cruzeiro dos Peixotos, nasceu em 9 de outubro de 1943, concluiu o ensino fundamental na zona urbana de Uberlândia. Em 1966, apenas com a conclusão da 4ª série primária, atuou como professora na Escola Municipal Cruzeiro dos Peixotos. Em 1970, cursou o curso Normal, também em escola urbana, no Colégio Inconfidência e posteriormente graduou-se em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nos anos de 1976 lecionou Língua Portuguesa para 5ª a 8ª séries na Escola Municipal Cruzeiro dos Peixotos, no período noturno. De 1982 até 1992, atuou como coordenadora pedagógica na Equipe da Secretaria de Educação de Uberlândia, período em que cursou especialização em supervisão e orientação escolar na UFU, transferindo-se para a zona urbana da cidade. Em 1994 regressou ao Distrito Cruzeiro dos Peixotos, onde reside até os dias atuais.

G. S. D. O., natural de Uberlândia/MG, nasceu em 22 de janeiro de 1962. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1986), graduado em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (1991) e Graduado em Matemática pela Universidade de Uberaba (2009). Mestre em Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1997). Mestre em Inovação e Sistemas Educativos pela Universidade Autônoma de Barcelona (1999). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Atuou como professor da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Exerceu as funções de Supervisão Escolar e Direção de Escola de Educação Básica, inclusive em escolas rurais. No período de 1989 a 1990, foi diretor da Escola Municipal Tapuirama, na Escola Municipal Rural Tenda trabalhou como supervisor e diretor, e nas Escolas Municipais Rurais Costa e Silva e Francisco Ribeiro teve uma rápida passagem como supervisor escolar. No período de 1990 a 1992, foi Assessor Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Secretário Municipal de Educação Interino – Uberlândia/MG.

M. D. M., natural de Uberlândia/MG nasceu em 01 de julho de 1956. Graduada em matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (1986). Iniciou sua atuação como docente no ano de 1984, na Rede Estadual de Educação, finalizando em 1986, quando se efetivou como professora na Rede Municipal da cidade. Nesse mesmo ano, passou a atuar na E. M. Rural Martinésia, no Distrito de Martinésia, onde desenvolveu suas funções como docente até ano de 2000, pois, a partir 2001 assumiu o cargo de diretora escolar nessa mesma instituição, na qual permaneceu até o ano de 2006. No

período de 2007 a 2012 atuou também como diretora escolar na Escola Municipal do Moreno (antiga E.M. Rural Tenda do Moreno). O Quadro 1 resume os dados biográficos dos entrevistados:

QUADRO 1 – Resumo dos dados biográficos dos entrevistados

NOME	IDADE	ESCOLA ONDE ATUOU/REGIÃO ONDE MOROU	CARGO	PERÍODO
I. M. S.	71	DISTRITO DE CRUZEIRO DOS PEIXOTOS: FAZENDA DOURADOS/FAZENDA DA ONÇA/DISTRITO DE MARTINÉSIA	MÃE DE EX-ALUNA	1977-1988
Z. R.	87	-	EX-PREFEITO	1983-1988
I. G. R.	77	E.M. RURAL TENDA	EX-PROFESSORA	1962-1993
J. M. S. M.	48	E.M. RURAL ONÇA/E.M. RURAL MARTINÉSIA	EX-ALUNA	1977-1986
E. F. S. M.	75	E.M. CRUZEIRO DOS PEIXOTOS	EX- PROFESSORA EX-COORDENADORA PEDAGÓGICA	1966-1982 1982-1992
G. S. D. O.	57	E.M.TAPUIRAMA/E.M.RURAL TENDA/E.M.RURAL COSTA E SILVA/E.M.RURAL FRANCISCO RIBEIRO	EX-SUPERVISOR ESCOLAR/EX-DIRETOR ESCOLAR/EX-ASSESSOR TÉCNICO PEDAGÓGICO	1989-1990 1990-1992
M. D. M.	63	E.M. RURAL MARTINÉSIA	EX-PROFESSORA	1986-2012

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados obtidos com os entrevistados.

Conforme exposto, a maioria dos entrevistados se configura como sujeitos que tiveram uma “jornada de vida” na zona rural, ora como residentes, apesar das idas e vindas: campo-cidade, como a ex-aluna e mãe de ex-aluna. Ora, profissionalmente, com uma vasta experiência na educação rural, como no caso das ex-professoras. Desta feita, vivenciaram experiências diversificadas, como no caso da ex-coordenadora, que anterior a este cargo exercia a função de professora, da mesma forma o assessor técnico pedagógico, que antes de exercer o cargo, atuou como supervisor e diretor escolar. É importante compreender esta realidade, uma vez que estas pessoas são testemunhas de contextos diversos, neste caso, tanto da administração do governo municipal do ex-prefeito Virgílio Galassi como naquela do ex-prefeito Zaire Rezende, portanto, participaram dos períodos anterior, durante e posterior ao processo de nucleação escolar.

A pesquisa nos periódicos locais também contribuiu na produção do conhecimento a respeito da nucleação das escolas rurais do município de Uberlândia. Luca (2008), ao realizar um inventário sobre a utilização da imprensa na historiografia brasileira, ressalta sobre as potencialidades dessa fonte para a produção do saber histórico. Contudo, ao empregar os autores que se valeram dos periódicos como documento¹¹, alerta para os cuidados que devem ser tomados quando do uso da imprensa escrita, representada

¹¹ Além da escrita da História por meio da imprensa, a referida autora atenta-se para a questão da História da imprensa, ou seja, seu uso como objeto. Em relação ao primeiro aspecto, cita a contribuição da imprensa nas pesquisas sobre: História do Movimento operário Brasileiro; imigração; o mundo do trabalho industrial; cidades; urbanização; gênero; infância; literatura e política. (LUCA, 2008).

pelos periódicos, uma vez que “Propostas estéticas, culturais e científicas não se dissociam de batalhas e perspectivas sociopolíticas”. (LUCA, 2008, p. 126). Desta feita, destaca alguns aspectos metodológicos que tem amparado a utilização da imprensa como fonte de pesquisa, que segundo a autora, retrata um esforço de sistematização de procedimentos e sugestões analíticas.

O primeiro aspecto refere-se à materialidade de jornais e revistas em diferentes momentos, ou seja, a variedade de formatos, tipos de papel, qualidade da impressão, cores, imagens, uma vez que,

O inebriante apelo visual, como assinalou Ana Luiza Martins, de imediato cria ‘o risco da leitura amena e ligeira, decorrente do mero folhear dessas publicações de época que acabam por envolver o leitor/historiador no tempo pretérito que busca reconstruir’ [...] Em outras palavras, as diferenças na apresentação física e estruturação do conteúdo não se esgotam em si mesmas, antes apontam para outras, relacionadas aos sentidos assumidos pelos periódicos no momento de sua circulação. (LUCA, 2008, p. 131).

Para a autora, a grande variação na aparência, resulta da interação entre métodos de impressão disponíveis em um dado momento e o lugar social ocupado pelos periódicos, desse modo, importante estar alerta para os aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e seus suportes, pois, por exemplo, das letras miúdas comprimidas em muitas colunas às manchetes coloridas suscitam também práticas diversas de leituras. Portanto, ao historicizar deve-se considerar as condições técnicas de produção vigentes, e investigar, dentre tudo que se dispunha, o que foi escolhido e por quê e ainda atentar-se para a função social do periódico. Neste sentido, explicita a referida autora que, “A imprensa teve papel relevante em momentos políticos decisivos, como a Independência, a Abdicação de D. Pedro, a Abolição e a República.” (LUCA, 2008, p. 134).

Além da forma como os impressos atingiram as mãos dos leitores, seu aspecto físico, a organização e divisão do conteúdo, é importante também averiguar as relações que manteve (ou não) com o mercado, a publicidade, o público que dirigia, os objetivos propostos. “Condições [...] dotadas de historicidade, mas que se engatam a contextos socioculturais específicos, [...] o conteúdo em si não pode ser dissociado do lugar ocupado pela publicação na história da imprensa [...].” (LUCA, 2008, p. 138-139).

Outro aspecto evidenciado por Luca (2008) refere-se ao conteúdo da imprensa periódica, ela defende que a imprensa periódica elege, classifica, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público. Com efeito,

em nossa pesquisa, por exemplo, constatamos que o Jornal Correio de Uberlândia, representante da oposição ao governo Zaire Rezende, o qual principiou o processo de nucleação das escolas rurais de Uberlândia, faz pouquíssimas referências à referida proposta e enfatiza quase que exclusivamente a Escola Fazenda Rio das Pedras, primeiro núcleo consolidado. Desta forma, o historiador, deve dispor da análise do discurso para problematizar a identificação imediata e linear entre a descrição do acontecimento e o próprio acontecimento.

O pesquisador dos jornais e revistas trabalha com o que se tornou notícia, desta forma importa investigar: as motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa; o destaque conferido ao acontecimento, assim como para o local em que se deu a publicação: capa de uma revista semanal ou na principal manchete de um grande matutino e o que fica relegado às páginas internas; averiguar se o assunto retorna à baila ou nem é mencionado no dia seguinte. Assim para a autora, os discursos adquirem significados de muitas formas: pelos procedimentos tipográficos e de ilustração que os circundam. “A ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo tampouco se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir.” (LUCA, 2008, p. 140, grifo da autora).

Outro aspecto importante a se considerar na pesquisa com fontes impressas, segundo Luca (2008), é a questão dos idealizadores, fato bastante instigante para a nossa própria pesquisa, pois a maioria das reportagens que serão aqui evidenciadas e analisadas foi impressa no Jornal Primeira Hora, de propriedade do então prefeito do período em estudo, Zaire Rezende. O referido jornal atuou enquanto agente social que estabeleceu e instituiu o processo de construção da memória da política governamental do referido prefeito que, de acordo com suas próprias palavras, ele e outros foram idealizadores do jornal. Neste sentido,

[...] jornais e revistas não são, no mais das vezes, obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita. [...] Daí a importância de se identificar cuidadosamente o grupo responsável pela linha editorial, estabelecer os colaboradores mais assíduos, atentar para a escolha do título e para os textos programáticos, que dão conta de intenções e expectativas, além de fornecer pistas a respeito da leitura de passado e de futuro compartilhada por seus propugnadores. Igualmente importante é inquirir sobre suas ligações cotidianas com diferentes poderes e interesses financeiros, aí incluídos os de caráter publicitário. Ou seja, à análise da materialidade e do conteúdo é preciso acrescentar aspectos

nem sempre imediatos e necessariamente patentes nas páginas desses impressos. (LUCA, 2008, p.140, grifo da autora).

Ainda de acordo com a autora, importa que o pesquisador recorra a outras fontes de informação para compreender o processo que envolveu a organização, o lançamento e a manutenção do periódico, mas antes prescreve a análise circunstanciada do seu lugar de inserção.

Luca (2008) ainda indica uma listagem de procedimentos para com o trabalho com fontes impressas: encontrar as fontes e constituir uma longa e representativa série; localizar a(s) publicação(ções) na história da imprensa; atentar para as características de ordem material (periodicidade, impressão; papel, uso/ausência de iconografia e de publicidade); assenhorar-se da forma de organização interna do conteúdo; caracterizar o material iconográfico presente, atentando para as opções estéticas e funções cumpridas por ele na publicação; caracterizar o grupo responsável pela publicação; identificar os principais colaboradores; identificar o público a que se destinava; identificar as fontes de receita; analisar todo o material de acordo com a problemática escolhida.

Ainda foram utilizadas fotografias, pois, conforme Burke (2004) as imagens também se constituem como evidência histórica. Nesse sentido, ele faz uma crítica contundente a respeito do uso das imagens meramente como função ilustrativa, reproduzidas sem comentários, utilizadas apenas para elucidar conclusões realizadas por outros meios. Para o autor, a utilização desses arquivos pode oferecer novas respostas ou suscitar novos questionamentos na área.

Segundo o mesmo, as imagens registram atos de testemunha ocular, preceito que alguns artistas em algumas culturas têm utilizado para representar o que uma testemunha ocular poderia ter visto de um ponto específico num dado momento. Assim, Burke (2004) cita a contribuição das imagens nos estudos e pesquisas a respeito por exemplo, da história do corpo, relacionada ao tema da saúde e doenças, a padrões de beleza em transformação e ainda seu apoio na história da cultura material e história das mentalidades; bem como, na construção da Pré-história europeia, como na história do Egito antigo, neste sentido, cita como exemplos destes contextos, as pinturas das cavernas da primeira e as pinturas nos túmulos da segunda. Ainda menciona períodos posteriores como na idade média, Renascimento e o cristianismo, com estudos realizados por historiadores dos séculos posteriores explorando imagens e monumentos.

O referido autor defende que bem mais que fontes, o termo apropriado seria indícios do passado no presente, uma vez que amplia as possibilidades, nesta conjuntura “O termo ‘indícios’ refere-se a manuscritos, livros impressos, prédios, mobília, paisagem (como modificada pela exploração humana), bem como a muitos tipos diferentes de imagens: pinturas, estátuas, gravuras, fotografias.” (BURKE, 2004, p. 16). Diferentemente do uso de imagens limitada apenas como evidência, para o autor elas devem permitir imaginar o passado de forma mais vivida.

Contudo, Burke (2004) adverte, quanto às suas fragilidades, da mesma forma como na utilização de outros tipos de fontes, pois, assim como os historiadores fazem a crítica de documentos escritos, a crítica de evidência visual em comparação com a daqueles permanece pouco desenvolvida, apesar do testemunho da imagem como dos textos, provocar problemas semelhantes. Neste aspecto, o autor menciona a questão de algumas imagens que oferecem mais evidências confiáveis de que outras, neste sentido, cita por exemplo, esboços, desenhados a partir de cenas legítimas da vida e livres das sujeições de estilo, as quais são mais confiáveis como testemunhos do que aquelas pinturas trabalhadas posteriormente pelo artista.

Desta forma, orienta que no trabalho com imagens é importante atentar para a sua variedade, para os artistas e ainda para com os usos e atitudes para com as mesmas em diferentes períodos da história, focando na questão da semelhança entre imagens, nos aspectos que deixam transparecer quanto aqueles que elas omitem.

Com relação à variedade de imagem o autor lembra que independe sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica, desta feita cita os mapas, pratos decorados, ademais, pontua a importância de considerar as mudanças nos tipos de imagens disponíveis em lugares e épocas específicas. Dessa forma, analisa as duas revoluções na sua produção, a primeira, durante os séculos XV e XVI, quando do surgimento da imagem impressa: gravura em madeira, entalhe, etc..., e a segunda, nos séculos XIX e XX com o surgimento da imagem fotográfica, incluindo filme e televisão. Como algumas das consequências destes episódios, ele cita a aparência das imagens que se alterou, modificando a percepção dos observadores e ainda a imagem impressa que da mesma forma que as fotografias mais tarde puderam ser transportadas e elaboradas mais rápido do que as pinturas, de tal forma que as imagens de eventos que estavam acontecendo poderiam chegar aos observadores enquanto os eventos ainda estivessem vivos na memória. O autor ainda cita outra consequência de ambas as revoluções, qual

seja, elas possibilitaram um aumento quantitativo de imagens disponíveis às pessoas comuns.

Segundo o autor, estudar os diferentes propósitos dos realizadores das imagens, seria o primeiro passo a ser seguido quando do estudo das imagens, tal posicionamento, previne o risco do realismo, ou seja, do olhar inocente em relação à imagem, tomando-a pela realidade, atitude sedutora de acordo com o referido autor no que se refere ao uso de fotografias e retratos.

Concebida por Burke (2004) como um elemento de comunicação, a fotografia tem sido utilizada como um meio de auxiliar a história, uma forma de retratar a sociedade em vários aspectos: físicos, sociais, culturais, políticos. Contudo, o autor explicita o dilema para os historiadores, qual seja, até que ponto podem confiar nessas imagens. Para ele, a fotografia tendeu a modificar o senso de conhecimento histórico, uma vez que sua utilização tem sido empregada como um dos critérios de veracidade histórica, como evidência de autenticidade. Esta questão, bastante aceita, implica um contraste entre narrativa subjetiva e fotografia objetiva ou documental, pois,

A ideia de objetividade, apresentada pelos primeiros fotógrafos era sustentada pelo argumento de que os próprios objetos deixam vestígios na chapa fotográfica quando ela é exposta a luz, de tal forma que a imagem resultante não é o trabalho de mãos humanas, mas do ‘lápiz da natureza’. Quanto à expressão ‘fotografia documental’ que passou a ser utilizada na década de 1930 nos Estados Unidos [...] para referir a cenas do cotidiano de pessoas comuns, especialmente os pobres [...]. (BURKE, 2004, p. 26).

Neste contexto, o autor adverte que estes documentos precisam ser contextualizados, assim, é importante uma investigação a respeito da identidade dos fotografados e dos fotógrafos, e ainda do contexto político e social das fotografias bem como de sua finalidade, segundo o autor, até mesmo a textura das fotografias transmitem uma mensagem, como por exemplo, o preto e branco que tende a transmitir uma “dura realidade”. Deve-se também considerar que assim como os historiadores, os fotógrafos selecionam os temas, os aspectos do mundo real que vão retratar.

Para ele, muito além de mera seleção há exemplos de fotografias com a intervenções na arrumação de objetos e pessoas; fotos importantes europeias e americanas foram contestadas por este motivo. Desta forma, o autor lembra que assim como outras proeminências as fotografias podem ser consideradas tanto evidência da história como história, uma vez que são bastante valiosas quando do estudo da cultura material do passado, pois, explicita os códigos de vestimentas, riquezas e propriedades que deveriam

ser ostentadas, como também posturas e comportamentos dos retratados. Contudo, anuncia o imperativo de que se faça crítica às fontes, interrogando-as, pois, há uma tendência impulsiva, que tende à visualização de retratos como representações precisas, instantâneos ou imagens de espelho de um determinado modelo como ele ou ela realmente era num momento específico.

O autor contrapõe esta impulsividade com dois argumentos: primeiro, o retrato pintado é um gênero artístico que, como outros gêneros, possui um sistema de convenções que se modifica lentamente com o tempo. As posturas e gestos dos modelos, os acessórios e objetos representados em seu contorno acompanham um padrão e estão frequentemente carregadas de sentido simbólico desta forma um retrato se constitui como uma forma simbólica. O segundo argumento diz respeito às convenções do gênero que possuem propósitos definidos, neste sentido, apresentar os modelos de uma forma especial usualmente favorável, como vários exemplos de reis e da nobreza representados em posições para disfarçarem deformidades físicas, vestuários diferentes daqueles de uso cotidiano; expressão de melhores comportamentos com gestos mais elegantes que os habituais, para serem pintados.

O autor ainda cita que as convenções do auto representação eram mais ou menos informais de acordo com o modelo ou também com o período, desta feita, a presença de acessórios representados junto com o modelo como por exemplo, as colunas clássicas, com forte relação à glória na Roma antiga, o uso de objetos simbólicos com referência a papéis sociais específicos. Mas Burke (2004) indica que algumas convenções sobreviveram e foram democratizadas na época do retrato de estúdio fotográfico, a partir da metade do sec. XIX, ocultando as diferenças entre classes sociais, os fotógrafos proporcionavam a seus clientes imunidade temporária em relação a realidade. Dessa forma, o referido autor conclui que sejam os retratos pintados ou fotografados, eles registram não tanto a realidade social, mas ilusões sociais, não a vida comum, mas performances especiais. Porém, exatamente por essa razão, eles fornecem evidência inestimável para diversas áreas da história sempre em mutação.

Assim como no caso dos jornais e das fotografias, as demais fontes de pesquisa consultadas foram problematizadas e interrogadas, corroborando com a concepção de que “[...] a objetividade – atributo que, de fato, nenhum vestígio do passado pode ostentar.” (LUCA 2008, p. 116), cabe, pois, ao pesquisador, portador de conhecimento científico e teórico, desconstruir, interpretar tais narrativas, analisar de forma crítica suas condições de produção, postura que deve ser ponderada também com qualquer outra fonte histórica,

a qual deve ser considerada como “documento-monumento”. Conceito criado pelo historiador Jaques Le Goff (1996), para quem o documento não é o que houve no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade. Materiais da memória que se apresentam como os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador. Le Goff (1996, p. 547-548) escreve que, de alguma forma, todo documento é uma mentira, pois é resultado de uma

[...] montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente [...]. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo.

Nesta concepção, nenhum documento pode ser interpretado como expressão direta da realidade, as fontes documentais cumprem o papel concomitante de: revelar, silenciar, sinalizar. Tão importantes quanto o estudo do texto, são os aspectos como: a autoria do documento, seus lócus de produção, destinatários, o pano de fundo de sua produção e circulação. Neste entendimento, os documentos são apenas parte das verdades, facetas de um determinado tempo e espaço; apresentam limitações, pois foram produzidos com determinadas finalidades.

As categorias de análise empregadas nesta investigação são: modernização, democracia, representações, espaço, lugar, imagens mentais e memória. Tais categorias foram fundamentais para responder os objetivos propostos nesta pesquisa, e tendo em vista precisá-las, na sequência apresentaremos a discussão sobre cada uma delas.

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

Segundo o mesmo autor (LE GOFF, 1984), do século V ao XIX, período pré-industrial, a contraposição antigo/moderno se caracterizou por uma oposição cultural refletida na literatura, nas artes, enfim na intelectualidade europeia em geral. Contudo, apesar desta oposição, o conteúdo histórico antigo, reenviado para a Antiguidade greco-romana ou outro período, tendeu a vicissitudes, uma vez que ora era exaltado ora era

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

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

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

Aparecem três novos pólos de evolução e de conflito: na passagem do século XIX para o XX, movimentos de ordem literária, artística e religiosa reclamam-se ou são rotulados de ‘modernismo’ – termo que marca o endurecimento, pela passagem a doutrina, de tendências modernas até então difusas; o encontro entre países desenvolvidos e países atrasados leva para fora da Europa Ocidental e dos Estados Unidos os problemas de ‘modernização’, que se radicalizam com a descolonização, posterior à Segunda Guerra Mundial; para concluir, no seio da aceleração da história, na área cultural ocidental, simultaneamente por arrastamento e reacção, aparece um novo conceito, que se impõe no campo da criação estética, da mentalidade e dos costumes: a ‘modernidade’. (LE GOFF, 1984, p. 378).

Com a revolução industrial a ênfase se estabeleceu pelo moderno, a partir do qual se derivaram três conceitos: modernismo, modernização e modernidade. O primeiro circunscrito ao campo das artes como um todo; o segundo à ideologia econômica; e o terceiro, de acordo com o autor, consequência do modernismo, e também “[...] ideologia do inacabado, da dúvida e da crítica – a modernidade é também impulso para a criação,

ruptura declarada com todas as ideologias e teorias da imitação, cuja base é a referência ao antigo e a tendência para o academismo. ” (LE GOFF, 1984, p. 385). Este conceito de modernidade ensarta a ambiguidade desta concepção que, estabelecida sobre a incerteza, teve como cerne a única certeza: a ruptura com o passado.

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

A Revolução Industrial, o capitalismo e as cidades passaram a fazer parte da vida moderna. A modernidade representou uma maneira totalmente diferente de viver. Durante séculos, havia um modo tradicional de viver e de pensar. Tudo isso estava sendo deixado. O passado se tornou “lixo”, a tradição foi ridicularizada, pois como disse Berman (1986, p. 11), parafraseando Marx e Engels: “tudo o que é sólido desmancha no ar”. E neste contexto, o referido autor conceituou modernização,

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, [...] a industrialização da produção, que acelera o próprio ritmo de vida, [...] a descomunal explosão demográfica, [...] rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, [...] que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; [...] movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No séc. XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se ‘modernização’. (BERMAN, 1986, p. 11).

Quanto a democracia, é importante considerar a estrutura jurídica do Estado, bem como o método de governo. Neste sentido, convém analisar o Estado constitucional bem como a questão da participação do cidadão nos assuntos da comunidade (CANIVEZ, 1991). No Estado constitucional o Estado é fundamentado em uma Constituição, a qual define os poderes: legislativo, executivo e judiciário estabelecendo suas relações de maneira interdependentes, o exercício de cada poder depende do concurso e do controle do outro, assim a Carta Magna determina as regras do exercício do poder como também

as de sua aquisição, uma vez que nomeia as modalidades de eleição e votação. Ainda segundo o autor, no Estado constitucional a interdependência dos três poderes garante ao indivíduo proteção em relação a arbitrariedade do poder garantindo ao cidadão o gozo das liberdades fundamentais, desta feita,

A noção de Estado constitucional, analisada por Eric Weil, corresponde ao que a língua corrente chama Estado de direito. Entende-se assim que o exercício do poder é regulado pela lei, em relação à qual todos os indivíduos são iguais [...] O que dá fundamento ao Estado é, portanto, a autoridade da lei.

[...] o cidadão obedece às leis porque essa obediência lhe parece, em consciência, legítima. (CANIVEZ, 1991, p. 26-27).

Esta legitimidade relaciona-se a questão de os direitos fundamentais de liberdade, segurança e propriedade a serem garantidos ao indivíduo pelo Estado, os direitos e deveres dos cidadãos são universais, concorrem para o interesse geral, e ainda,

Tem como traço característico a possibilidade, oferecida a cada cidadão na posse de todos os seus direitos cívicos, de aspirar ao exercício de responsabilidades governamentais. A democracia moderna, em princípio, é uma aristocracia aberta — no sentido próprio do termo aristocracia: é governada pelos melhores homens políticos, que impõem suas qualidades de homens de Estado. É, porém, o povo que escolhe seus governantes e sanciona sua ação; e essa escolha se efetua entre o conjunto do povo: cada um pode, em direito, lançar-se na competição política. (CANIVEZ, 1991, p. 160).

No que diz respeito à categoria representações, esta pesquisa fundamentou-se em Chartier (1985), para o qual os significados da vida em sociedade, dizem respeito às representações do mundo social que, independente dos atores sociais “ traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. ” (CHARTIER, 1985, p. 19). Como o próprio autor indica, os sentidos ou as representações que os sujeitos conferem à realidade social não são neutros nem singulares, o contexto espacial e temporal juntamente com os seus diferentes sujeitos sociais são fatores que produzem e exprimem uma dada representação de realidade. O processo de construção das representações depende das práticas culturais, econômicas, sociais e políticas que, ao serem apropriadas, legitimam essas representações.

Na geografia humanista, a noção de espaço não comporta simplesmente o aspecto natural em si mesmo, mas o compreende como historicamente produzido pelo homem à medida que se organiza política e economicamente a sua sociedade. Para Santos (1988) o espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço intermediados pelos

objetos naturais e artificiais, como o uso da tecnologia que o modifica. Portanto, o espaço é entendido como espaço social, vivido, em estreita correlação com a prática social.

Os estudos de Tuan (2013), intensificaram a participação dos sujeitos na relação com o espaço. O teórico atribuiu sentido à experiência de espaço e de lugar na constituição, organização e entendimento do meio geográfico. Segundo o autor, a experiência humana é excepcional, devido a própria complexidade do ser humano, o qual comporta pensamentos, fantasias, sentimentos, possui órgãos sensoriais, institui símbolos, enfim, possui aptidões, capacidades e necessidades, as quais devem ser entendidas também em relação às diversidades culturais.

A perspectiva experiencial fundamenta e determina a teoria de Tuan (2013), para o qual os sentidos: olfato, paladar, tato, percepção visual e ainda a simbolização são maneiras variadas que permitem uma pessoa conhecer e construir a realidade. Então, a partir da própria vivência, atuando de forma direta através dos sentidos e indireta por meio dos símbolos, o sujeito experiencia, ou seja, aprende. Este aprendizado da realidade é construído pela experiência, a qual constitui-se de sentimento e pensamento, sensações que se identificam como maneiras de conhecer, em que os sentidos atuam intimamente.

Segundo Tuan (2013), o ato de movimentação e direcionamento do corpo humano possibilita que o espaço seja experienciado e, portanto, assuma uma organização coordenada centrada no eu. A visão, concede à pessoa compreender que o mundo se constitui por objetos tridimensionais estáveis e dispostos no espaço, enquanto o tato proporciona que pelo toque e a manipulação perceba o mundo como um mundo de objetos que são estáveis quanto as formas e tamanho, interação que revela a sua descontinuidade e distância relativa. Dessa forma o autor explica que o movimento intencional e a percepção visual e tátil fornecem aos seres humanos seu mundo familiar de objetos distintos no espaço.

O lugar é um tipo de objeto. Lugares e objetos definem o espaço, desta feita, o reconhecimento do espaço exige a identificação de locais significantes dentro de um determinado espaço, os objetos e lugares constituem-se como núcleos de valores. De acordo com o autor, as impressões recebidas através dos sentidos adquirem a estabilidade de objetos e lugares, ou seja, atinge a realidade concreta quando a experiência com ele ocorreu mediante todos os sentidos e ainda com a mente ativa e reflexiva, dessa maneira o lugar foi significado. A abstração e amplidão do espaço é confrontada com a segurança

e estabilidade do lugar. Aquele torna-se familiar, transforma-se em lugar. Focalizado nas relações entre o sujeito e o espaço, o lugar está carregado de afetividade e significado.

Para o arquiteto urbanista e teórico americano Kevin Lynch (1997) que pesquisou a respeito da imagem mental que os habitantes de algumas cidades norte-americanas faziam das mesmas, considerou que a percepção de imagens é o resultado da combinação de quase todos os sentidos humanos. Para corroborar sua tese ele utilizou-se principalmente de um atributo da cidade, a qualidade visual específica, a Legibilidade aparentes da paisagem das cidades. A opção teve a finalidade de demonstrar a facilidade com que os componentes de uma cidade poderiam ser reconhecidos e dispostos em um modelo coerente. Contudo, diferentemente de considerar a cidade em si, o autor advertiu que ela deve ser estimada a partir do modo de percepção de seus habitantes, uma vez que segundo ele, na estruturação e identificação do ambiente estão presentes as sensações humanas visuais de cor, forma, movimento ou polarização da luz, ainda cita outros sentidos como, o olfato, a audição, o tato, a cinestesia, o sentido de gravidade e, quiçá dos campos elétricos ou magnéticos.

Para Lynch (1997) a imagem mental, além de alvitre das sensações imediatas, também seria produto de lembranças de experiências do passado. Sua finalidade constituiria em proporcionar um ambiente ordenado, que segundo o autor além do propósito de orientação, se estabeleceria como um sistema de referências organizando as atividades, a crença, as informações e conhecimento, ou, seja, estabelecendo uma base para o desenvolvimento individual. Ademais, a legibilidade física, além de proporcionar um cenário físico vivo e integrado, desempenha um papel social, pois, tem a probabilidade de fornecer “[...] a matéria-prima para os símbolos e as reminiscências coletivas da comunicação de grupo.” (LYNCH, 1997, p. 5). Para o autor, além de segurança emocional, uma boa imagem ambiental também avigoraria a profundidade e a magnitude potenciais da experiência humana. Ademais, segundo ele, a percepção mental alcançada pelo indivíduo sobre o ambiente, comporta um caráter subjetivo, mas também sociocultural, ou seja, indivíduos que compartilham situações análogas no tempo e no espaço, que vivenciam as mesmas experiências perceptivas tenderiam a desenvolver imagens mentais semelhantes.

No que diz respeito à memória, Thompson (2002) alerta a respeito de sua natureza, a qual nos faz questionar a sua credibilidade. Segundo o referido autor, os depoimentos orais tendem a acordar informações factuais pessoais, mas sustentam também a consciência coletiva e individual.

Comumente, a definição de memória assume os seguintes sentidos, 1-faculdade de reter na mente ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente; 2-aptidão para lembrar-se: ter boa memória; 3-efeito da faculdade de lembrar; a própria lembrança (MEMÓRIA, 2006, p.62). Denota, portanto, uma capacidade humana que possibilita, a partir do presente, trazer à tona vivências, experiências, informações e conhecimentos passados,

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1996, p. 423).

O historiador Le Goff (1996), com o objetivo de compreender a relação entre memória e história, caracteriza o termo memória individual, evidenciando que diferentemente de um resgate do passado ela é fruto de um processo de reelaboração, influenciado por aspectos de cunho pessoal e social,

[...] os psicanalistas e os psicólogos insistiram, quer a propósito da recordação, quer a propósito do esquecimento [...], nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. (LE GOFF, 1996, p. 426).

Portanto, para o referido autor, a memória individual seria produto de sujeitos que vivenciaram os acontecimentos ou do grupo no qual a pessoa esteja inserida, ratificando então o conceito de memória coletiva de Halbwachs (1990, p. 30), para quem, “Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós.”

Le Goff (1996, p. 426) ainda preconiza que,

Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta de forças sociais pelo poder. Tornaram-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Assim, tanto a memória individual como a coletiva não seriam consequência apenas de um movimento natural, mas de um trabalho de condicionamento realizado através do seu uso, rememoração e comemoração, que a identifica também como uma memória social. Segundo o autor, o qual acentua a preeminência da história sobre a

memória, o estudo da memória social é fundamental para compreensão do tempo e da história, em que ora o retraimento da memória, ora seu transbordamento influenciam para que a “memória se torne história” (LE GOFF, 1996).

Para essa compreensão, foram primordiais os estudos do sociólogo Maurice Halbwachs (1990), pois ampliaram e desmistificaram os conhecimentos sobre memória individual, qual seja, do ser para o vir a ser, neste sentido, ela não estaria pronta, em um vazio memorial, mas seria resultado de um espaço social e coletivo. Ou seja, a memória individual, além de comportar uma lembrança do contexto pessoal, interatua com o contexto social, recebendo influências das lembranças das diversas memórias dos grupos, transformando-se em uma memória coletiva e social.

Ela não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade. Mais do que isso, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as idéias, que o indivíduo não inventou, mas toma emprestado de seu ambiente. Não é menos verdade que não conseguimos lembrar senão do que vimos, fizemos, sentimos, pensamos num momento do tempo, ou seja, nossa memória não se confunde com a dos outros. Ela está muito estreitamente limitada no espaço e no tempo. (HALBWACHS, 1990, p. 72).

Nesse sentido, as memórias são constituídas pelas lembranças vividas pelo indivíduo, em um processo de interiorização pessoal e ainda pelas recordações que fazem parte de seu grupo, a qual confere ao sujeito um caráter de pertencimento e uma identidade social; portanto, “[...] ela é, também e, sobretudo, uma construção social e fenômeno coletivo. Sendo uma construção social, a memória é, em parte, modelada pela família e pelos grupos sociais.” (SILVA, 2002, p. 427).

Este aspecto sociológico, o qual centraliza a memória na sua relação com a história, permitiu uma nova concepção em relação a esta dicotomia. Assim, a compreensão sobre a memória coletiva altera o entendimento de memórias que podem ser usadas para apreender a maneira que os sujeitos e seus grupos abarcaram e vivenciaram os mesmos acontecimentos. Neste sentido, diferentemente de uma determinação, a memória coletiva avigoraria a coesão social, através da união afetiva ao grupo, a própria nação, a qual pela memória nacional comportaria o modelo mais eficiente de uma memória coletiva.

A noção de memória amplia-se também por meio dos estudos de Pollak (1989), para quem interessa os processos e atores presentes na constituição e na formalização das

memórias, que em oposição à memória oficial propagada pela memória nacional, evidencia a importância das memórias subterrâneas, que privilegiam as lembranças dos excluídos, dos marginalizados, das minorias; na construção da memória nacional “[...] por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados.” (POLLAK, 1989, p. 4).

De acordo com o autor acima citado, uma verdadeira “memória em disputa”, diferentemente da abordagem sociológica, esta acentua o caráter “uniformizador e opressor da memória coletiva nacional”, uma vez que as memórias não oficiais tendem a permanecer no silêncio e no esquecimento social se não forem privilegiadas pelo Estado que para tal, geralmente utiliza-se de manipulação política e ideológica.

Todas estas constatações acima referidas possibilitaram a gênese de uma história social da memória, a qual considera a coexistência das categorias história e memória na construção da historiografia do presente, com o mérito de desvelar a apropriação da memória, atentando-se para o que é lembrado, silenciado e esquecido.

É neste contexto de silêncio e esquecimento que se reconhece a educação rural brasileira, inscrita no espaço das memórias subterrâneas, por caracterizar-se por certa exclusão social e historiográfica, quando comparada a educação urbana.

As escolas rurais constituíram durante muito tempo o mais fiel retrato da educação brasileira, contudo, uma modalidade educacional, que pouca coisa se quer que seja versado, ou mais ainda que este pouco parece ser suficiente para elucidá-la. Contrariamente, a educação urbana, símbolo de progresso e civilidade, reconhecida pelos seus “templos de civilização”, grupos escolares pomposos que cristalizaram juntamente com as Escolas Normais e Colégios Confessionais, uma memória oficial sobre a educação republicana do país.

Percebe-se como o papel das representações urbanas de escola sobrepõem-se às demais formuladas sobre o rural, pois até seu modelo é implantado na escola rural, ou seja, é a primeira que se considera quando a tônica é educação formalizada e institucionalizada. Sem dúvida, nossa memória educacional é estruturada e inserida na memória coletiva, através de lugares de memória que a enquadram à escolarização urbana: referências em jornais; exposições com fotos sobre a história da educação; menções e honras a professores e professoras; mostra de escolas com seu estilo arquitetônico imponente; manuais e práticas pedagógicas; docentes e discentes com trajes exuberantes e posturas impecáveis; desfiles; tradições e costumes. Todos, em suma,

aspectos referenciais das escolas urbanas. Uma memória estruturada de forma hierárquica, legitimada pelo Poder público tanto em nível nacional, como regional e local; atores e procedimentos que interferiram/interferem no trabalho de construção e de formalização das memórias.

Também a própria história e historiografia educacional, “inconscientemente”, legitimam a constituição de uma memória oficial, no caso a memória nacional, ao evidenciar de acordo com Bezerra e Damasceno (2004) preferencialmente estudos e pesquisas de escolas urbanas; expor, por exemplo, nas capas de suas revistas e periódicos, todas aquelas referências acima citadas sobre o universo urbano, cumprindo então a ideia de que, “O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história.” (POLLAK, 1989, p. 9).

Nesse sentido, examinamos as capas do periódico *Cadernos de História da Educação*¹² e a inserção de imagens a respeito do rural, a partir da organização de um levantamento das capas da referida revista, em um espaço temporal quadrienal. Assim, principiando pelo seu primeiro volume no ano de 2002 (*CADERNOS...*, 2002)¹³, já nos deparamos com uma imagem de discentes de colégio da zona urbana, fato que não se modificará nos anos posteriores, pois, 4 anos depois, em 2006 (*CADERNOS...*, 2006)¹⁴, novamente foi retratada a realidade urbana por meio de foto de discentes e docente de colégio urbano. Em 2010 (*CADERNOS...*, 2010a),¹⁵ igualmente representa discentes de colégio urbano, como em sua segunda publicação do mesmo ano, a qual demonstra discentes do Grupo Escolar Bueno Brandão (*CADERNOS...*, 2010b)¹⁶. As duas publicações do ano de 2014 (*CADERNOS...*, 2014a; 2014b), também exploram o ambiente urbano. Somente em 2017, (*CADERNOS...*, 2018)¹⁷ teremos a explicitação de uma escola e seus alunos da zona rural.

Portanto, à margem da memória oficial, é mister considerar a educação rural como uma memória subterrânea, em que seus partícipes: professores e professoras, alunos e alunas foram silenciados, mas não se esqueceram do passado, suas lembranças interessam

¹²O periódico *Cadernos de História da Educação* está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia/MG, na área de História da Educação. Sua periodicidade é quadrimestral, com publicação de aproximadamente 45 artigos anualmente. Cf.: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/about>.

¹³ A capa indica a prática de exercícios físicos do Colégio Nossa Senhora das Dores, de Uberaba/MG

¹⁴Apresenta na capa alunas diplomadas da 4ª série ginásial do Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, em Uberlândia/MG.

¹⁵Exibe formandas do Colégio das Irmãs, localizado na Pça. Coronel Carneiro.

¹⁶ Tem em sua capa a figura do Guarda Antônio e alunos em frente ao Grupo Escolar Bueno Brandão.

¹⁷Nesse ano, a periodicidade era quadrimestral, com capas idênticas.

à constituição de uma memória educacional nacional. “[...] uma história que envolve personagens anônimos, alunos e professores que constituíram identidades particulares nas escolas afastadas da cidade.” (ALMEIDA, 2005, p. 278).

Espaço de memória e história, o universo rural/ educação rural brasileira foi palco de contradições e disputas que refletem a sociedade da época. Em síntese, o espaço rural, ocupado por uma maioria de excluídos, subjugada tanto em relação ao trabalho e a terra, como em sua realidade e identidade. Cenário, evidentemente análogo à educação rural, carente de políticas públicas que realmente atendessem suas necessidades, portanto, identificada como uma “história esquecida”,

[...] como a memória, o esquecimento não é uma coisa que sem tem ou se perde (ainda que o senso comum assim a ele se refira), mas um percurso no tempo e no espaço que se expressa em linguagens e formas que participam, de maneira sutil ou escancarada, dos jogos de poder e submissão, dos contornos das socializações e, obviamente, da estruturação do eu. (SEIXAS, 2013, p. 2).

Para a autora, memória e esquecimento são linguagens com uma trajetória espaço-temporal expressa pela consciência e cultura, neste sentido, ela investiga a linguagem do esquecimento e seu exercício na história bem como, na composição de subjetividades, sua atuação como dispositivo para constituição daquelas, como também tenta compreender as linguagens, as práticas e os usos políticos diversos da memória.

Linguagens, imagens e sentimentos historicamente construídos, que estabelecem conformações para que o esquecimento seja praticado, cultivado e compartilhado socialmente e gerido politicamente, como indicador de identidade nacional. Para Seixas (2013), sentidos estéticos e históricos desta imagem tocam incisivamente o campo do estereótipo, carregado de negatividade e preconceito.

É a edificação e assimilação de imagens estereotipadas na construção identitária. A autora, depois de realizar um percurso histórico e linguístico do termo, concluiu que estereótipo é noção e feitiço próprios à modernidade, a qual possui seus tipos enaltecidos. Portanto, a noção dos termos estaria imbricada, ou seja, os tipos relacionam-se com a construção classificatória da identidade de sujeitos e grupos. Nesse sentido, a autora preconiza a positividade conferida ao tipo e uma negatividade ao estereótipo, para ela a “[...] eterna batalha da verdade, as representações e imagens verdadeiras-associadas ao tipo-, contra o falso, as imagens corrompidas e degradadas — associadas ao estereótipo.” (SEIXAS, 2013, p.11).

O dispositivo de tipificação incidiria sobre a autorepresentação e na elaboração ética e estética dos grupos sociais e subjetividades pertencidas,

[...] os grupos sociais fornecem a matéria prima à construção classificatória do seu tipo e, ao mesmo tempo, o comportamento tipificado, isolado e reconhecido, incide sobre a autopercepção e ação dos sujeitos normalizando e disciplinando suas posturas, fazendo com que sejam vistas e reconhecidas doravante como suas identidades, distintas de tantas outras. (SEIXAS, 2013, p. 10, grifo da autora).

Ainda segundo a autora, no decorrer no século XX, a historiografia literária e cultural extingue a legitimidade do tipo, subtraídas ao estereótipo, este que segundo a mesma, confere, na forma de linguagem e lugar de visibilidade, significados às ações sociais e políticas, às maneiras de pensar e compreender o mundo, o próximo e a si próprio,

Os estereótipos atuam particularmente na estruturação das identidades sociais (em ação nos processos de subjetivação), sendo um dos seus dispositivos mais potentes. Ao condensar e fundir os significados e, também amplificá-los atuam na enunciação e visibilidade de uma esfera identitária, aquela mesma que anuncia um ‘eu sou’ afastando-se ou excluindo os outros (todos os que não idênticos a mim, o ‘eu não sou’ posto que — na lógica que rege as formas identitárias — só posso ser Um). (SEIXAS, 2013, p. 14).

Do mesmo modo, o esquecimento sobre a educação rural comporta linguagens, imagens e sentimentos historicamente construídos, que culminaram na representação do campesino e seu espaço, como atrasados e, portanto, não precisaria investir em uma escola de qualidade; a deficiência de conhecimentos por parte dos camponeses dificultaria a prática de educação qualificada, aspectos que estabelecem conformações para produzir o silenciamento e para engendrar o esquecimento.

Ainda, a carência material e pedagógica das escolas rurais não contribuiria com a imagem de país que almejaria o progresso e desenvolvimento. Portanto, a educação rural não deveria ser apontada na construção e fixação de imagens de escolarização nacional, pois comportaria sentidos estéticos e históricos imagéticos, que também se inserem no campo do estereótipo, no qual a modernidade, como seus tipos hegemônicos, enalteceu e sobrepôs à educação urbana como memória oficial, renegando e colocando como subterrânea a memória da educação rural brasileira.

III

Acreditamos que a pesquisa possibilita a construção de conhecimentos que contribuem de forma efetiva para a produção e a reflexão sobre a educação rural local, a qual historicamente e também em nível nacional e regional foi caracterizada por uma carência de recursos materiais e humanos, e assim tendeu a permanecer tanto à margem da sociedade como dos estudos e pesquisas na historiografia brasileira.

A afirmativa justifica-se pela nossa pesquisa outrora realizada no mestrado, na qual, chegamos às conclusões já outrora mencionadas (SILVEIRA, 2008). A investigação aludida priorizou o estudo de uma instituição rural do município, no período de 1934 a 1953; a qual explicitou sua educação rural no âmbito local, regional e nacional. De acordo com o estudo, apesar da importância significativa na escolarização da população de Uberlândia, as escolas rurais do município não foram evidenciadas e nem tampouco supridas em relação aos aspectos mínimos necessários à realização de um processo de escolarização institucional. Estas constatações possuem relação direta com a,

[...] representação de atraso circunscrita ao meio rural, em contraposição à representação de progresso do meio urbano, ambas peculiares à concepção de modernidade oriunda da Europa Ocidental, e apropriada como modelo para o Brasil, e deste para o município de Uberlândia. (SILVEIRA, 2008, p. 166).

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

Assim como tantas outras cidades do Brasil no final do século XIX e início do século XX, a condição primeira que demonstraria o progresso e a inserção de Uberabinha no rol da modernidade foi a sua urbanização. Evidenciar o espaço urbano e mitigar o espaço rural, esta foi a aspiração proferida desde a criação do município em 1892, que para que se tornasse real haveria a necessidade de abandonar sua origem rural. No propósito de que no futuro, conforme analisou Williams (1989, p. 380) a propósito das

representações campo e cidade na literatura inglesa, “[...] todo campo haverá de se transformar em cidade.” Isto implicava não apenas modificar a estética urbana, mas também transformar a maneira de ser dos habitantes da cidade que deveriam se comportar como cidadãos ideais.

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

[...] não tem os pobres roceiros o espirito cioso de saber como os filhos da cidade pois tudo influe para que assim seja, desde o meio, a vida asfixiada que levam, até o princípio de moral sã e educativa que não tiveram na infância. (AYUBE, 1942, p. 1).

[...] a disseminação do alfabeto cresce de importancia e tem sensivelmente aumentados os seus obstaculos nos centros das zonas ruraes, onde existem populações esparsas sem os recursos necessários à vida e ao conforto. Há decennios, vêm as nossas leis cogitando dos meios de levar a esses núcleos alguns elementos de progresso, e, principalmente de arrancar a ignorancia as gerações jovens que por ali se estrolam na rotina e nos costumes primitivos. (INSTRUCÇÃO..., 1935, p. 1).

Nessa ótica, a educação da população do meio rural prescrevia uma relação direta com a cidadania e o patriotismo, instruir aquelas pessoas significaria torná-las cidadãs e patriotas. Estes valores estão presentes no contexto da época que ressaltava o nacionalismo como denominador comum.

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

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

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

Quando o professor rural, que hoje percebe de 150\$ por mês sem o conforto da assistência social, e as vantagens que o progresso leva as grandes urbes, se encontrar melhor aparelhado para vencer os tropeços que lhe opõem no meio em que vive, por certo poderá encarar com a sua dose de operosidade eficiente, e necessaria a integração da escola

rural, no lugar que lhe compete ao lado das escolas urbanas, mais felizes, mais bem aquinhoadas, atingidas diretamente pelos salutaros efeitos do progresso, cujos ecos remotos o professor rural escuta apenas levemente do fundo obscuro da sua tenda de trabalho. (ROMEIRO, 1934, p. 1-2).

Concomitante ao discurso de equiparação da escola rural à escola urbana, esteve presente na imprensa a defesa ao ruralismo¹⁸ no ensino, ou seja, a adaptação da escola rural ao próprio meio no qual estava instalada. Estas prescrições de uma escola rural que se ajustasse ao seu meio preconizando um ensino com rudimentos agrícolas, embora tenham ocupado a mente de alguns intelectuais no período, não representaram o cerne da educação rural na cidade de Uberlândia. Pois o objetivo das escolas rurais uberlandenses, conforme Ribeiro (2009), foi proporcionar o ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

No geral, segundo Silveira (2008), a propagação da instrução elementar nos primeiros quarenta anos do século XX foi deficitária. A pesquisa aponta uma proporção relevante de pessoas que não sabiam ler nem escrever no município de Uberlândia, bem como no Estado de Minas Gerais e no Brasil.

Contudo, através dos dados locais a autora observou uma preocupação com a instrução da população rural em Uberlândia, haja vista o número significativo de escolas rurais que foram se instalando. Sua análise apontou um gradativo aumento no número de unidades escolares rural nos anos de 1930, 1940 e 1950, fato que segundo ela explicaria as razões de Uberlândia apresentar uma situação melhor, referente ao índice de analfabetos, se comparada com Minas Gerais e o país conforme indicam os índices organizados pela autora, os quais indicam o percentual de analfabetos na cidade de em Uberlândia, no estado de Minas Gerais e no Brasil em 1940, respectivamente, 48,99%, 66,44%, 54,11% (SILVEIRA, 2008, p. 52).

Lopes (2002), ao estudar a construção da rede de ensino público primário em Minas Gerais, nos primeiros anos da década de 1930, depara-se com movimentos significativos de expansão/contenção/expansão das unidades escolares. Procurando entender esse processo, investiga o contexto político mineiro. A autora conclui, então, que a oferta de escolas era uma forma de conquistar eleitores, pois os momentos de crescimento da rede de escolas públicas coincidiram exatamente com os momentos

¹⁸Movimento segundo o qual, a escola rural deveria ser integrada às condições locais regionalistas, contudo, a finalidade central era promover a fixação do homem ao campo, com o objetivo de evitar a explosão de problemas sociais nas cidades. (MAIA, 1982).

politicamente importantes. Desse modo, pela pesquisa de Lopes (2002), fica nítida a questão da necessidade e interesse político.

Justamente neste período, as escolas primárias rurais no município de Uberlândia, em termos quantitativos, começam a desenvolver. Percebe-se que, o interesse político seria uma forte razão, pois, se grande parte da população vivia na zona rural, não era de se espantar que as administrações se interessassem por este espaço, o que concorria para a conquista de eleitores. Além disso, a economia do município também estava sustentada pela agricultura.

Questão a ser levantada para explicar o desenvolvimento quantitativo do ensino rural no município de Uberlândia, pode ser entendida pelo ideal de progresso que perpassava o imaginário da população do município. De acordo com Dantas (2002), tecia-se um projeto político de cidade-progresso, com uma evidente preocupação com a higiene e a estética urbanas; delimitando práticas características do espaço urbano recomendáveis, e outras que denotavam incivilidade, atraso, estando relacionadas ao meio rural. Uma das práticas eficazes no combate a este atraso e incivilidade, neste período, seria a instalação de escolas neste meio, que também concorreria para a higienização do espaço rural no sentido real do termo.

Essas são as considerações de Silveira (2008) a respeito da educação rural no âmbito local, regional e nacional no período de 1934 a 1953. Contudo, decorridos mais de 26 anos do período histórico investigado na referida pesquisa, no início dos anos de 1980 os vestígios indicam a permanência de um quadro de precariedade e deficiências das escolas rurais e da escolarização das populações rurais da cidade de Uberlândia, realidade que tem na proposta de nucleação destas instituições a esperança de reorganização e modernização física, administrativa e pedagógica.

IV

A tese dividiu-se em três seções, a primeira, A escolarização rural no município de Uberlândia nos anos de 1980 a 1990, de esfera administrativa e pedagógica, o escopo foi investigar a escolarização rural do município de Uberlândia e a gênese da proposta de nucleação desta modalidade de ensino. Para tanto, discutiu-se a cidade de Uberlândia em seu aspecto urbano e rural, bem como o processo de escolarização destes espaços e ainda as escolas rurais nos âmbitos nacional e regional. O estudo teve a finalidade de contextualizar Uberlândia, Minas Gerais e Brasil no período; analisar o papel do

município na promoção da educação escolar rural e compreender quais foram os argumentos apresentados pelo poder público municipal para justificar a realização do processo de nucleação.

Na segunda seção, A democracia participativa e os investimentos municipais na educação, de esfera política e econômica, o estudo se propôs a indagar os investimentos do governo municipal com a demanda social referente à educação municipal, especificamente em relação ao objeto da pesquisa, ou seja, as escolas municipais rurais, de forma a considerar para além da gestão administrativa atual, a anterior, de maneira a comparar os valores dos recursos financeiros destinados nos orçamentos municipais destas duas gestões à aquelas instituições. A verificação é deveras importante, uma vez que, participação e equidade foram palavras chaves deste período histórico brasileiro denominado de redemocrático. Tendência eminente no município de Uberlândia, através da gestão Democracia Participativa, a qual possuía como uma de suas metas a nucleação das escolas rurais municipais, processo que evidentemente para além dos discursos proferidos demandaria disponibilização de recursos financeiros. Desta feita, a discussão da proposta política desta referida gestão, com a inquirição dos percentuais financeiros investidos na educação municipal, Ensino do 1º grau, especificamente o Ensino Regular, o qual comportava as escolas municipais rurais, no governo Zaire Rezende cotejando-o com os da gestão anterior, governo Virgílio Galassi.

Na terceira seção, Nucleação das escolas rurais de Uberlândia, de esfera social e cultural, o intuito foi focalizar o próprio processo, explicitando sua constituição no governo do prefeito Zaire Rezende com suas primeiras experiências na gestão democracia participativa. Para tanto, assinala como a nucleação das escolas rurais de Uberlândia foi gestada no âmbito da Democracia Participativa, proposta política local que estava amparada pelo princípio da descentralização administrativa, ou seja, considerava a participação popular no que se aludia às demandas sociais e educacionais. Apreende-se também como a nucleação das escolas rurais de Uberlândia foi gestada no âmbito da gestão Virgílio Galassi. Ainda, investiga se o discurso das autoridades políticas de “valorização e modernização” das escolas rurais foi concretizado, com a verificação das medidas adotadas no intuito de aprimorar as instituições de educação escolar rural no que tange a organização física, administrativa e pedagógica; por fim, atenta-se para com os liames da nucleação das escolas rurais, em nível nacional, regional e local e ainda para a compreensão das representações dos habitantes do meio rural rurais sobre a nucleação das escolas municipais rurais a partir de uma perspectiva espacial e sócio cultural. Para

tanto, averígua-se quais foram os impactos da nucleação no cotidiano das comunidades rurais, tanto aquelas localizadas no entorno das escolas suprimidas quanto as demais que receberam as escolas “sede” de forma a identificar também a presença e/ou ausência de resistência na efetivação da nucleação das escolas rurais pelas comunidades campesinas.

1 A ESCOLARIZAÇÃO RURAL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA NOS ANOS DE 1980 A 1990

[...] então isso aí precisava de mudar, essa situação, e longe os meninos iam a pé. Mesmo sendo na zona rural, era longe de uma fazenda à outra, e as estruturas das escolas eram precárias, funcionava em pedaços de curral, na área de uma casa, numa sala, num galpão, não tinha carteira direito, era uns bancos, o lanche era feito lá, era precário demais. Então, o objetivo, a intenção era essa de qualificar tanto o trabalho do professor, quanto o do aluno. (E. F. S. M., 2018).

São objetivos dessa seção: contextualizar Uberlândia, Minas Gerais e Brasil no período; analisar o papel do município na promoção da educação escolar rural; compreender quais foram os argumentos apresentados para justificar o processo de nucleação; apreender os liames da nucleação das escolas rurais, em nível nacional, regional e local.

Para tanto, utilizaram-se como fontes: o jornal Primeira Hora, arquivos de iconografia, censos demográficos locais, regionais e nacionais, além de bibliografias que versam a respeito das temáticas analisadas.

A proposta de nucleação das escolas rurais no município de Uberlândia emergiu nos anos de 1980, em um contexto no qual, apesar da importância significativa dessas instituições na escolarização da população da cidade, estas ainda se distinguiam pela insuficiência de recursos materiais e humanos. Essa condição foi evidenciada por Silveira (2008, p. 167) nos anos de 1934 a 1953, em que essas instituições rurais: “Caracterizaram-se assim por um certo desprezo, situação que somente se alterava quando havia interesse político e/ou social relacionados ao contexto urbano.” Portanto, decorrida uma lacuna temporal de mais de 26 anos, tivemos acesso a indícios concretos para a compreensão da permanência de um quadro de precariedade das escolas rurais e da escolarização das populações rurais de Uberlândia. Isso pode ser atestado na citação a seguir, a qual evidencia a parceria entre a Secretaria de Educação e Cultura e a Universidade Federal de Uberlândia, no que tange à formação de recursos humanos:

O III Plano Setorial de Educação, Cultural e Desporto – 1980/1985, elaborado pelo MEC e a partir do qual a UFU tem desenvolvido seu programa de integração, atuando na área de formação de recursos humanos, destaca entre as << Linhas Prioritárias Nacionais, a Educação do Meio Rural. Afirma o documento do MEC que <<considerando que na área rural se verificam as menores taxas de escolarização, os maiores índices de repetência e evasão e a maior dificuldade de adequação da educação às particularidades da clientela e do meio... coloca-se o problema complexo de imprimir à oferta de serviços educacionais

conteúdo condizente com as necessidades socio-econômicas locais.>>
(MEIO..., 1982, p. 6).

Podemos perceber, então, que a educação rural, ao extravasar o âmbito local, era concebida pelo Ministério da Educação (MEC) como prioridade nacional, haja vista a falta de qualidade acompanhada de menores taxas de escolarização e maiores índices de repetência e evasão. Ademais, o órgão coloca com proeminência a adequação do ensino às particularidades do meio e às necessidades sociais e econômicas locais. Tal realidade é corroborada em Uberlândia e está na base da justificativa da nucleação das escolas rurais no município, conforme demonstra reportagem do Jornal Primeira Hora,

Esclarecendo sobre o projeto de nucleação escolar para a zona rural, o secretário Nelson Bonilha disse que o projeto visa fundamentalmente eliminar as classes multisseriadas, reduzir o índice de repetência e evasão e, ainda, proporcionar condições de fortalecimento e integração das comunidades rurais, nos aspectos de educação, saúde e lazer. (MAGISTÉRIO..., 1983, p. 5).

Em outra ocasião, o referido secretário explicita as características e metas do projeto:

O projeto exposto pelo secretário visa atender a demanda escolar do Pré a 8ª série, reunindo estas escolas em um núcleo, e ainda possibilitar um trabalho comunitário.

Na ocasião, Nelson Bonilha explicou que a implantação do Projeto possibilitaria racionalizar as ações a serem desenvolvidas nas escolas rurais de maneira mais produtiva e econômica, resultando conseqüentemente na melhoria da qualidade de ensino na zona rural.

Lembrando das várias visitas que fez às 47 escolas da zona rural no 1º semestre, Nelson Bonilha relatou que a maioria das escolas está sem condições físicas, com falta de assistência e isoladas e que a nucleação propiciaria equacionar estes problemas.

Outro aspecto fundamental do projeto [...], é o de integrar as comunidades rurais no núcleo centralizador [...] oferecendo-lhes assistência médica odontológica, oportunidades de lazer e recreação e maior participação na vida da escola. (COMUNIDADE..., 1983, p. 5).

Os argumentos de Bonilha, quando da apresentação do projeto de nucleação das escolas rurais do município, permite apreender o quadro geral das instituições rurais do município, segundo o qual a maioria das 47 escolas isoladas carecia de estrutura física, assistência e outros. Compreender esse cenário demanda certa contextualização de Uberlândia em seu aspecto urbano e rural, do processo de escolarização desses espaços, das escolas rurais nos âmbitos nacional e regional e ainda da gênese do sistema de nucleação das escolas rurais da cidade.

1.1 As escolas rurais de Uberlândia no contexto regional e nacional

Em pesquisas a respeito da modalidade de educação rural, está intrínseco o estudo do nível primário, haja vista as escolas rurais brasileiras terem contemplado, anteriormente ao processo de nucleação, quase que exclusivamente o ensino das primeiras séries escolares. A educação pública primária brasileira no século XX ainda permaneceu tributária de um legado negativo do século anterior, com a “[...] tendência a desonerar o Estado de seus compromissos com a educação, gerando um discurso contraditório com a prática corrente, com consequências funestas que perduram até os dias de hoje.” (SAVIANI, 2006, p. 28). Essa reflexão é bastante contundente, bem como explicativa para a compreensão da realidade da educação rural no Brasil no decorrer da história republicana no país.

No período da Primeira República,¹⁹ o Brasil estava inserido em um ideário político, social, econômico e cultural de ascensão ao progresso e à modernidade, em um país de tradição e dependência agrícola, onde a maioria da população residia no meio rural e 80% dos brasileiros eram analfabetos.

Nesse contexto, a maioria dos cidadãos analfabetos residia na zona rural, realidade que se justificava pela própria estrutura econômica vigente, qual seja, de base agrícola. Portanto, nesse cenário a escola rural deveria ser prioridade. Contudo, conforme Leite (2002, p. 28), o qual realizou um balanço da educação rural na história brasileira a partir da República, “No que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora”. Apesar de a prerrogativa da alta taxa de analfabetismo ser proclamada como a causa do atraso brasileiro, poucas iniciativas concretas foram realizadas para sanar a questão. Na realidade, a preocupação era escolarizar as elites, que dariam continuidade à direção do país.

Esse grupo, durante muitas décadas, teve exclusividade no processo de escolarização preconizado pelas escolas urbanas, enquanto a classe popular, para a qual não era interessante haver acesso às informações e conhecimento, bastava-lhe a aprendizagem rudimentar de cálculo, leitura e escrita, assim como uma educação de cunho moral e nacionalista, função atribuída às escolas rurais. Essa foi a realidade educacional do país, que, a partir da segunda metade do século XX, tornou-se urbano, mas ainda continuava a oferecer à zona rural uma educação deficitária, para uma minoria

¹⁹ A partir de 15 de novembro de 1889, o Brasil adotou o modelo republicano como forma de governo. O período conhecido como “República Velha” ou “Primeira República” durou de 1889 até 1930.

que, segundo Leite (2002), recebia formação oriunda da extensão urbana, sem que houvesse preocupação nem consideração com sua identidade e realidade próprias.

Para o autor, fatores socioculturais determinaram a ausência de prioridade para com a educação rural no Brasil, rechaçando-a a planos inferiores (LEITE, 2002). Contudo, de acordo com ele, o interesse do capitalismo contemporâneo pela produção rural e conseqüente mão de obra campesina acarretou a implantação de padrões urbano-liberais entre a população do campo.

As transformações sócio-políticas, com base no capitalismo liberal do pós II Guerra Mundial, ocasionaram rupturas na sociedade campesina, entre elas alterações no processo educacional rural, urbanizando-o em função da nova ordenação econômica. (LEITE, 2002, p. 14).

Desta feita, o autor defende a tese de que concepções ideológicas urbanizantes e desenvolvimentistas motivaram a perda da identidade sociocultural da escola rural, causando empobrecimento no campo, bem como promoveram a prática de negação dos direitos à cidadania dos camponeses.

As reflexões de Leite (2002) corroboram com as discussões consolidadas a respeito da interdependência entre educação e sociedade, ou seja, aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais fundamentam paradigmas de sociedade e conseqüentemente de educação.

Dessa maneira, o referido autor defende que, para a compreender a educação e a política educacional no Brasil, é necessário considerar prioritariamente o Estado Liberal Moderno e o capitalismo internacional, uma vez que “Sobre eles [...] e a partir deles construiu-se a sociedade brasileira e, também, o nosso universo escolar.” (LEITE, 2002, p. 18).

Com relação ao Estado Liberal Moderno, o pesquisador explicita que sua legitimidade e representatividade estão fundamentadas na democracia e no direito, com poder organizado no reconhecimento coletivo das competências e dos direitos, como também do caráter moral dos comportamentos e do elemento consensual/institucional dos grupos. Assim, o Estado, representante político, aloja a base constitucional/legal com seus direitos e legitimações, bem como institui estruturas organizacionais de ratificação moral, material, cultural e política dos cidadãos, por meio dos serviços e do acolhimento às diversas necessidades e direitos da sociedade, dentre elas, a educação.

Segundo o autor, a dominação e coesão praticadas pelo Estado se revelam por meio dos organismos de estruturação da sociedade política e dos tipos e alterações

organizacionais da sociedade civil. Desse modo, quanto à influência do Estado e do poder, ele aponta:

De certa forma, a educação sempre teve seu planejamento vinculado a um plano geral político-administrativo em que a escolaridade, como sistema de ensino e desenvolvimento de capacidades, fixa-se em estreita conexão aos objetivos nacionais de segurança, vivência política, de bem-estar e desenvolvimento produtivo. (LEITE, 2002, p. 19).

Desta feita, a intervenção do Estado no processo educativo se reflete nas funções sociais e políticas relativas à escolaridade. Ademais, observa-se a implantação de uma política educacional em função dessa instituição, pois, retirada da concordância dos grupos, devido a objetivos e imperativos de determinado direcionamento educacional, a presença do Estado na educação é compreendida como favorável, uma vez que garantiria um ensino de qualidade com acesso democrático, bem como ensejos iguais às capacitações profissionais, além de livre manifestação política e ideológica, administrativa e pedagógica.

O desenvolvimento do processo capitalista, principalmente no século XX, ocasionou demandas, como: o gerenciamento e planejamento produtivo na tecnificação/robotização da produção, expansão do processo industrial/comercial para além das fronteiras físico-geográficas dos países economicamente desenvolvidos e, em especial, no processo de dominação econômica e administrativa sobre as nações não desenvolvidas.

Para Leite (2002), atualmente o capitalismo utiliza-se de mecanismos sofisticados de persuasão e domínio, como elementos teóricos-ideológicos (dentre eles, ações de marketing, planejamentos estruturais de produção, teorias de globalização econômico-administrativa), de maneira a garantir sua interpretação e presença sobre todos os segmentos sociais. Desta feita,

As prioridades estabelecidas pela instância econômica vinculam-se às atividades de mercado, produção e geração de bens etc., e articulam-se no sentido de atender às demandas de oferta/procura, de modo racional e consequente, a fim de não se distanciar de um processo contínuo de adaptação e desenvolvimento do próprio mercado. De qualquer forma, essa instância também atinge situações de educação, no tocante à condução do homem dentro do processo produtivo, de modo a viabilizar as prioridades do capital. (LEITE, 2002, p. 21).

Então, de acordo com o autor essas duas instâncias: Estado Liberal e capitalismo moderno, com objetivos pautados respectivamente no poder e lucro, encaminham parte de suas ações ao processo educativo, com metas estabelecidas de formação intelectual e

cognitiva como componente reprodutor do processo estatal liberal moderno e capacitação profissional mínima direcionada para as relações produtivo-capitalistas.

A primazia do Estado está produzida na supremacia das classes dominantes que, de certa forma, por meio de organismos de predomínio sociocultural, fazem prevalecer o status quo dos grupos, vinculando a dependência econômica e social dos não privilegiados. Esse processo dificulta a vivência da cidadania e dos direitos integrais do homem, portanto, é excludente e discriminatório.

Com relação às atividades de mercado, explicita que elas se engendram na concepção neoliberal, que tem no individualismo sua fundamentação básica. Ao apregoar o individualismo como valor sociocultural, a visão econômica possibilita a não cooperação social, a procura de contentamento pessoal/material e, principalmente, o distanciamento das culturas, classes e pessoas, compreendendo o processo histórico como sucessão de fenômenos particulares, e não como práxis comum entre os diversos grupos sociais. Portanto,

[...] Estado e capitalismo usufruem do processo escolar para a obtenção de seus objetivos, lançando mão de recursos incompatíveis com a visão democrática que sustentam.

Porém, independente de questões políticas e econômicas, a educação preexiste intimamente ligada às classes e às proposições sociais, bem como às proposições político-econômicas. (LEITE, 2002, p. 22).

Nesse contexto, as escolas rurais de Uberlândia não foram evidenciadas, tampouco reconhecida sua identidade sociocultural, como aponta Silveira (2008). Essas instituições, conforme a autora, no decorrer da história do referido município, tiveram importância significativa na escolarização de sua população, que até a segunda metade do século XX vivia um quantitativo expressivo na zona rural, 34,9% em 1950, conforme Soares (1988, p. 40). Contudo, não receberam de forma satisfatória investimentos materiais e humanos. Caracterizaram-se, assim, por receberem certo desprezo, situação que somente se alterava quando havia interesse político e/ou social relacionado com o contexto urbano.

Silveira (2008), em sua pesquisa sobre a Escola Rural Santa Tereza, instalada na Fazenda Santa Tereza (localizada no distrito da cidade) em Uberlândia no período de 1934-1953, preconizou que sua função se restringiu a ensinar as primeiras letras, bem como a moralizar e ainda nacionalizar seu público escolar. Seu currículo abarcou disciplinas prescritas pela legislação estadual de ensino primário, porém a opção por trabalhar com temas específicos urbanos passou a ser percebida, os quais eram diferentes

da realidade rural e em desacordo com as práticas e orientações preconizadas pela Escola Nova, que se pautavam na inter-relação escola-vida, determinadas na referida legislação.

No município de Uberlândia, foram ávidos os discursos a respeito de uma escola rural que se ajustasse ao próprio meio, entretanto, essas representações permaneceram concomitantes àquelas que concebiam o espaço rural e, conseqüentemente, a escola rural como atrasados e arcaicos. (LIMA; ASSIS; GONÇALVES, 2016). Nesse sentido, o ensino rural no período de 1930 a 1953, especificamente no que concerne à Escola Municipal Rural Santa Tereza, apropriou-se da idealização do modo de vida urbano, com práticas que tenderam a avigorar ainda mais a representação de atraso do meio rural, uma condição marginal, em contraposição à representação de progresso do meio urbano, ambas peculiares à concepção de modernidade, oriunda da Europa ocidental, apropriada como modelo pelo Brasil. (SILVEIRA, 2011).

Espaço de memória e história, o universo rural e a educação rural brasileira foram palcos de contradições e disputas que refletem a sociedade da época. Leite (2002), ao explicitar a trajetória sócio-histórica da escola rural, concluiu que a modalidade não teve proeminência, e ficou desprovida de sua identidade até os anos de 1960, permanecendo como alvo de modelos ofertados em planilhas, sugestões pedagógicas ou programas educacionais via MEC e conselhos de educação, os quais não instituíram uma filosofia e/ou política exclusiva para a escolaridade na zona rural brasileira.

Para o autor, a instalação da república no Brasil (1889) acirrou o confronto entre o modelo agrário exportador versus urbano industrial, com o objetivo de inserção do Brasil na modernidade do século XX, por meio da escolarização da população brasileira como forma de alavanca para o progresso (LEITE, 2002). Entretanto, não houve uma política educacional para a escolarização rural, pois as ações políticas e administrativas se concentraram nas perspectivas metropolitanas, devido à concepção urbano-industrial que se evidenciou no Brasil nas décadas iniciais do século XX. Ainda segundo Leite (2002), o interesse pela educação rural só aconteceu quando da migração interna dos anos de 1910-1920, ocasião em que um elevado quantitativo de população rurícola deixou o campo com o propósito de buscar áreas onde ocorria o processo de industrialização.

Sales (2007) pesquisou as políticas públicas destinadas à educação rural no Brasil a partir do período do Brasil República, em que se vislumbrava uma sociedade tipicamente rural, com uma massa esmagadora de analfabetos, os quais nenhuma importância e/ou utilidade concebiam à escola, afinal para trabalhar na terra não era necessário estudar. Adentrando o século XX, o país tinha como principal atividade

econômica a agricultura, baseada principalmente nas lavouras de café. Nesse sentido, a concepção citada sobre a escola ainda incide sobre os trabalhadores rurais, pensamento análogo à classe dominante, pois lhe interessava obviamente a manutenção do status quo.

Com a gênese e desenvolvimento da indústria nacional na zona urbana, houve o início do êxodo rural, processo que foi se acentuando, invertendo o quadro populacional brasileiro de rural para urbano. Contudo, a dependência com relação à primeira permaneceria para que “[...] [se] exercesse com competência a função de produzir gêneros alimentícios para a cidade, matéria-prima para a indústria, além de contribuir com o excedente da produção para a exportação, o que garantiria reservas econômicas para o país.” (SALES, 2007, p. 11).

Portanto, segundo Sales (2017) foi objetivo dos administradores do Brasil durante todo o século XX o desenvolvimento da zona rural para benefício do espaço urbano e economia do país. Além disso, o êxodo rural “inchava” a zona urbana, a qual não possuía condições de comportar e, conseqüentemente, de oferecer condições dignas de sobrevivência para todo o contingente de migrantes.

Desse modo, a preocupação do poder público nacional incidiu sobre a fixação do homem no campo e sobre o desenvolvimento da produção e melhores condições de vida para o campesino que, de acordo com Sales (2007), era simbolizado pelo Jeca Tatu, estereótipo do homem rural republicano, que tão fielmente representava a ausência de cuidado dos governantes para com a zona rural e, conseqüentemente, seus habitantes. Nesse cenário, em 1920, a escola rural foi pensada como forma de conter o morador rural. Para tanto, foi difundido o ruralismo pedagógico, que tinha a finalidade de exaltar a identidade brasileira rural, o patriotismo bem como evidenciar, por meio dos conteúdos escolares, as características regionais e locais. Entretanto, isso se restringiu apenas ao discurso, pois na prática não aconteceu. Ademais, diferentemente da preocupação com as reais necessidades do campesino, Sales (2007) identifica o referido projeto como fruto de uma visão político-ideológica, que se interessava pelo meio rural a propósito do meio urbano.

De acordo com Leite (2002), os anos de 1930 foram caracterizados por novas demandas econômicas, fundamentadas pelo ideário nacionalista de Vargas (Estado Novo), o qual priorizou a instalação de um processo industrial de base (bens de produção). Nesse cenário, a escolarização urbana ficou em evidência, uma vez que funcionou como suporte para a industrialização.

Apesar da permanência da obrigatoriedade e gratuidade, a escola urbana priorizou uma escolaridade focada na capacitação profissional, diante das novas possibilidades do mercado. Nesse contexto, as instituições primárias e secundárias enfatizaram o trabalho manual, portanto, nessa fase a política educacional atrelou-se ao ensino vocacional urbano destinado prioritariamente às classes populares.

No que concerne à escolarização rural, o Estado Novo fundou em 1937 a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com a finalidade de expandir o ensino e a preservação da arte e folclore rurais. Mas a tônica explícita da finalidade da educação rural era a de difusão ideológica, uma alfabetização pautada nos princípios de disciplina e civismo. (TANNÚS, 2017).

Ainda segundo Leite (2002), em 1942, no VIII Congresso Brasileiro de Educação, a escolarização rural foi alentada. Apesar da consideração do quantitativo elevado de analfabetos residentes na zona rural, a preocupação estava na redução da produção agrícola provocada pela escassez de mão de obra, instigada por movimentos migratórios internos e pela necessidade de igualdade sociocultural da nação.

Díspar do interesse econômico, Sales (2007) cita que, com relação ao aspecto político, até a segunda metade do século XX, a zona rural não tinha muita importância. A Constituição Brasileira de 1946, por exemplo, proibia os analfabetos de votar, e como esse era o cenário da zona rural, seus habitantes não tinham poder político. Ao contrário, em um clima “desenvolvimentista”, a zona urbana era o lócus político, além de símbolo de desenvolvimento, progresso e modernidade.

Nos anos de 1940, especificamente após a Segunda Guerra Mundial, e de acordo com a política externa norte-americana,

[...] criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização das Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais. (LEITE, 2002, p. 32).

Desta feita, a determinação geral pautou-se na questão da educação como fator de segurança nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário social e corresponsável pelo processo de expansão econômica do país. Assim, o Brasil firmou convênio assistencial para a educação das massas campesinas com os Estados Unidos da

América, representado pela Inter-American Education Foundation Inc., que juntamente com o Ministério da Agricultura brasileiro permitiram a criação e instalação de Missões Rurais, que tiveram recursos financeiros dessas duas nações e recursos humanos especiais do país norte-americano. Em 1948, foi criada em Minas Gerais a Associação de Crédito e Assistência Rural (Acar), posteriormente denominada Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater).

O Programa de Extensão Rural no Brasil teve a finalidade imediata de combater a carência, subnutrição, doenças e a ignorância, assim, os camponeses eram classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas. Nessa mesma ótica, qual seja de favorecer o crescimento econômico e o desenvolvimento do país, o governo militar objetivou modernizar o meio rural, através de subsídios e mecanização do meio rural, porém não atingiu os trabalhadores e camponeses que continuaram em uma situação precária tanto em relação à terra como às condições de trabalho.

Nas décadas de 1980 e 1990, a reivindicação outrora anunciada (a de reforma agrária) é acelerada, entretanto, “ainda não se consegue mudar o quadro de milhões de brasileiros, pois, junto com a terra, vem uma série de ações a serem implantadas, o que gera alto custo para o governo.” (SALES, 2007, p. 51). Nesse contexto, a escola é valorizada como palco de conscientização do camponês com relação à sua situação de dominação histórica, contudo, esse tipo de escola não logrou muitos efeitos.

A autora corrobora com a tese de Leite (2002), uma vez que conclui que:

[...] a população camponesa, na sua maioria, não foi alcançada pelas políticas de desenvolvimento destinadas a esse setor, quer no âmbito econômico, social ou educacional. Nesta última área – educação – registram-se políticas estatais, a priori, preocupadas com a fixação do homem ao campo, com a melhoria da produtividade e das condições de vida. No entanto, deixaram de levar em consideração o universo cultural e imediato dessa população o que as predestinaram ao fracasso. (SALES, 2007, p. 13).

Em síntese, o espaço rural brasileiro estava ocupado por uma maioria de excluídos, subjugada tanto em relação ao trabalho e a terra como em sua realidade e identidade, condição em que também prescrevia a instrução escolar rural. A mesma realidade, em que a “semelhança não é mera coincidência”, estava presente em nível regional, no estado de Minas Gerais.

Musial (2011, 2012, 2013) investigou a escola rural em Minas Gerais nos primeiros anos que sucederam à Proclamação da República, período de 1892-1899, para

vislumbrar a emergência dessas instituições naquele período. Desta feita, constatou que foi somente a partir da Lei nº 41, de 13 de agosto de 1892, que apareceu pela primeira vez na legislação educacional em Minas Gerais a denominação “escola rural”. Aspecto que, segundo a autora, possibilitou classificação, delimitação e visibilidade à categoria. Permitiu, ainda, a constituição de uma política específica de melhoria das edificações de escolas distritais e de escolas urbanas. Nesse processo, conjunto das instituições mantidas pelo governo do estado de Minas Gerais, foi-se, também, construindo uma política diferenciada, a qual destinou à escola rural o lugar de precariedade, devido às representações de atraso, ineficiência de seus professores, infrequência de seus alunos e do desinteresse dos pais em relação à escolaridade de seus filhos. De acordo com a autora, essas concepções justificaram determinadas práticas, como a supressão das escolas rurais sob a responsabilidade do governo do estado de Minas Gerais, no ano de 1899, por meio da Lei nº 281, de 16 de setembro. Ainda de acordo com Musial (2011, p. 220-221),

[...] o processo de ampliação e de redução no número de escolas rurais de instrução primária acompanhou, em certa medida, o movimento da situação financeira do estado. Em um momento de crescimento da receita, o governo ampliou o número de escolas de forma menos seletiva, embora marcado pela distinção entre escolas rurais, distritais e urbanas. Em contrapartida, em momentos de crise financeira, reduziu-se esse número e priorizou-se um determinado grupo social a ser atendido: o urbano.

Nesse sentido, é possível perceber desde o início da República, no estado de Minas Gerais, a realidade das escolas rurais, que se caracterizou pelo contexto de descaso e à margem das escolas urbanas, as quais foram alvos privilegiados de políticas públicas estaduais, situação que não se diferenciou nos anos posteriores.

Barros (2013, 2016), em suas pesquisas sobre a organização da instrução pública primária em áreas rurais de Minas Gerais, no período de 1899 a 1911, constatou que não houve uma política de estado para a educação rural em Minas Gerais; as iniciativas para a instrução das crianças mineiras nessa categoria e nesse período atendiam as demandas de interesses dos legisladores e das administrações públicas. A maior parte das ideias e ações das elites administrativas contemplava as escolas urbanas, de forma que, evidentemente, havia abandono das instituições rurais e distritais.

Segundo o mesmo autor (BARROS, 2013), a existência de escolas de instrução pública primária rural no estado não teve correspondência com o atendimento a todas as crianças em idade escolar. O funcionamento dessas instituições se conectou às ações dos

legisladores, às normas definidas a partir de leis, decretos e regulamentos, com poucos recursos financeiros a elas destinados. Desta feita,

Nos documentos pesquisados encontramos a representação de um ensino precário destinado aos rurícolas com características distintas: a) salário menor e desvalorização do professorado que atuava no meio rural; b) falta de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores nas salas de aula; c) deficiência de fiscalização e acompanhamento dos inspetores das salas de aula; d) carência de mobília adequada e em número suficiente para os alunos e professores; e) inexistência de diversos materiais didáticos a exemplo de livros, quadro de giz e outros; f) condições precárias de higiene e conforto nas salas de aula; g) ausência de programas de ensino para os professores; h) ausência de inspetores nas localidades mais afastadas dos centros urbanos. (BARROS, 2013, p. 317).

Os próprios currículos demonstravam o descaso com a escolarização rural, pois o referido autor atesta que estavam organizados em um número menor de disciplinas em comparação com a escola urbana, e a finalidade era a formação para os trabalhos na agricultura, com vistas a promover o progresso mineiro em colaboração com a existência de relações produtivas do sistema capitalista, devido à necessidade de mão de obra agrícola.

Ainda segundo Barros (2013), a instrução pública primária tornou-se, no nível de discurso, o elemento principal da política republicana em Minas Gerais, ao contribuir como plataforma política para propagandear os mandatos dos presidentes do Estado. No entanto, a materialização dos discursos frente às necessidades do ensino rural não foi executada, de modo que ficou somente no planejamento. Assim,

[...] o Estado de Minas Gerais elaborou e sustentou políticas educacionais coerentes com o contexto econômico e político que lhes preocupavam. A significativa legislação para regular o ensino: leis, decretos, pareceres, resoluções entre outros insurgiu marcada por contradições e limites. Esse modelo e projeto de escola visou intensificar a produção do sistema capitalista, gerar braços para o trabalho no meio rural e assegurar a continuidade do poder políticos e econômico das elites dirigentes. (BARROS, 2013, p. 316).

Lopes (2002), ao estudar a construção da rede de ensino público primário em Minas Gerais, nos primeiros anos da década de 1930, deparou-se com movimentos significativos de expansão/contenção/expansão das unidades escolares. Ao procurar entender esse processo, investigou o contexto político mineiro. A autora concluiu que a oferta de escolas se ligava à questão da necessidade e interesse político, sendo essa uma forma de conquistar eleitores, pois os momentos de crescimento da rede de escolas

públicas coincidiram exatamente com ocasiões politicamente importantes para as elites governantes.

Rosa (2016), ao pesquisar as práticas de higiene e saúde nos diários dos clubes de saúde do curso de aperfeiçoamento para professoras rurais na Fazenda do Rosário em Ibirité, Minas Gerais, nos anos de 1940-1956, prescreve que no final dos anos de 1940 havia uma organização específica de política pedagógica para a educação nas escolas primárias rurais, com intuito de melhorar a qualidade de vida, de trabalho e saúde das populações rurais, com base no modelo de vida civilizado e urbano. A autora utiliza-se de discursos de autoridades políticas nas solenidades de abertura dos cursos de aperfeiçoamento, como também dos próprios professores/médicos, para afirmar as dificuldades de ordem técnica e financeira enfrentadas nos meios rurais durante o cumprimento de seus propósitos (ROSA, 2016).

Percebemos que a escola rural no estado de Minas Gerais foi pensada e gestada a partir dos interesses políticos, econômicos e sociais das elites administrativas, somado a essa situação está o fato de o ônus da educação primária ser de responsabilidade dos municípios²⁰, situação que eximia o referido estado financeiramente dos compromissos sociais.

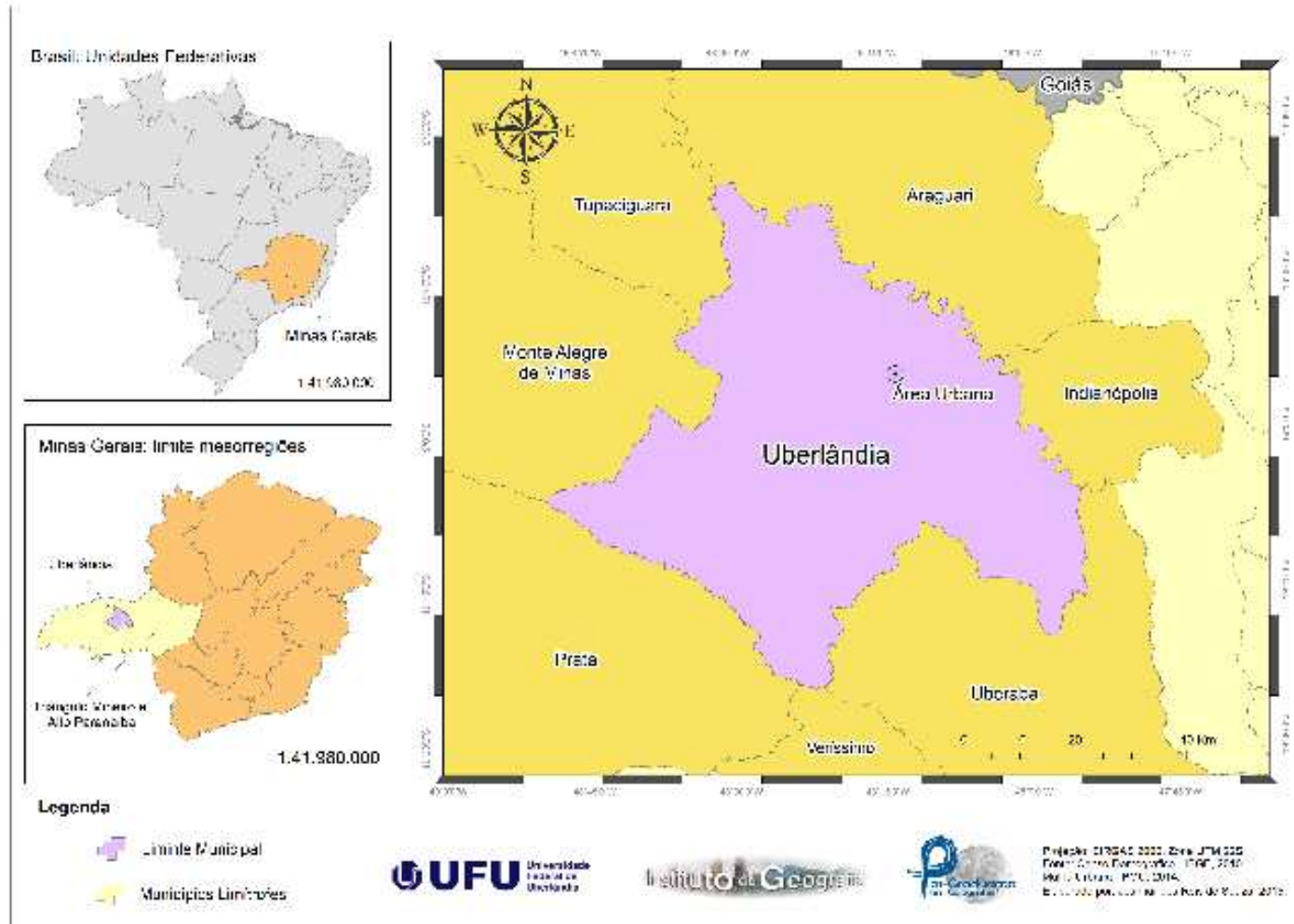
Observamos ainda que nessa conjuntura estão inseridas as escolas rurais do município de Uberlândia, que nos anos de 1980 estavam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Será, portanto, tal contexto espacial, produzido social e historicamente, que comporta elucidar.

1.2 Campo e cidade, rural e urbano em Uberlândia: relações, complementaridades, contradições e permanências

Conforme Soares, Montes e Pessôa (2005), o município de Uberlândia está localizado na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e engloba 66 cidades. Destaca-se por apresentar ampla concentração populacional, uma das maiores extensões territoriais e o maior grau de desenvolvimento regional.

²⁰De acordo com Saviani (2006), no século XIX, período imperial no Brasil, o ato adicionado à Constituição Imperial, promulgado em 1834, descentralizou o ensino da alçada do poder central, que se caracterizava pela ineficiência evidenciada pelas carências do ensino, transferindo para as administrações das províncias a responsabilidade para com a educação popular. Segundo o autor, nesse contexto, a instrução popular do Brasil, a cargo das províncias, na primeira metade do século XIX, continuou permeada por deficiências, como: baixa remuneração, falta de preparo, de dedicação docente, de estrutura física própria à prática do ensino mútuo e de fiscalização nas escolas (serviço de inspeção). Dificuldades que demandaram uma ampla reforma na instrução pública no império brasileiro.

MAPA 1– Localização geográfica do município de Uberlândia, em 2011



Fonte: organizado por Souza (2015).

Segundo Endlich (2006), alguns dos critérios utilizados no tratamento e caracterização do rural e urbano podem ser assim esquematizados: adjetivos territoriais com delimitação administrativa; definição de um patamar demográfico: o rural como dispersão, e o urbano como aglomeração; densidade demográfica: urbano e rural expressos em número de habitantes por quilômetro quadrado; ocupação econômica da população: urbano e rural definidos pela natureza das atividades econômicas. Contudo, de acordo com estudos da área de Geografia (ENDLICH, 2006; BERNARDELLI, 2006), esses critérios (utilizados para definir e caracterizar cidade e campo, urbano e rural, os aspectos morfológicos e demográficos) não são suficientes para cumprir tal função; assim como os outros não devem ser utilizados de forma descontextualizada, mas com a análise da historicidade presente nos fatos e processos. Nesse sentido, há uma corrente nos estudos geográficos defensora da perspectiva do urbano como um modo de vida.

A partir de uma concepção social, tais pesquisas fundamentam-se principalmente teórico e metodologicamente no filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre, o qual compreende o espaço como historicamente produzido pelo homem, à medida que a sua sociedade se organiza política e economicamente. Já Endlich (2006), em sua definição sobre a produção social, resgata o princípio fundamental da teoria de Marx, que destacava o homem como sujeito de sua história. Desse modo, o autor questiona a vida cotidiana da sociedade moderna a partir de sua expressão mais manifesta, qual seja o espaço urbano, que, com sua disposição, traduz as relações conflitantes entre o capital e o trabalho, ao condicionar não somente no sentido material, mas nas relações de poder projetadas territorialmente e nas práticas socioespaciais inscritas no espaço. Desse modo, esse último representa um componente dialeticamente definido dentro de uma economia política, que, em última instância, explica a sobrevivência do capitalismo atual.

Nessa mesma linha de pensamento, o geógrafo brasileiro Milton Santos (1988) contribuiu sobremaneira para com a renovação das concepções sobre o espaço geográfico, ao afirmar a importância de se considerar a história concreta em sua definição. Desse modo, Santos (1988) postula sobre as grandes transformações pelas quais o mundo passou a partir do final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), amparadas no processo efetivo da globalização. Nesse contexto, segundo o autor, a mundialização das relações econômicas, sociais e políticas foram acirradas com a expansão capitalista e evidenciadas com a nova revolução científica e técnica. Conclui que a nova realidade mundial

modificou as relações do homem com a natureza, devido aos extraordinários meios colocados à sua disposição.

Desta feita, o espaço deve ser compreendido na relação natureza e sociedade mediatizadas pelo trabalho, portanto, conforme Santos (1988, p. 28), renovou-se a definição de espaço, o qual deve ser estimado como:

[...] um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois, têm um papel na realização social.

A globalização da sociedade e da economia provoca a mundialização do espaço geográfico, atribuindo-lhe novo significado, uma vez que a natureza se transforma, no geral, em uma forma produtiva.

Quando todos os lugares forem atingidos, de maneira direta ou indireta, pelas necessidades do processo produtivo, criam-se, paralelamente, seletividades e hierarquias de utilização, com a concorrência ativa ou passiva entre os diversos agentes. Donde uma reorganização das funções entre as diferentes frações de território. Cada ponto do espaço torna-se, então, importante, efetiva ou potencialmente. Sua importância decorre de suas próprias virtualidades, naturais ou sociais, preexistentes ou adquiridas segundo intervenções seletivas. (SANTOS, 1988, p. 29).

Dessa maneira, o autor evidencia transformações quantitativas e qualitativas no espaço habitado. A primeira diz respeito à expansão da população mundial e sua heterogeneidade quanto a sua distribuição nas diversas áreas do planeta e em cada país. Já a segunda, refere-se à diversidade humana, devido principalmente às correntes migratórias.

Observa também que a repartição geográfica da população de um país se modifica, ao exemplificar o caso da urbanização no Brasil:

Tomando o planeta como um todo, a população considerada urbana representava apenas 1,7 do total nos inícios do século XIX; em 1950, esse percentual era de 21%, porcentagem que passa para 25% em 1960, para 37,4% em 1970 e cerca de 41,5% em 1980.

O fenômeno da urbanização é, em meados da década de 1980, avassalador nos países do Terceiro Mundo. [...] No caso do Brasil, a população urbana é praticamente multiplicada por cinco nos últimos 35 anos [1953-1988] e por mais de três nos últimos 25 anos [1963-1988]. (SANTOS, 1988, p. 45-46).

Nesse sentido, campo e cidade, urbano e rural em Uberlândia, nos anos de 1980, distinguem-se por uma população majoritariamente urbana, 96,1%, conforme Soares (1988, p. 40), e com expressão material ou formas urbanas (edificações, parcelamento e estruturação dos usos do solo, vias de transportes, espaços públicos e privados) bastante consolidados. Esse fenômeno é consequência de fatores econômicos, políticos, sociais e culturais (WILLIAMS, 1989)²¹ em âmbito nacional e regional, mas que estiveram também ancorados principalmente no ideal progressista anunciado pela elite local dirigente, perseguido pelos habitantes e tão característico da cidade de Uberlândia. (DANTAS, 2002).

Conforme Dantas (2002), desde a primeira pequena povoação do século XIX na região (que cresceu estabelecendo o arraial de São Pedro de Uberabinha²²) bem mais que um arraial, o desejo da população era que se transformasse em uma “cidade notável”. A autora, que delimita sua pesquisa na primeira metade do século XX, defende a ideia de que práticas políticas, econômicas, sociais e culturais aportadas no projeto político de cidade progresso urdiram representações e, conseqüentemente, apropriações e práticas a favor de seu desenvolvimento.²³ Nesse sentido, os discursos ufanistas propagados pela imprensa local e pelos memorialistas foram instrumentos bastante eficientes para consolidar as representações do imaginário progressista tão presente na identidade da cidade.

Lima (2008), ao discutir a produção de memorialista e jornalista de Jerônimo Arantes, também atesta a tese acima referida, uma vez que, conforme sua pesquisa relacionada com o período histórico de 1919 a 1961, a obra daquele contribuiu para a construção da memória histórica da cidade aportada também no ideal de progresso.

²¹Williams (1989) centralizou suas análises das questões do campo e da cidade na literatura e na história. Ainda estendeu as discussões para questões políticas, econômicas, sociais e culturais; usou como categorias: feudo, aristocracia, trabalho, sociedade de classes valores, sensibilidades e representações. Com isso, contribuiu para a compreensão das ideias, sentimentos e imagens que perpassaram os significados, as implicações e interligações do rural e urbano presentes também em suas pluralidades.

²² Embora denominada popularmente como Uberabinha, São Pedro de Uberabinha foi o nome da cidade até 19 de outubro de 1929, quando pela Lei Estadual nº 1.128 passou a se chamar Uberlândia. (VIEIRA, 2003).

²³ De acordo com Soares (1988), os fatores que contribuíram para o desenvolvimento de São Pedro de Uberabinha foram: a instalação da Estação Estrada de Ferro Mogiana, em 1895; a construção da ponte Afonso Pena sobre as águas do Rio Paranaíba, ligando Minas Gerais a Goiás, em 1909; criação da estrada de rodagem, em 1912, que se transformou em parte na BR 365; bem como no mesmo ano a criação da Companhia Mineira de Aviação, com automóveis e caminhões, que explorava o transporte na região; ainda a instalação em 1909 de uma usina hidrelétrica, a qual, além de fornecer energia para a cidade, criava condições para a implantação de indústrias.

Tais discursos evidenciavam esse aspecto junto aos ideais de ordem, civilidade e modernidade, para os quais as classes dirigentes adotavam medidas para a sua efetivação.

Esses aspectos comungavam com o contexto brasileiro republicano que ansiava pela

[...] renovação social em todos os níveis — econômico, político, social, cultural —, visto o país inserir-se no moderno, competitivo e promissor mundo capitalista, conforme aspiração das classes dominantes brasileiras para a construção de uma nação moderna e civilizada. Desse modo, inúmeras cidades brasileiras iniciaram projetos de modernização no afã de construir a cidade ideal e obterem visibilidade. (DANTAS, 2008, p. 20).

Essa visibilidade tão almejada pelas elites política e econômica local tinha uma relação direta com a ampliação, reformulação e desenvolvimento de seu espaço urbano tanto em nível material como em relação às sociabilidades e valores de seus habitantes. De acordo com Lopes (2008, p. 111), isso significava a materialização do discurso progressista no espaço urbano, “[...] construindo-o como uma representação onírica deste ideal de cidade Maravilha.” Assim, investigou o desenvolvimento do espaço urbano da cidade de 1950 a 1980, tendo como base a instalação da Estação da Estrada de Ferro Mogiana 1895²⁴ nos limites urbanos, fato que, segundo ela, determinou uma nova configuração espacial, uma vez que as diferenciações no território urbano foram cuidadosamente projetadas:

O espaço urbano é criado no momento em que a sociedade produz sua própria existência e vai sendo moldado a partir das suas contradições. Nesta perspectiva, ele é modificado de forma incessante, pois representa as tensões que são intrínsecas às contradições das lutas econômicas, políticas e sociais. (LOPES, 2008, p. 117).

De acordo com a autora, nesse contexto foi elaborado o projeto urbano de 1907-1908, o qual teve o objetivo de organizar o espaço urbano almejado para a cidade, a partir da abertura de ruas, avenidas, novas construções a partir da Praça Clarimundo Carneiro. Esse setor foi intitulado como “cidade nova”, onde se aglomerou o centro econômico e financeiro do município. A partir de então,

[...] novas vias públicas, agora planas, retas e simétricas, foram o suporte para a materialização do discurso do progresso e modernização, transformando-se em lugar preferencial também para a construção das

²⁴ Com relação à construção da Estrada de Ferro Mogiana, segundo Dantas (2008, p. 25), os políticos locais utilizaram-se de uma considerável habilidade política para convencer a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro e Navegação para com a viabilidade da instalação da extensão da estrada na então Uberabinha. O objetivo dos administradores locais era de que a cidade estivesse ligada com outros centros, para tornar-se conhecida, com “[...] mais benefícios políticos que econômicos”. A referida companhia aprendia concessões para trafegar por São Paulo, com extensões na região do Triângulo Mineiro, desta feita, o projeto era distender até a província de Goiás passando por Uberaba.

ricas residências das elites e seus salões para bailes e festas. (LOPES, 2008, p. 125).

Isso ocorreu em contraste com a “cidade velha”, das primeiras ruas abertas no entorno da igreja matriz, do Largo do Comércio, da praça, com suas principais residências. Portanto, “A cidade é pensada e formulada pelo discurso e pela imagem.” (DANTAS, 2008, p. 29). Imagem que Soares²⁵ (2008) nomeou de “Signos de Modernidade”, ao discorrer sobre os planos de urbanização para o município. De acordo com a autora, os planejamentos urbanos foram mudanças que

[...] visavam, sobretudo, a adequar a forma urbana às possibilidades de acumulação do capital, de modo que a cidade simbolizasse o progresso, indicativo das novas condições econômicas implementadas pela atividade comercial. Para atingir esse objetivo, era necessário criar uma nova concepção de cidade e de sociedade pela qual seriam impostos aos seus personagens novos valores, atitudes e comportamentos, que, sem dúvida, criariam uma nova urbanidade. Esse processo iniciou-se a partir da instalação da estação ferroviária, em 1895, no extremo norte da cidade, quando os comerciantes e moradores instalados no bairro Fundinho começaram a se deslocar naquela direção. (SOARES, 2008, p. 143).

Segundo a pesquisadora, as mudanças anunciavam e assinalavam a expansão das relações capitalistas; a paisagem urbana não poderia ser aviltada com convivência simultânea de “[...] cavalos, carroças, automóveis, lojas com mercadorias amontoadas, que dificultavam a circulação de pessoas[...].” (SOARES, 2008, p. 143). Era importante a intervenção no espaço urbano, com a finalidade de fragmentar as áreas próprias ao comércio, lazer e à residência da população rica. Ademais, os planejamentos urbanos desse período tinham a finalidade de reconstruir as cidades. Com vistas a resolver os problemas urbanos, “[...] formulações tentavam sepultar a imagem urbana antiga, tradicional, feia e desordenada.” (SOARES, 2008, p. 144). No caso de Uberlândia, o antigo, tradicional, feio e desordenado era o Fundinho (bairro localizado hoje na região onde iniciou o povoamento que originou a cidade), com suas ruas estreitas e tortuosas.

Para a referida autora, a partir dessa nova estrutura urbana, os investimentos empresariais locais aconteceram em imóveis comerciais nas avenidas Afonso Pena e

²⁵ A autora concebe o espaço geográfico como um espaço produzido e reproduzido pelos homens, em suas relações entre si e com a natureza, um produto social e histórico, consequência das relações sociais de produção, construído pelos homens ao longo de sua história. Portanto, entende o processo de produção do espaço de Uberlândia a partir das relações capitalistas de produção que o engendraram, ou seja, um espaço produzido pelo capital e a seu serviço, então, caracterizado por contradições, fruto das relações sociais diferenciadas. Para tanto, mais especificamente, investigou a habitação como um elemento da reprodução da força de trabalho e como forma concreta de ocupação do espaço. (SOARES, 1988).

Floriano Peixoto, e em edificações residenciais luxuosas das elites política e econômica, nas avenidas Cipriano Del Fávoro e João Pinheiro. Ao seguir esse novo caminho, a cidade crescia, enquanto a paisagem urbana de Uberlândia modificava-se bastante, sendo que nos anos de 1940-1950 apareceram casas comerciais, serviços e edifícios, de modo a expulsar a população de baixa renda que morava em partes daquela área. A constante preocupação da elite local era

[...] acompanhar o desenvolvimento do país, a partir do início do século XX, tentou copiar e/ou imitar, principalmente, projetos arquitetônicos que pudessem levar a cidade a se aproximar da modernidade. Esse fato pode ser constatado nas construções públicas e privadas edificadas até a metade do século passado, como por exemplo o Ginásio Mineiro, o Fórum, a Matriz de Santa Terezinha, o Mercado Municipal, a Estação Rodoviária e o Paço Municipal. Desde o início do século XX, o espaço da cidade foi ordenado segundo parâmetros de ordem, progresso e monumentalidade, pelos quais os valores políticos e sociais da elite dominante eram reportados à sua imagem urbana, uma vez que exprimiam a sua superioridade, seu senso de ordem e eficiência. Enfim, reproduziam a cidade e as suas obras à sua imagem e semelhança. (SOARES, 2008, p. 148).

Desta feita, jardins, praças públicas (13, no final da década de 1940), calçamento das principais avenidas, abastecimento de água, iluminação pública nas áreas centrais e novas construções públicas e privadas eram “[...] merecedores de parcelas expressivas dos investimentos municipais, tendo em vista a importante contribuição que eles costumam prestar na criação e manutenção da imagem pretendida para a cidade.” (SOARES, 2008, p. 150-151). A autora ainda prescreve que nesse período estava consolidado o principal setor de comércio varejista, de serviços e lazer da cidade, qual seja, entre as praças da Estação da Mogiana (atual Sérgio Pacheco), Antônio Carlos (atual Clarimundo Carneiro) e República (atual Tubal Vilela) e, além das avenidas Afonso Pena e Florian Peixoto.

Por meio dos estudos das pesquisadoras aqui mencionadas, observamos que nos discursos ufanistas dos memorialistas, jornalistas e elites política e econômica locais foram evidenciados apenas o espaço urbano e suas atividades, como se a cidade não se relacionasse com o rural, definitivamente antagônico entre si e, por isso, indigno de alusão, o qual, portanto, deveria permanecer omitido. “A construção da imagem da cidade manifesta-se em um esforço de revelação e ocultação.” (DANTAS, 2008, p. 28-29), ou seja, em revelar uma imagem que demonstrasse modernidade, progresso, higiene e estética urbanas, pois, ainda de acordo com a autora, a imprensa no início do século XX preconizava práticas características do espaço urbano, assim recomendáveis, além

daquelas que significavam incivilidade, atraso, relacionadas ao mundo rural. O progresso sugeria não apenas modificações materiais no espaço urbano, mas também nas práticas cotidianas de seus moradores. Contudo, Dantas (2008, p. 29) testifica que esse seria um

Fato curioso, pois, efetivamente, ainda não havia uma explícita distinção entre os espaços urbano e rural. Ambos se confundiam. O espaço rural ‘invadia’ o urbano, ou seja, os hábitos e costumes do mundo rural também estavam presentes, marcando as práticas dos sujeitos. Era comum que uma rua terminasse em frente a uma porteira de fazenda e que animais se soltassem de seus estábulos e transitassem pelo centro da cidade. O moderno representado pelo urbano, convivia com o tradicional, no caso o rural, e ambos se interpenetravam.

Nesse sentido, adverte Williams (1989, p. 387) que as categorias campo e cidade não podem ser entendidas como realidades isoladas, mas como parte de um processo histórico, que comporta mudanças, transformações e permanências. “O campo e as cidades são realidades históricas em transformação tanto em si próprias quanto em suas inter-relações.” Portanto, com uma mobilidade no modo de vida de ambos os espaços, “A vida do campo e da cidade é móvel e presente: move-se ao longo do tempo, através da história de uma família, e um povo; move-se em sentimentos e idéias, através de uma rede de relacionamentos e decisões.” (WILLIAMS, 1989, p. 19).

O espaço urbano e o modo de vida de seus moradores foram sendo modificados em resposta ao ideário progressista e suas demandas. Segundo Soares (1988), a partir dos anos de 1920, o crescimento da população exigiu novas necessidades, principalmente a incorporação de áreas agrícolas ao sítio urbano e a intensa construção de moradias. Uberabinha acompanhava a economia brasileira, com o incremento da indústria. Nesse sentido, o ramo industrial que mais se destacava na cidade em termos de produção e arrecadação eram as charqueadas, que abasteciam mercados do Rio de Janeiro, São Paulo, parte do Nordeste brasileiro e outras regiões de Minas Gerais. Havia também outras indústrias de implementos agrícolas (fabricação de máquinas para engenho de cana, para agricultura, telas, serrarias e indústrias alimentícias).

Ainda de acordo com Soares (1988), a partir dos anos de 1930 o capitalismo industrial se consolidou, e em 1940 ocorreu um acelerado crescimento de toda a região do Triângulo Mineiro. Enquanto isso, a demografia da cidade apresentou elevadíssimos índices, e aumentou progressivamente no decorrer das décadas posteriores (Figura 1).

FIGURA 1– População de Uberlândia: 1940-1980

POPULAÇÃO RESIDENTE POR SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO					
UBERLÂNDIA - 1940/1980					
ANO	URBANA	RURAL	TOTAL	% URBANA	% RURAL
1940	22.123	20.056	42.179	52,5	47,5
50	35.799	19.185	54.874	65,1	34,9
60	71.717	16.565	88.282	81,2	18,8
70	111.466	13.240	124.706	89,4	10,6
80	231.598	9.363	240.961	96,1	3,9

FONTE: Censo Demográfico de MG - 1940-1950-1960-1970-1980. Anuário Estatístico de MG - 1982.

Fonte: Soares (1988, p. 40).

Os índices demonstram que já em 1940 a população urbana superou a rural. No decorrer das décadas subsequentes, o êxodo rural se acentuou, chegando nos anos de 1980 a 96,1% na zona urbana, e apenas 3,9% da população, na zona rural de Uberlândia.

A economia do município na década de 1940 estava alicerçada no comércio, pois se destacava como importante centro de comercialização da produção de arroz. Existia em Uberlândia 163 indústrias ligadas, sobretudo, à transformação de produtos agropecuários.

Os segmentos que tinham os maiores valores de produção e capital investido em 1940 eram as charqueadas²⁶, curtumes, calçados e as máquinas de beneficiar arroz e algodão, ocupando também a maior parte da força de trabalho. Estas indústrias intensificaram o desenvolvimento das relações capitalistas de produção, destruindo parte das atividades artesanais [...]. (SOARES, 1988, p. 43).

De acordo com Soares (1995), nos anos de 1950, com a construção de Brasília e a abertura de estradas interligando-a a São Paulo, Uberlândia teve um acelerado crescimento e visíveis transformações ocorreram em sua área central. No início dos anos de 1950, foi encomendado ao Departamento Geográfico do Estado de Minas Gerais um novo plano de urbanização para o município, o qual tinha a finalidade principal de reordenar o espaço urbano, quanto à sua aparência, seu conteúdo, enfim, integrar novas

²⁶ Lugar ou estabelecimento onde se charqueia a carne. Carne charqueada refere-se à carne de vaca, salgada, seca ao sol e cortada em tiras finas. (CHARQUEADA, 2019).

funções à cidade. Ele definia como seria a cidade do futuro com relação à construção de obras públicas e à implantação de um novo sistema viário e de tráfego. (SOARES, 2008). Nesse sentido, o núcleo central expandiu-se ao englobar áreas circunvizinhas. Já outros embriões de núcleos comerciais com lojas de atendimento emergencial foram iniciados nos bairros mais populosos da cidade, gerando melhoramentos na infraestrutura dessas áreas e em sua estética. Contudo, essas transformações não atingiram a população residente nos bairros mais afastados da área central, vilas ou subúrbios: Martins, Operário, Roosevelt, Osvaldo, Tubalina e Saraiva. Desse modo, havia problemas devido à falta de água, iluminação pública precária e terrenos vazios com muito lixo e entulho. Além disso, o traçado urbano não obedecia a critérios técnicos, bem como a arquitetura de suas habitações. Ademais,

Os problemas de infra-estrutura agravavam-se ao longo do tempo, sobretudo, em virtude do crescimento urbano, gerado pelo aumento da população e de um novo agente de produção do espaço, que passou a fazer parte da dinâmica urbana da cidade a partir de meados da década de 1930: a empresa imobiliária uberlandense. Esta e tantas outras incorporadoras imobiliárias, criadas ao longo da história da cidade, foram as principais responsáveis pela ampliação do perímetro urbano, tendo em vista as facilidades decorrentes da inexistência de leis e normas que ordenassem o seu crescimento, a topografia plana favorável e principalmente, o arrojo incontido de seus especuladores. (SOARES, 2008, p. 153).

Soares (2008) ainda ressalta que os subúrbios foram crescendo com todos esses problemas de infraestrutura e crescimento de população. A cidade foi pensada e projetada historicamente seguindo a lógica de mercado, segundo a qual a exploração da terra urbana teria que ser a mais lucrativa possível, gerando vultuosos recursos aos proprietários de terra, aos incorporadores imobiliários, enfim aos gestores do espaço urbano. Afinal, inexístiam ou não eram aplicadas leis de uso e ocupação do solo urbano em Uberlândia²⁷, ademais não eram considerados os benefícios e as necessidades da população em geral.

A preocupação das elites locais foi a de construir uma imagem urbana que representasse o progresso, a modernidade. Desta feita, historicamente manteve um discurso com foco na ordem, estética e higiene, com objetivo de viabilizar o desenvolvimento da cidade e sua expansão econômica, mantendo o seu controle. Isso estava em sintonia com as mudanças relacionadas com a expansão das relações

²⁷ “Os códigos municipais de Obras e Posturas de 1950 e 1970 legislavam apenas quanto às questões de eugenia e higiene do espaço público, ao decoro urbano, ao controle e observação de leis de trânsito e a algumas regras para a construção civil.” (SOARES, 2008, p. 156).

capitalistas que impuseram novos conteúdos à sociedade: novos valores, novas atitudes e novos comportamentos; enfim uma nova urbanidade.

Entre os anos de 1950 e 1980, o espaço urbano de Uberlândia passa por transformações econômicas, sociais e culturais nunca antes vivenciadas por sua população. No que diz respeito à sua forma urbana, fruto do desenvolvimento das relações sócio/espaciais, as mudanças foram significativas, pois foram criados os loteamentos ‘nobres’, os arranha-céus, os conjuntos habitacionais, o asfalto, o neon, a televisão, o supermercado, o Distrito industrial, a Universidade Federal e os shopping-centers, entre outros. Ao mesmo tempo, intensificaram-se também as contradições nas formas de ocupação do solo urbano, tais como expansão dos subúrbios, densificação do núcleo central e problemas de tráfego e transporte, que exigiram da administração municipal a elaboração de um plano urbanístico em que fossem encontradas alternativas para tais problemas. (SOARES, 2008, p. 159-160).

Corroborando com a concepção de espaço geográfico como produto social e histórico, consequência das relações sociais de produção, construído pelos homens ao longo de sua história, observamos que o espaço urbano de Uberlândia foi produzido a partir das relações capitalistas de produção:

Uberlândia, a partir da década de 1970, passou por uma significativa refuncionalização urbana vinculada à expansão das funções urbanas centrais, desenvolvida com a intensificação das especializações produtivas e com o surgimento de novas funcionalidades. Esse processo resultou na alteração da natureza, na intensidade e nos padrões espaciais, fazendo com que essa cidade se tornasse capaz de regular e controlar a circulação de mercadorias, pessoas, capitais e informações em grande parte do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. (SOARES et al., 2010, p. 163-164).

Segundo Soares et al. (2010) (esse estudo teve a finalidade de analisar as funções exercidas por Uberlândia, cidade média, através de seus agentes socioeconômicos e explicar os seus processos de reestruturação urbana e regional), essa refuncionalização da rede urbana da cidade foi orientada principalmente pela modernização do campo, que expulsou uma parcela significativa da população rural.

Essa medida, de acordo com Miranda (2004), foi fruto de uma política agrícola modernizadora implementada no Brasil nos anos de 1960 a 1985, a qual, imbuída de uma concepção de atraso do meio rural, almejava um modelo de desenvolvimento que integrasse cidade e campo. Ainda conforme a autora, que investigou os significados atribuídos por diferentes categorias de proprietários rurais da região de Uberlândia sobre a política mencionada, era uma integração que incluiria a população rural brasileira ao

mercado, enquanto consumidora dos produtos industrializados e como fornecedora de matéria-prima para as indústrias.

Contudo, essa política esteve associada ao processo de internacionalização da economia, a partir da correlação de forças sociais hegemônicas formadas no pós 1964, integradas ao grande capital monopolista, setores sociais que influenciavam os governos do período e favoreceram o desenvolvimento de um complexo agroindustrial no país. (MIRANDA, 2004; SOARES et al., 2010). Há, assim, a intervenção do Estado, para propiciar a modernização, ao se orientar em um sentido mais favorável aos interesses gerais do capital, às imposições da divisão internacional do trabalho, privilegiando, em consequência, certos locais de valorização.

A participação expressiva do Estado teve a função de integrar a agricultura com as indústrias fornecedoras de equipamentos e insumos, de um lado, e com as indústrias processadoras de produtos agrícolas, de outro. Tal concepção, portanto, permite compreender por que essa intervenção favoreceu os produtos de exportação em detrimento das lavouras de consumo interno.

Essa política teve repercussão local, de acordo com Soares, Montes e Pessôa (2005, p. 15.124):

No município de Uberlândia, a modernização agrícola está vinculada a um processo de expansão do capitalismo no campo e à necessidade de atender aos interesses do mercado externo e interno através da produção de matéria-prima e alimentos, o que provoca uma transformação no uso da terra.

O município de Uberlândia integra a área de cerrado, beneficiada por programas governamentais que impulsionaram a transformação da agricultura brasileira através da anexação de novas áreas e utilização de novas tecnologias, como o uso de máquinas e fertilizantes agrícolas.

Conforme as autoras, esse processo de modernização agrícola teve início no pós-Segunda Guerra Mundial. Nomeado de Revolução Verde, tinha o objetivo de aumentar a produção e a produtividade agrícola mundial através da tecnologia. (SOARES; MONTES; PESSÔA, 2005). No Brasil, isso se tornou efetivo após a década de 1960. Desta feita, o cerrado passou a ser alvo da expansão agrícola, por meio de programas que incentivaram a ocupação de terras e a mecanização da produção, dentre os quais, o Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (Polocentro), que cumpriu a missão de aumentar a produtividade e colocar os produtos com maior competitividade no mercado consumidor. No entanto,

[...] esses programas atenderam, principalmente, às grandes e médias propriedades, aumentando a desigualdade da distribuição de renda no

setor agrícola e não deixando as pequenas propriedades em iguais condições de competição no mercado consumidor, o que levou à saída de pessoas do campo. (SOARES et al., 2010, p. 164).

De acordo com Pessôa (1982), o processo de modernização ficou explícito em Uberlândia após 1960, principalmente em virtude da mecanização por meio do aumento do quantitativo de tratores e consumo de fertilizantes. Entretanto, as novas técnicas e tecnologias diminuíram a oferta de trabalho e, portanto, contribuíram para reduzir o número de trabalhadores ocupados nas atividades agrícolas, fato que acelerou o processo de migração campo-cidade, devido à urbanização e ao início da industrialização na cidade. Nesse sentido, Pessôa (1982, p. 20) aponta que

[...] a modernização da agricultura não conduz, necessariamente, ao desenvolvimento rural e sim ao desenvolvimento econômico, porque está diretamente interessada no aumento da produção e produtividade; não leva em conta o homem, elemento importante nesta transformação e em todo o processo de desenvolvimento também, pois as condições sócio-econômicas das pessoas que participam diretamente no processo de produção constituem preocupações do desenvolvimento rural. Para tanto, é importante entendermos o significado de desenvolvimento econômico, para em seguida, destacar o que representa o desenvolvimento rural, tendo sempre presente a interação dos dois circuitos, pois o espaço rural desempenha um importante papel [...] na economia do país.

Além da mecanização, concentração de terras (a modernização como opção de crescimento econômico pautou-se em uma estrutura fundiária concentrada que não incluía a redistribuição das terras), e mudanças nas relações de trabalho, os proprietários de terras procuraram reduzir o uso de trabalho humano. Por isso, provocaram uma urbanização acelerada com graves contradições sociais, com carência de infraestrutura e equipamentos coletivos e de moradia na cidade. O intenso movimento migratório campo-cidade se destacou no estado de Minas Gerais, principalmente no final dos anos de 1970.

Nesse contexto de elaboração de um discurso de crescimento focado na ótica do desenvolvimento, progresso e civilidade, a escolarização da população local possuía/possui importância significativa, destarte, tentaremos explicar as escolarizações rural e urbana ofertadas no município de Uberlândia.

1.3 Escolarização rural e urbana no município de Uberlândia

No Brasil, a concepção a respeito da instrução do povo como condição sine qua non para o progresso e civilização é corroborada a partir do advento da República, com

discursos ávidos dos administradores do país, que responsabilizavam o alto índice de analfabetos, 80% da população, pelo atraso brasileiro. (NAGLE, 1974).

Em nível local, Araújo (2008) utilizou-se da pesquisa na imprensa no início do século XX (1907-1910) para apreender a genealogia do uso da educação como mola propulsora dos ideais de civilização e progresso pela elite de Uberabinha. Assim, explicitou as ideias entre educação e progresso.

Durante esse período, a escolarização é concebida como ilustradora, isto é, como senda luminosa para o progresso e para a civilização. Nessa direção, as referências às nações mais adiantadas tratam de alinhar a importância da instrução escolar na evolução dos povos. (ARAÚJO, 2008, p. 99).

Se o espaço urbano refletia os ideais de desenvolvimento e progresso, a educação nesse meio também deveria refletir essa concepção. Desse modo a estética, ou seja, a arquitetura moderna dos prédios, sua infraestrutura, bem como a organização administrativa e pedagógica das escolas urbanas estavam condizentes com esses ideais. No início do século XX, a cidade já contava com grupos escolares ostentosos, seus “templos de civilização” (SOUZA, 1998), os quais, juntamente com as escolas normais e colégios confessionais, corroboravam com o ideário republicano de educação do país.

Com relação à escolarização rural, conforme Silveira (2008), nos anos de 1934 a 1953, as escolas rurais do município de Uberlândia se caracterizavam pela carência de recursos materiais e humanos. Ademais, no caso da escola rural investigada, constatou que a instituição desenvolvia uma prática educativa distante de sua realidade, contrariando a legislação estadual que preconizava a inter-relação escola-vida. Nesse contexto, as atividades escolares prescritas pelos professores tenderam a idealizar o espaço urbano da cidade de Uberlândia, evidenciando seu desenvolvimento material e estético, em detrimento da realidade camponesa. Antagonismo entre rural e urbano, em que ao primeiro estaria subjacente a percepção de tradição de costumes humanos e naturais, enquanto ao segundo, a de desenvolvimento e progresso; representações oriundas da visão europeia de realidade, acentuada a partir das transformações ocorridas com a modernidade, que se disseminou em grande parte do continente americano, em particular no Brasil. As consequências dessa dicotomia para a escola rural avigoraram o discurso de equiparação das escolas rurais às escolas urbanas.

Ainda de acordo com Silveira (2008), as escolas rurais do município de Uberlândia no período ora citado obtiveram um crescimento quantitativo considerável, fato quase sempre relacionado com interesses políticos e/ou sociais, esse último com

evidência ao combate ao “atraso” e à “incivilidade”, preconizados ao meio rural. O espaço campestre se constituiu como lugar de escola, com ensino de bases tradicionais, mas que melhorou a situação escolar do município referente ao índice de analfabetos, se comparado com a realidade mineira e nacional. O papel da escola foi alfabetizar e cuidar dos princípios morais e dos valores patrióticos. Os preceitos de ajustamento entre escolarização e o meio propagado fizeram parte do movimento nacional de ruralismo pedagógico, que na teoria foi muito difundido, mas na prática não obteve resultados significativos. Na cidade, foram ávidos os discursos nesse sentido, mas permaneceram concomitantes àqueles que concebiam o meio rural e, conseqüentemente, a escola rural como atrasada. Essas foram as características evidenciadas por Silveira (2008) com relação à escolarização rural local no período de 1934 a 1953. Os dados referentes ao quantitativo de escolas, nesse caso, podem ser conferidos na Tabela 1:

TABELA 1 – Escolas rurais em Uberlândia, 1930-1953

Anos	Nº de escolas rurais	Anos	Nº de escolas rurais
1930	6	1942	23
1931	4	1943	21
1932	...*	1944	30
1933	7	1945	...
1934	09	1946	...
1935	15	1947	30
1936	17	1948	...
1937	...	1949	42
1938	19	1950	...
1939	...	1951	...
1940	23	1952	44
1941	24	1953	51

(*) não dispõe de dados.

Fonte: Silveira (2008, p. 52).

A partir dos dados da Tabela 1, é possível perceber o aumento gradativo do número de unidades escolares rurais no decorrer dos anos de 1930 até o início dos anos de 1950, com alcance total geral de 51 escolas rurais, contudo, deficitárias com relação à supressão de recursos materiais e humanos. Quanto ao processo de escolarização, este estava alicerçado em bases tradicionais, em que a alfabetização das crianças estava embasada em princípios morais e valores patrióticos. Nesse contexto, havia duas concepções que se sobressaíam de maneira concomitante, a primeira que concebia a

educação campestre como atrasada, portanto, deveria equiparar-se com as escolas urbanas, as quais correspondiam ao ideário propagado de desenvolvimento, progresso e civilidade; a outra defendia que a escolarização da zona rural deveria fundamentar-se em sua especificidade, valorizar o meio rural.

Ao que parece, no decorrer dos anos essas duas concepções dominaram a educação rural do município de Uberlândia, juntamente com as carências de recursos materiais (estrutura física precária, mobiliário e recursos pedagógicos escassos) e humanos (professores leigos), além de ineficiente organização pedagógica (unidocente e multisseriada); consequência da falta de investimentos públicos ofertados.

Com o objetivo de apreender a história do ensino rural em Uberlândia, Silveira e Ribeiro (2015) investigaram a escolarização dos campestres em Tapuirama, um dos distritos do município no período de 1950 a 1973. Nesse estudo, constataram práticas e sujeitos envolvidos nesse processo, em um contexto de precariedades de cunho material, humano e organizacional, circunscrito em uma trama a favor de interesses políticos, e desfavorável ao atendimento às necessidades de escolarização dos moradores daquele distrito.

A finalidade da investigação foi compreender como os habitantes do meio rural eram alfabetizados, no que se refere aos conteúdos, práticas, métodos e materiais didáticos. Constatou-se que, apesar das determinações fornecidas pela legislação da época assim como os ensejos em torno do escolanovismo, permaneceram práticas cristalizadas inerentes à Pedagogia tradicional. As políticas educacionais no tocante ao aspecto pedagógico evidenciaram os ideais da Escola Nova, os quais estavam pautados na concepção de educação integral, o que, para tanto, inovou principalmente a metodologia do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, nessa escola os discentes ocupariam a posição de sujeitos ativos, enquanto seus interesses seriam observados e valorizados. Portanto, havia a necessidade de empregar variadas estratégias, práticas, técnicas e recursos pedagógicos, ao ser modificada a tradicional organização da instituição escolar, quais sejam: o jornal escolar, clube de leitura, excursões e auditório.

Nesse contexto “moderno”, as orientações relacionadas com a alfabetização revelaram indícios das prescrições, permanências e mudanças, que configuravam as práticas das professoras que atuaram da 1ª à 4ª série na escola do distrito de Tapuirama no período delimitado. Esse estudo fornece elementos para a compreensão de que a escolarização rural deveria se equiparar à escolarização urbana, uma vez que o desenvolvimento do processo escolar referente à alfabetização estava fundamentado em

uma metodologia de trabalho inovadora para época, mas sem a preocupação com as especificidades da zona rural.

Essa intenção de modernizar a educação oferecida aos camponeses não se restringiu apenas ao âmbito pedagógico, mas aos outros aspectos interligados com a institucionalização das escolas. De acordo com um relatório do ano de 1972, do então Departamento de Educação e Cultura²⁸, “Até 1970 o município contava com 37 escolas municipais, 58 professores, sendo 34 leigos, 24 normalistas e 1261 alunos, sendo que 74 concluíram o curso.” (UBERLÂNDIA, 1972).

Portanto, apesar de na sequência o relatório fazer apologia ao governo municipal de Virgílio Galassi,²⁹ a citação fornece indícios da situação até 1970, qual seja, um quantitativo reduzido de escolas, a condição leiga de 58% dos professores que atendiam a zona rural, bem como um pequeno percentual de conclusão do curso por parte dos alunos, menos de 5%.

Posteriormente, o documento exalta a gestão do prefeito Virgílio Galassi, ao proferir que em dois anos o cenário havia mudado muito:

A administração do prefeito Virgílio Galassi reestruturou as 38 escolas existentes reformando todas, construindo cantinas, instalando água e esgoto, dando melhores condições de trabalho, fornecendo completo material didático, além de material escolar para os alunos necessitados. Um curso de aperfeiçoamento, com duração de um mês ministrado por técnicos da Delegacia Regional de Ensino foi dado aos professores municipais: Campanha de Promoção da Saúde na Zona Rural — com duração de uma semana, promovido pelo Departamento de Educação e Cultura, CNAE-AEAR — Medicina Preventiva e participação especial do 36º B.I., procurando aprimorar nossos métodos de Ensino e preparando os professores para a Reforma de Ensino a ser implantada. 13 escolas foram fundadas depois de fevereiro de 1971, atendendo a inúmeras crianças analfabetas.

Hoje contamos então com 50 escolas municipais rurais em perfeitas condições de funcionamento, 2135 alunos, 71 professores, uma diretora, 2 orientadoras de ensino, 1 técnica de ensino, 2 escriturárias na Zona Rural [...]. (UBERLÂNDIA, 1972).

De acordo com o relatório, em 1972, já na gestão de Virgílio Galassi, todas as escolas rurais municipais existentes passaram por uma reforma geral tanto em nível de

²⁸Segundo o mesmo relatório, o órgão tinha “[...] como objetivo primordial o aprimoramento e desenvolvimento cultural do povo da zona rural, integrando-o ainda mais à sociedade”. (UBERLÂNDIA, 1972).

²⁹Gestão 1971-1973, em que Galassi era afiliado à Aliança Renovadora Nacional (Arena). A cidade foi governada na gestão anterior pelo prefeito Renato de Freitas, também do partido Arena, criado em 1965, com a finalidade de dar sustentação política à ditadura militar. O mandato teve duração de 1967 a 31 de janeiro de 1971.

infraestrutura quanto em aspectos administrativos e pedagógicos: ampliação dos prédios, instalação de água e esgoto; fornecimento de material escolar para os alunos; material didático e cursos de aperfeiçoamento para professores, com aprimoramento dos métodos de ensino; ampliação do quadro de profissionais para atender as escolas rurais, quais sejam, diretora, orientadoras de ensino, técnica de ensino e escriturárias (as três últimas, conforme veremos a seguir, não eram exclusivas de uma dada escola, mas as atendiam quinzenalmente na forma de revezamento).

Ainda de acordo com o relatório, foram fundadas, na referida gestão, mais 13 escolas rurais para promover o atendimento de um maior número de crianças analfabetas. Desta feita, o documento também prescreve que a partir de então totalizaram-se 50 escolas municipais rurais “em perfeitas condições de funcionamento.” (UBERLÂNDIA, 1972).

O material ainda informa sobre o funcionamento das escolas rurais.

- a) Cada escola tem sua biblioteca, pelotão de Saúde Clube de Leitura e Agrícola. Todas as escolas fornecem lanche diariamente e tem sua cantineira.
- b) Quanto ao ensino ministrado: – A Secretaria de Educação prevê e elabora testes e súmulas bimestrais de acordo com o programa de ensino, contendo a matéria a ser dada diariamente.
– Os professôres contam com a orientação e assistência das orientadoras que visitam as escolas duas vezes por mês. (UBERLÂNDIA, 1972).

Além disso, o próprio relatório entra em contradição quanto às “perfeitas condições de funcionamento”, e quanto à instalação de biblioteca, pelotão de saúde, clube de leitura e clube agrícola que o documento relata fazer parte de todas as escolas rurais municipais. O que atesta essa incoerência é o fato de que o relatório descreve cada escola municipal rural, e nesse apontamento ficam explícitas suas precárias condições de funcionamento.

Nesse sentido, o texto relata os seguintes aspectos organizacionais e estruturais dessas instituições: nome das escolas; data de fundação; localização; nome das professoras atuantes, além de sua qualificação e situação empregatícia; nome da orientadora que assiste as escolas; quantitativo de alunos; condição e tipo de construção do prédio; abastecimento de água; presença de rede de esgoto; quantidade de salas de aula; presença de cantina e rede elétrica; tipo de piso; instalação de biblioteca, Clube de

Leitura,³⁰ Clube Agrícola, Clube de Arte e Clube de Saúde. Optamos por apresentar esses dados no Quadro 2 para melhor visualização e análise.

³⁰ O Clube de Leitura desenvolveria ações voltadas à prática de leitura e oralidade, de modo que esta última era expressa principalmente quando da realização do auditório, que era pautado em uma solenidade realizada quinzenalmente, com duas horas de duração, e com participação dos diretores, professores, alunos e familiares. (MINAS GERAIS, 1950).

QUADRO 2 – Escolas municipais rurais em 1972³¹

ESCOLA	LOCALIDADE	FUNDAÇÃO	PROFESSORA	QUALIFICAÇÃO	SITUAÇÃO	Nº ALUNOS	PRÉDIO	INSTITUIÇÕES ESCOLARES
E. M. Rural Usina Dos Martins	Usina dos Martins	1934	M ^a José P. Nogueira Norma Lúcia Vasconcelos	Leiga Normalista	Contratada Contratada	1 ^a série: 13 2 ^a série: 10 3 ^a série: 5 4 ^a série: 4	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: rede Esgoto: rede Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Sim Rede elétrica? Sim Piso: taco	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de Arte Clube de saúde
E. M. Rural Marimbondo	Faz. Marimbondo	1935	Hilda M ^a A morim Eunice F. de Sousa	Normalista Normalista	Contratada Contratada	1 ^a série: 18 2 ^a série: 13 3 ^a série: 7 4 ^a série: 3	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: poço Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 2 Possui cantina? Sim Rede elétrica? Não Piso: cimentado	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de saúde
E. M. Rural Domiciano J. de Castro	Faz. Sobradinho	1936	Terezinha A. Melo Montes Alzira Lemes	Normalista Leiga	Contratada Nomeada	1 ^a série: 11 2 ^a série: 5 3 ^a série: - 4 ^a série: -	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: não tem Esgoto: não tem Nº de sala de aula: 2 Possui cantina? - Rede elétrica? Não Piso: assoalho	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde
E. M. Rural Divisa	Faz. Divisa	1939	Léa Lenna e Silva Pelege Carmem Barbosa Vilarinho	Leiga Normalista	Nomeada Nomeada	1 ^a série: 10 2 ^a série: 3 3 ^a série: 5 4 ^a série: -	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: não tem Esgoto: não tem Nº de sala de aula: 2 Possui cantina? Rede elétrica? Piso: tijolos	Biblioteca Clube de Leitura Clube de Arte Clube de saúde

³¹Embora o Quadro 2 seja extenso, a decisão por mantê-lo no texto e não na seção de apêndices se justifica pela relevância e abrangência de dados que ele apresenta.

E. M. Rural Sucupira	Sucupira	1939	Elizabeth R. dos Santos Sandra Maria Grilo	Normalista Normalista	Contratada Contratada	1ª série: 21 2ª série: 11 3ª série: 10 4ª série: 4	Cedido Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: rede Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 2 Possui cantina? Sim Rede elétrica? Sim Piso: cimentado	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de saúde
E. M. Rural Paranan	Faz. Bebedouro – Distrito Cruzeiro dos Peixotos	1939	Otildes Correa Peres	Normalista	Contratada	1ª série: 2ª série: 3ª série: 4ª série: (não preencheram com número de alunos)	Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: cisterna Esgoto: não tem Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Não Rede elétrica? Não Piso: cimentado	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde
E. M. Rural Olhos D'Água	Faz. Olhos D'Água	1942	Jorcelina F. Rodrigues Heleni Das Graças Boaventura	Leiga Normalista	Nomeada Contratada	1ª série: 23 2ª série: 14 3ª série: 4 4ª série: 13	Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: água corrente Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possue cantina? Não Rede elétrica? Não Piso: madeira	Biblioteca Clube de Leitura Clube de Arte Clube de saúde
E. M. Rural Aprezível	Faz. Salgueiro	1942	Sandra Mª Fernandes Simplício	Normalista	Contratada	1ª série: 10 2ª série: 8 3ª série: 4 4ª série: -	Cedido Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: cisterna Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? - Rede elétrica? Não Piso: ladrilho	Biblioteca Clube de Leitura Clube de Arte Clube de saúde
E. M. Rural Dourados	Córrego Dos Dourados	1944	Orientadora: Professor: Dermeval Nunes	Leigo	Nomeado	1ª série: 7 2ª série: 5 3ª série: 7 4ª série: 6	Cedido Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: poço Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? - Rede elétrica? Não Piso: cimento	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde

E. M. Rural Felipe dos Santos	Faz. Martins C. Capoeirinha	1948	Orientadora: Maria Zita			1ª série: 2ª série: 3ª série: 4ª série:	Cedido Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: rede Esgoto: rede Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Sim Rede elétrica? Sim Piso: taco	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de Arte Clube de saúde
E. M. Rural Bons Olhos	Faz. Bons Olhos	1948	Deny Ferreira de Sousa	Leiga	Nomeada	1ª série: 7 2ª série: 3 3ª série: 5 4ª série: 4	Tipo de construção: madeira A bastecimento de água: poço Esgoto: Nº de sala de aula: Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: cimento	Biblioteca Clube de Leitura
E. M. Rural Antº Crescêncio	Faz. Sobradinho	1949	Maria Mendonça Borges Aparecida Rodrigues Rosa Ferreira da Silva	Leiga Leiga Normalista	Nomeada Contratada Contratada	1ª série: 2ª série: 3ª série: 4ª série: (não preencheu número de alunos)	Cedido Tipo de construção: Alvenaria A bastecimento de água: poço Esgoto: Não tem Nº de sala de aula: 3 Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: tijolo	Biblioteca Clube de Leitura
E. M. Rural José Fonseca	Faz. Velha	1950	Alice Machado Maria das Graças Cardoso	Normalista Normalista	Nomeada Contratada	1ª série: 17 2ª série: 3ª série: 10 4ª série: 1	Cedido Tipo de construção: Alvenaria A bastecimento de água: poço Esgoto: Não tem Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Não Rede elétrica? Não Piso: ladrilho	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de saúde
E. M. Rural Eleazar Braga	Faz. Água Limpa	1950	Orientadora: Professora: Sebastiana A. Do Nascimento	Leiga	Nomeada	1ª série: 12 2ª série: 6 3ª série: 7 4ª série: 8	Cedido Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: poço Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: cimento	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde

E. M. Rural Monjolinho	Monjolinho	1953	Diná Maria Pereira Célia Maria Borges	Normalista Normalista	Contratada Nomeada	1ª série: 16 2ª série: 9 3ª série: 5 4ª série: 5	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: não tem Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 2 Possui cantina? Não Rede elétrica? Não Piso: tijolo	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde Clube Agrícola
E. M. Rural Cruz Branca		1954	Virgínia José Moraes Lígia	Leiga Normalista	Nomeada Contratada	1ª série: 9 2ª série: 6 3ª série: 5 4ª série: 6	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: não tem Esgoto: Não Nº de sala de aula: 2 Possui cantina? Não Rede elétrica? Não Piso: cimento	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde
E. M. Rural Capim Branco	Faz. Capim Branco	1956	Donizeth Sá Machado Lúcia Vilarinho Farisa Senfi	Leiga Normalista Normalista	Nomeada Nomeada Contratada	1ª série: 25 2ª série: 10 3ª série: 13 4ª série: 5	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: cisterna Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 3 Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: tijolo	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde
E. M. Rural José Alves da Silveira	Faz. paciência	1961	Alice Gomes de C. Santos	Leiga	Contratada	1ª série: 11 2ª série: 14 3ª série: 12 4ª série: 3	Próprio Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: cisterna Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Não Rede elétrica? Não Piso: cimentado	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde
E. M. Rural Domingas Camin	Distrito de Miraporanga	1964	Orientadora Professora: Nilza Inácia Marly Ferreira	Normalista Normalista	Contratada Contratada	1ª série: 18 2ª série: 7 3ª série: 6 4ª série: 10	Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: rede Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 2 Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: cimento	Biblioteca Clube de Leitura Clube de Arte Clube de saúde

E. M. Rural Conceição	Faz. Conceição Distrito de Martinésia	1965	Aeriz Helena Martins	Leiga	Contratada	1ª série: 2ª série: 3ª série: 4ª série: (não preencheu o número de alunos)	Próprio Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: água corrente Esgoto: não tem Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: madeira	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de Arte Clube de saúde
E. M. Rural Francisco Ribeiro	Faz. Brejão	1966	Orientadora: Professora: Regina Silva Alves Ignês Moreira Machado			1ª série: 28 2ª série: 8 3ª série: 18 4ª série: -	Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: cisterna Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: cimento	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de saúde
E. M. Rural Guariroba	Faz. Douradinho	1966	Sirley Precioso Ramos	Leiga	Nomeada	1ª série: 15 2ª série: 5 3ª série: 3 4ª série: 1	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: poço Esgoto: Não tem Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: cimentado	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde
E. M. Rural Lagoa	Faz. Mata dos Dias	1966	Divina Nunes	Nomeada	Contratada	1ª série: 20 2ª série: 10 3ª série: 10 4ª série: 4	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: poço Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Sim Rede elétrica? Piso: cimentado	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de saúde
E. M. Rural Macumbé	Faz. Macumbé	1969	Marta Ferreira	Normalista	Contratada	1ª série: 7 2ª série: 5 3ª série: 5 4ª série: 10	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: cisterna Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 2 Possui cantina? Rede elétrica? Piso:	

E. M. Rural Rivalino Alves dos Santos			Gleides Finotti	Normalista	Contratada	1ª série: 2ª série: 3ª série: 4ª série: (não preencheu o número de alunos)	Próprio Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: rede Esgoto: Não tem Nº de sala de aula: 2 Possui cantina? Sim Rede elétrica? Não Piso: cimentado	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de saúde
E. M. Rural Ernesto Zanatta	Sobradinho		Orientadora: Professora: Vitória Eugênia Ribeiro	Normalista	Nomeada	1ª série: 13 2ª série: - 3ª série: - 4ª série: -	Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: cisterna Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: assoalho	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde
E. M. Rural Pontal	Faz. Pontal	1970	Wilza Fidelis	Normalista	Contratada	1ª série: 22 2ª série: 1 3ª série: 5 4ª série: 4	Cedido Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: não tem Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Não Rede elétrica? Não Piso: Cimentado	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de saúde
E. M. Rural Usina Ribeiro	Usina Ribeiro	1970	Doraci Rodrigues Maria Antonieta Imolesi	Normalista Normalista	Contratada Contratada	1ª série: 20 2ª série: 11 3ª série: 12 4ª série:-	Cedido Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: rede Esgoto: rede Nº de sala de aula: 2 Possui cantina? Não Rede elétrica? Não Piso: tijolo	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de Arte Clube de saúde
E. M. Rural Bom Jardim	Faz. Bom Jardim	1970	Alda Maria Barbosa	Normalista	Contratada	1ª série: 6 2ª série: 5 3ª série: 8 4ª série: -	Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: cisterna Esgoto: não tem Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: tijolo	Biblioteca Clube de Leitura

E. M. Rural Douradinho	Douradinho	1970	Orientadora: Maria Zita Professora: Joana Darc de Lima	Normalista	Contratada	1ª série: 21 2ª série: 7 3ª série: 10 4ª série: 3	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: rede Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Não Rede elétrica? Sim Piso: cimento	Biblioteca Clube de Leitura Clube de Artes Clube de saúde
E. M. Rural São José	Faz. São José	1970	Lenisse Nunes	Normalista	Contratada	1ª série: 13 2ª série: 6 3ª série: 4ª série:	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: poço Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Sim Rede elétrica? Não Piso: cimentado	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde Clube Agrícola
E. M. Rural Antônio de Oliveira Marquez	Faz. Vertente Grande	1971	Aeriz Helena Ferreira	Normalista	Contratada	1ª série: 20 2ª série: 3 3ª série: - 4ª série: -	Cedido Tipo de construção: madeira Abastecimento de água: poço Esgoto: não tem Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Sim Rede elétrica? Não Piso: tijolo	Biblioteca Clube de Leitura Clube de Artes Clube de saúde
E. M. Rural Costa e Silva	Bom Jardim	1971	Floripes Marques Silva	Normalista	Contratada	1ª série: 9 2ª série: 4 3ª série: 4 4ª série: -	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: corrente Esgoto: Não tem Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: madeira	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde
E. M. Rural Leandro José Oliveira	Faz. Taperão	1971	Teresa Ferreira da Silva	Leiga	Contratada	1ª série: 18 2ª série: 16 3ª série: 3 4ª série: -	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: poço Esgoto: não tem Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Não Rede elétrica? Não Piso: tijolos	Biblioteca Clube de Leitura Clube de Arte Clube de saúde Clube Agrícola

E. M. Rural Júlia Augusta Dantas	Faz. Santa Cruz	1971	Lúcia Helena Marques	Nomeada	Contratada	1ª série: 19 2ª série: 15 3ª série: 4ª série:	Cedido Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: Não tem Esgoto: não tem Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Não Rede elétrica? Não Piso: cimentado	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de saúde
E. M. Rural Manoel Ferreira Rosa	Faz. Cerne	1971	Terezinha Pinto Rosa	Normalista	Nomeada	1ª série: 6 2ª série: 5 3ª série: 1 4ª série: 1	Cedido Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: rede Esgoto: não tem Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Não Rede elétrica? Piso: ladrilho	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de saúde
Escola M. Rural Tejuco	Faz. Capão Grande	1971	Maria Das Dores Tavares	Normalista	Contratada	1ª série: 16 2ª série: - 3ª série: - 4ª série: -	Cedido Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: rede Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Sim Rede elétrica? Não Piso: cimentado	Biblioteca Clube Agrícola
E. M. Rural Onça	Faz. Da Onça	1972	Terezinha Maria Machado	Leiga	Contratada	1ª série: 47 2ª série: 6 3ª série: 7 4ª série: 1	Cedido Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: cisterna Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Não Rede elétrica? Piso: cimentado	Biblioteca Clube de Leitura Clube de Artes Clube de saúde Clube Agrícola
E. M. Rural Matinha Velha	Posto da Matinha	1972	Sebastiana A rantes	Normalista	Contratada	1ª série: 14 2ª série: 10 3ª série: 4ª série:	Cedido Tipo de construção: alvenaria A bastecimento de água: rede Esgoto: fossa Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: cimentado	Biblioteca Clube de Leitura Clube de saúde Clube Agrícola

E. M. Rural Freitas Azevedo	Água Limpa	1972	Orientadora: Maria Zita Professora: M Salomé Silva		Contratada	1ª série: 12 2ª série: 4 3ª série: 3 4ª série: 2	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: não tem Esgoto: não tem Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Rede elétrica? Não Piso: cimento	Biblioteca Clube de Leitura Clube Agrícola Clube de saúde
E. M. Rural Edson Souza	Faz. Olhos D'Água	1972	Orientadora: Maria Zita Professora: Célia Maria Borges	Normalista	Contratada	1ª série: 5 2ª série: 3 3ª série: 2 4ª série: -	Cedido Tipo de construção: alvenaria Abastecimento de água: Não tem Esgoto: não tem Nº de sala de aula: 1 Possui cantina? Não Rede elétrica? Não Piso: cimento	Biblioteca Clube de Leitura Clube de Artes Clube de saúde Clube Agrícola

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).³²

³²Houve casos em que alguns dados estavam ausentes nos documentos originais, e isso foi considerado na organização/transcrições das informações do Quadro 2.

Primeiramente, o relatório, apesar de fazer menção às 50 escolas municipais rurais, traz as características de apenas 41 delas. Aqueles que não aparecem no documento são: Escola Municipal Rural Adelino de Carvalho; Escola Municipal Rural Aniceto Pereira; Escola Municipal Rural Carlos Gomes dos Santos; Escola Municipal Rural Galheiros; Escola Municipal Rural Giácomo Segatto; Escola Municipal Rural Rocinha; Escola Municipal Rural Saudade; Escola Municipal Rural Manoel Gomes e Escola Municipal Rural Tenda. Essa constatação foi possível, uma vez que o próprio relatório, no final, traz também a relação de todos os nomes de escolas municipais rurais existentes na época.

Pois bem, de acordo com as informações do Quadro 2, oriundas do relatório, percebemos que são escolas fundadas nos anos de 1930 até o início dos anos de 1970 e organizadas físico, pedagógico e administrativamente da seguinte forma: quanto à infraestrutura: os prédios onde funcionam as escolas eram quase todos cedidos, de modo que a construção tipo alvenaria se sobressaía; algumas possuíam duas ou três salas de aula, mas havia predomínio daquelas com apenas uma sala de aula. Sobre o abastecimento de água, pouquíssimas tinham acesso à rede, e quase todas eram abastecidas por poços ou cisternas; da mesma forma quanto à rede de esgoto, a maioria tinha fossas; quanto à rede elétrica, a mesma realidade, quase todas não possuíam esse recurso; com relação à presença de cantinas, elas existiam em número reduzido; no que se refere ao tipo de piso das escolas, apareciam os do tipo taco, madeira, ladrilho, assoalho tijolos, contudo, os cimentados prevaleciam. No tocante ao pessoal docente: a partir do relatório, é possível compreender que, apesar de algumas das escolas possuírem duas ou três professoras, a maioria apresentava apenas uma docente, sendo que a maior parte tinha qualificação de normalista e a condição de contratadas. Além disso, o magistério feminino se sobressaía, pois havia a presença de apenas um docente masculino. Por fim, somente algumas escolas eram assistidas por orientadora.

No âmbito discente, o quantitativo no geral descrito não ultrapassava a 61 alunos, e o mínimo de 10 alunos. Ainda, as professoras atendiam da 1ª a 4ª série do primeiro grau, de forma que a 1ª série apresentava o maior número de alunos. Nas demais séries, foi registrado decréscimo nessa quantidade, de forma que havia pouquíssimos ou quase nem um aluno na 4ª série.

Quanto à instalação de biblioteca, Clube de Leitura, Clube de Saúde, Clube Agrícola e Clube de Arte, o relatório evidencia o predomínio dos três primeiros. Para

melhor visualização e compreensão, a seguir organizamos 15 quadros explicativos, os quais discriminam os dados que constam no referido documento.

QUADRO 3 – Quantitativo e localização das escolas rurais de Uberlândia

LOCALIZAÇÃO	QUANTIDADE DE ESCOLAS
Usina dos Martins	1
Fazenda Marimbondo	1
Fazenda Sobradinho	3
Fazenda Divisa	1
Sucupira	1
Fazenda Bebedouro – Distrito Cruzeiro dos Peixotos	1
Fazenda Olhos D`Água	2
Fazenda Salgueiro	1
Córrego dos Dourados	1
Fazenda Martins Capoeirinha	1
Fazenda Bons Olhos	1
Fazenda Velha	1
Fazenda Água Limpa	2
Monjolino	1
Fazenda Capim Branco	1
Fazenda Paciência	1
Distrito de Miraporanga	1
Fazenda Conceição – Distrito de Martinésia	1
Fazenda Brejão	1
Fazenda Douradinho	2
Fazenda Mata dos Dias	1
Fazenda Macumbé	1
Fazenda Pontal	1
Usina Ribeiro	1
Fazenda Bom Jardim	2
Fazenda São José	1
Fazenda Vertente Grande	1
Fazenda Taperão	1
Fazenda Santa Cruz	1
Fazenda Cerne	1
Fazenda Capão Grande	1
Fazenda da Onça	1
Posto da Matinha	1
Fazenda Cruz Branca	1*
Fazenda do Pombo	1*

*Essas duas escolas não constam no relatório, contudo outras fontes nos remetem às localidades indicadas.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 4 – Quantitativo e período de instalação das escolas rurais de Uberlândia

ANOS	QUANTIDADE DE ESCOLAS INSTALADAS	TOTAL DE ESCOLAS INSTALADAS POR DÉCADA
1934	1	
1935	1	
1936	1	
1939	3	
Anos 30		6
1942	2	
1944	1	
1948	2	
1949	1	
Anos 40		6
1950	2	
1953	1	
1954	1	
1956	1	
Anos 50		5
1961	1	
1964	1	
1965	1	
1966	3	
1969	1	
Anos 60		7
1970	5	
1971	6	
1972	4	
Anos 70		15

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 5 – Quantitativo de alunos nas escolas rurais de Uberlândia por série

ANO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	TOTAL
1934	13	10	5	4	32
1935	18	13	7	3	41
1936	11	5	–	–	16
1939	10	3	5	–	18
1939	21	11	10	4	46
1939	NÃO FOI PREENCHIDO				
ANOS 30	73	42	27	11	153
1942	23	14	4	13	54
1942	10	8	4	–	22
1944	7	5	7	6	25

1948	NÃO FOI PREENCHIDO				
1948	7	3	5	4	19
1949	NÃO FOI PREENCHIDO				
ANOS 40	47	30	20	23	120
1950	17	–	10	1	28
1950	12	6	7	8	33
1953	16	9	–	5	30
1954	9	6	5	6	26
1956	25	10	13	5	53
ANOS 50	79	31	35	25	170
1961	11	14	12	3	40
1964	18	7	6	10	41
1965	NÃO FOI PREENCHIDO				
1966	28	8	18	–	54
1966	15	5	3	1	24
1966	20	10	10	4	44
1969	7	5	5	10	27
	NÃO FOI PREENCHIDO				
	13	–	–	–	–
ANOS 60	99	49	54	28	230
1970	22	1	5	4	32
1970	20	11	12	–	43
1970	6	5	8	–	19
1970	21	7	10	3	41
1970	13	6	–	–	19
1971	20	3	–	–	23
1971	9	4	4	–	17
1971	18	6	3	–	27
1971	19	15	–	–	34
1971	6	5	1	1	13
1971	16	–	–	–	16
1972	47	6	7	1	61
1972	14	10	–	–	24
1972	12	4	3	2	21
1972	5	3	2	–	10
ANOS 70	248	86	55	11	400

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 6 – Estrutura física: prédio onde se localizam as escolas rurais

CEDIDO	PRÓPRIO	NÃO CONSTA
31	3	7

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 7 – Estrutura física: tipo de construção do prédio onde estavam instaladas as escolas rurais

ALVENARIA	MADEIRA
39	2

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 8 – Estrutura física: abastecimento de água das escolas rurais

REDE	POÇO	ÁGUA CORRENTE	CISTERNA	NÃO POSSUI
10	11	3	9	8

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 9 – Estrutura física: rede de esgoto das escolas rurais

POSSUI	FOSSA	NÃO POSSUI	NÃO PREENCHEU
3	20	17	1

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 10 – Estrutura física: nº de sala de aula do prédio das escolas rurais

1 SALA DE AULA	2 SALAS DE AULA	3 SALAS DE AULA	NÃO PREENCHEU
28	10	2	1

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 11 – Estrutura física: presença de cantina nas escolas rurais

POSSUI	NÃO POSSUI	NÃO PREENCHEU
9	14	18

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 12 – Estrutura física: presença de rede elétrica nas escolas rurais

POSSUI	NÃO POSSUI	NÃO PREENCHEU
4	32	5

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 13 – Estrutura física: tipo de piso nas escolas rurais

ASSOALHO	CIMENTADO	TACO	TIJOLOS	MADEIRA	LADRILHO	NÃO PREENCHEU
2	22	2	8	3	3	1

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 14 – Instituições nas escolas rurais

BIBLIOTECA	CLUBE DE LEITURA	CLUBE AGRÍCOLA	CLUBE DE ARTE	CLUBE DE SAÚDE
40	39	21	13	35

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 15 – Quantitativo de professoras nas escolas rurais

ESCOLAS COM 1 DOCENTE	ESCOLAS COM 2 OU MAIS DOCENTES
24	15

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 16 – Qualificação de professoras nas escolas rurais

LEIGA	NORMALISTA	NÃO ESPECIFICADO
16	36	2

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

QUADRO 17 – Situação de professoras nas escolas rurais

CONTRATADA	NOMEADA	NÃO ESPECIFICADO
38	16	1

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

Desta feita, diante dos dados mencionados nos Quadros 3 a 17, percebemos o aspecto contraditório do relatório, pois anuncia que as escolas municipais rurais usufruíam de: perfeitas condições de funcionamento, e ainda que todas elas possuíam: bibliotecas, pelotão de saúde, Clube de Leitura e Clube Agrícola. No entanto, as condições são tão desfavoráveis que o próprio documento também aponta uma reforma do ensino municipal rural, segundo a qual seriam implementados quatro projetos, descritos a seguir, com a finalidade de atender aos objetivos previstos pela reforma de ensino no setor.

O Projeto I faz a seguinte menção:

– Fundação de Escolas-modelo, que funcionem como centros de polarização nas regiões.

Justificativa da escolha das Escolas abaixo relacionadas:

– atendem a larga faixa populacional; têm condições de receber alunos de 5ª série das outras Escolas da região, encontram-se em áreas prioritárias; os terrenos foram doados para construção de Escolas.

ESCOLAS MODELO	ESCOLAS LIGADAS	ALUNOS ATENDIDOS
-Felipe dos Santos	Usina Dos Martins	77
-Galheiros	Macumbé Conceição	102
-Cruz Branca	José Alves da Silveira	95
-Capim Branco	Capim Branco	71
-Olhos D'Água	Aniceto Pereira Tenda Marimbondo	296
-Saudade	Rivalino Alves dos Santos	134
-Adelino De Carvalho	Divisa	73
-Leandro José De Oliveira	Leandro José de Oliveira	50
-Guariroba	Domingas Camin	118
-Antônio O. Marquez	Tejuco	75

Fonte: UBERLÂNDIA (1972).

OBS: Toda a região fica assim devidamente assistida quanto à parte educacional, uma vez que, pensando na necessidade de implantação da 5ª série também em outras localidades, cujo prédio apresenta condições razoáveis e número de alunos suficiente, assim distribuimos os centros de polarização:

CENTRO DE POLARIZAÇÃO	ESCOLAS ATENDIDAS	Nº DE ALUNOS
Escola Eleazar Braga	Bons Olhos	59 alunos
Escola Sucupira	Ponte do Arame Costa e Silva	110 alunos
Escola Usina Ribeiro	Francisco Ribeiro	100 alunos

Fonte: UBERLÂNDIA (1972).

O relatório mantém a menção de que as outras escolas rurais não necessitam de implantação imediata da 5ª série do 1º grau, pois de acordo com o quadro do relatório:

Escolas: Rocinha – Monjolinho – Manoel F. Rosa	São atendidas pela 5ª série de Tapuirama (Ginásio Rural fundado este ano). Total de alunos: 72
Escolas: Lagoa – Dourados – Onça – Pontal – José Fonseca – Paranan – Arazilvel	São atendidas pela 5ª série de Martinésia (Ginásio Rural fundado este ano, quando já percebíamos sua necessidade). Total de alunos: 350.
Escolas: Bom Jardim – Douradinho – Júlia A. Dantas – E. Sousa – Matinha Velha –	Não oferecem nº de alunos suficiente para a 5ª série. Muitas destas Escolas fundadas recentemente têm apenas as três primeiras séries

Giácomo Segatto – São José – Freitas Azevedo – Babilônia	do 1º grau, logo, a implantação da 5ª série será necessária apenas em 1974. Total de alunos: 414.
Escolas: Domiciano J. de Castro – Ernesto Zanatta – Antônio Crescêncio	Serão atendidos por uma classe de 5ª série que funcionará no Colégio Agrícola.

Fonte: UBERLÂNDIA (1972).

O documento ainda ressalta que um estudo minucioso e consciente havia sido feito, no sentido de oferecer assistência educacional à toda a rede rural, que contava na época com o total geral de 50 escolas. Ademais, ainda reforça que a realização dos projetos só seria possível com a fundação das escolas-modelo.

Percebemos que o Projeto I, base para os demais, refere-se à criação de escolas-modelo, que deveriam funcionar como centros de polarização nas regiões. Além disso, as escolas e regiões deveriam ser escolhidas a partir dos seguintes critérios: atender a um grande quantitativo de alunos; ter condições de receber alunos de 5ª série das outras escolas da região; e encontrarem-se em áreas prioritárias onde os terrenos tivessem sido doados para sua construção. Havia também uma questão a ser resolvida: a implantação da 5ª série em todas as regiões, nesse sentido, ainda se justificavam aquelas que não seriam atendidas, uma vez que as escolas dos distritos de Tapuirama, Martinésia e o Colégio Agrícola teriam uma sala de 5ª série. Ou ainda as que não contavam com número de alunos suficientes para a 5ª série, por serem fundadas recentemente, tinham apenas as três primeiras séries do 1º grau, logo, a implantação da 5ª série seria necessária apenas em 1974.

Então, o primeiro projeto se refere à organização de escolas-modelo, ou centros de polarização, construídas em terrenos doados pelos moradores. Diante disso, esses espaços seriam núcleos de aglutinação de escolas de uma determinada região, assim, deveria haver um quantitativo suficiente de alunos para receber o ensino de 5ª série. Nesse sentido, os estabelecimentos de ensino receberiam apoio quanto ao desenvolvimento de projetos nas áreas de formação de professores; saúde; construção; higiene e organização de granjas; alimentação, horticultura e educação para o lar; convênios sobre os quais trata o segundo projeto.

O Projeto II

– Visa a continuidade da integração Universitária e de outros órgãos, cujo trabalho já foi iniciado nas Escolas Municipais Rurais, no sentido de levar o educando a educação integral, principalmente valorizando e utilizando as condições oferecidas pela região.

P.I. – Convênio com a Faculdade de Filosofia – assistência didática nos moldes da Reforma de Ensino, aos professores que ministrarem aulas a partir da 5ª série, nas Escolas Municipais Rurais.

– Faculdade de Engenharia – orientação para a construção de fossas já foi iniciada, prevendo atender a 25 escolas, inicialmente aumentando o número gradativamente conforme as condições da Prefeitura Municipal.

– Faculdade de Medicina – A integração já foi feita, quando, em abril deste, foi dado um aviso de Medicina Preventiva e primeiros socorros, em verminose das nossas crianças rurais, cujo resultado bem mostra a urgente necessidade de assistência que garanta a saúde e conseqüente aprendizagem de tais crianças. O tratamento já foi iniciado, sendo atacadas áreas de maior foco. Pretendemos levar às Escolas ainda cursos de PUERICULTURA, Higiene, etc....

– Faculdade de Veterinária – Orientação para criação de granjas escolares, com o objetivo de obter: reális para o estudo de CIÊNCIAS; noções úteis de criação de pequenos animais; condições de futuras criações de granjas que sejam fontes de renda ou de uma alimentação mais nutritiva para a própria família.

– ACAR – COLÉGIO AGRÍCOLA – Cursos de horticultura, que darão noções básicas de PRÁTICAS AGRÍCOLAS.

– C.N.A.E. – ACAR – Há muito se integraram ao D.M.E.C. ministrando cursos de Alimentação, Higiene e Educação para o lar, que pretendemos dar maior vulto já no 2º semestre deste ano, para, em 1973, darmos seqüência à implantação da Reforma nas Escolas Municipais Rurais. (UBERLÂNDIA, 1972).

O Projeto II preconizava uma organização nos moldes de uma educação integral, envolvendo as Faculdades de Filosofia, Engenharia, Medicina e Veterinária. A primeira deveria fornecer orientação didática aos professores que iriam ministrar aulas a partir da 5ª série; a segunda, faria instruções para a construção de fossas; a terceira teria como foco a medicina preventiva, primeiros socorros, verminoses, além de cursos de puericultura, higiene e outros; a quarta deveria nortear a criação de granjas escolares e de pequenos animais, com a finalidade de cooperar com o estudo de Ciências, de forma que essas práticas pudessem ser fontes de renda ou de uma alimentação mais nutritiva para a própria família dos estudantes. A iniciativa também previa convênio com os seguintes órgãos: A car, Colégio Agrícola e cursos de horticultura, que deveriam fornecer noções básicas de práticas agrícolas. A Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE)/Acar teria como papel a ministração de cursos de alimentação, higiene e educação para o lar.

Já o Projeto III, diz respeito à integração da zona rural com a zona urbana, através de diversas atividades econômicas e culturais, conforme pode ser visto a seguir:

O Projeto **III**,

– Promover Feira Mensal, em Praça Pública, com exposição e venda dos produtos cultivados nas Escolas.

– Promover Exposição permanente em local conveniente, no centro da cidade, dos materiais confeccionados pelos alunos, trabalhos de artesanato em couro, trabalhos em: vime, tecidos, madeira ou outros trabalhos manuais utilizando a matéria-prima oferecida pela região.

Objetivos destas promoções:

– Divulgar o trabalho nas Escolas Municipais Rurais;

– Valorizar o Ensino Rural;

– Aplicar a renda obtida em benefícios para as próprias Escolas;

– Dar aos alunos a possibilidade de se socializarem e integrarem à sociedade urbana. (UBERLÂNDIA, 1972).

Os objetivos do Projeto III se referem principalmente à promoção do meio rural na zona urbana, através de feiras, exposições, como forma além de angariar renda às escolas, também de integração dos alunos à sociedade urbana.

O IV e último projeto refere-se à promoção de cursos de recuperação para os alunos que tiveram dificuldades de aprendizagem em períodos extraescolares, bem como ao fato de transformar a escola em um centro comunitário cultural da região, com atividades para alunos e pais. Seus principais objetivos podem ser conferidos logo abaixo:

Projeto IV,

– Promover Cursos de Recuperação em períodos extra-escolares, que possibilitem aos alunos uma aprendizagem normal e satisfatória, visto terem sido sanadas as dificuldades tidas no período escolar decorrido.

Promoções Comunitárias –

Atividades Extra-classe:

Através das atividades extra-classe, orientadas e dirigidas pelos professores e órgãos que cooperam na educação rural, pretende-se fazer da escola o Centro Comunitário da região, criando para isto as seguintes atividades:

1. Orientação aos pais.

a. Curso para as mães.

1. Alfabetização
2. Corte e costura
3. Culinária
4. Higiene
5. Aproveitamento prático da matéria-prima regional

b. Curso para os pais.

1. Alfabetização
2. Orientação Agropecuária
3. Higiene, Oto.

2. Encontros Sócio-Esportivos

– Criar facilidades e condições para o conagraçamento da população rural da região através de festas e jogos

3. Encontros Religiosos

- Criar facilidades e condições para se efetuarem batizados, casamentos e cultos religiosos. (UBERLÂNDIA, 1972).

Esses projetos coincidem com a proposta de nucleação que veremos no decorrer desta tese, pois se relaciona com a organização de uma escola-modelo que visa integrar escolas rurais isoladas da mesma região, estender séries, no caso a 5ª, e transformar aquela escola-modelo em centro comunitário para atender também as necessidades sociais e culturais das comunidades contempladas. Contudo, todos esses princípios e projetos não lograram êxito, permaneceram somente na intenção e no “papel”, pois a escolarização no meio rural de Uberlândia continuou no decorrer dos anos, e percorreu caminhos ainda marcados por carências humanas, materiais e organizacionais.

Isso aconteceu em um espaço escolar constituído por prédios improvisados, “arranjados”, extremamente precários, conforme preconiza Lima (2012, p. 138) ao analisar a escola rural no município nos anos de 1926 a 1979 “[...] havia também escolas instaladas no paiol, que, uma vez desativado, servia como sala de aula.” A autora expõe outras deficiências a respeito dessas instituições mantidas pelo município, a saber, a falta de mobiliário escolar: mesas, armários e carteiras; de materiais didáticos: da escola e dos alunos; a condição leiga da maioria dos professores; a organização pedagógica da escola: multisseriada e unidocente, além da relativa inexistência de meios de transporte para os professores.

A realidade aclarada demonstra uma precariedade das escolas rurais locais, situação que no decorrer dos anos não se modificou, já que as iniciativas para sua transformação se restringiram a discursos progressistas, embalados por interesses sociais, econômicos e políticos. Esse é o desenho das instituições rurais municipais até o início dos anos de 1980, contudo, a partir da gestão do prefeito Zaire Rezende, iniciada em 1983, as escolas rurais passaram a ser alvos de uma proposta de investimentos municipais, com vistas à sua nucleação, processo que investigaremos a seguir.

2 A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA E OS INVESTIMENTOS MUNICIPAIS NA EDUCAÇÃO

Nesta segunda seção os objetivos são: discutir a proposta política da gestão denominada Democracia Participativa e verificar os percentuais financeiros investidos na educação municipal (ensino de 1º grau), especificamente o ensino regular, o qual comportava as escolas municipais rurais, no governo Zaire Rezende de modo a cotejá-lo com os da gestão anterior, governo Virgílio Galassi.

Para tanto, foram utilizados como fonte arquivos da imprensa local, especificamente os jornais A Notícia; o periódico regional Minas em Revista; orçamentos municipais (1980-1990); Anuário estatístico do Brasil; entrevistas com duas pessoas, uma ex-coordenadora pedagógica do ensino rural e uma ex-aluna de escola rural; ainda empregou-se bibliografias que versam a respeito das temáticas analisadas.

Uberlândia contava no início dos anos de 1980 com o quantitativo de 47 escolas rurais, incluindo as distritais. Essas instituições estavam distribuídas pelas diversas fazendas do município, e a maioria delas com um número bastante reduzido de alunos, conforme explicita o Quadro 18.

Quadro 18 – Total de alunos das escolas rurais de Uberlândia em 1972

ANO DE FUNDAÇÃO DA ESCOLA	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	TOTAL
1934	13	10	5	4	32
1935	18	13	7	3	41
1936	11	5	-	-	16
1939	10	3	5	-	18
1939	21	11	10	4	46
1939	NÃO FOI PREENCHIDO				
1942	23	14	4	13	54
1942	10	8	4	-	22
1944	7	5	7	6	25
1948	NÃO FOI PREENCHIDO				
1948	7	3	5	4	19
1949	NÃO FOI PREENCHIDO				
1950	17	-	10	1	28
1950	12	6	7	8	33
1953	16	9	-	5	30
1954	9	6	5	6	26
1956	25	10	13	5	53
1961	11	14	12	3	40
1964	18	7	06	10	41
1965	NÃO FOI PREENCHIDO				
1966	28	8	18	-	54
1966	15	5	3	1	24
1966	20	10	10	4	44
1969	7	5	5	10	27
	NÃO FOI PREENCHIDO				
	13	-	-	-	
1970	22	1	5	4	32
1970	20	11	12	-	43

1970	6	5	8	-	19
1970	21	7	10	3	41
1970	13	6	-	-	19
1971	20	3	-	-	23
1971	9	4	4	-	17
1971	18	6	3	-	27
1971	19	15	-	-	34
1971	6	5	1	1	13
1971	16	-	-	-	16
1972	47	6	7	1	61
1972	14	10	-	-	24
1972	12	4	3	2	21
1972	5	3	2	-	10
TOTAL GERAL DE ALUNOS					1.073

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1972).

Uma das ex-coordenadoras do ensino rural da Secretaria Municipal de Educação expôs a realidade das escolas rurais e seus alunos,

[...] longe os meninos ia a pé, longe que, mesmo sendo na zona rural, era longe de uma fazenda na outra, e as estruturas das escolas eram precárias. É, funcionava em pedaços de curral. É, lá na área de uma casa, numa sala, num galpão, não tinha carteira direito, sabe, era uns banco, o lanche era feito lá na coisa da fazenda, lá era feito o lanche, era precário demais. (E. F. S. M., 2018).

A ex-coordenadora expôs as dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação com a distância das escolas, fato que anuncia que nem todas as fazendas possuía unidades escolares. Expôs ainda a rústica infraestrutura desses locais, que se caracterizava pela precariedade dos “prédios”, bem como pela ausência de mobiliário escolar específico para as atividades escolares.

Quanto à organização pedagógica e administrativa da escola, naquele recorte cronológico, uma ex-aluna da zona rural do município relata que:

Então, era assim, uma sala multisseriada. A professora trabalhava do pré à 4ª série nessa junto, nessa turma. [...] Então ela trabalhava junto, era porque, assim, não tinha muitos alunos, então você tinha, por exemplo, dois, três do primeiro ano, quatro às vezes do segundo. E, assim, uma coisa que eu achava muito interessante, nunca esqueci disso, era uma sala, você imagina você está com pré, primeira, segunda, terceira, 4ª série num, num horário só, e ela conseguia trabalhar normalmente, e a gente esperava. Eu lembro que ela dividia o quadro assim, quatro partes né, para o pré ela dava uma atividade lá, mas, ela dividia o quadro, e a gente esperava passar para primeiro ano, e os meninos, quase não tinha bagunça, não tinha. (J. M. S. M., 2019).

Os depoimentos corroboram com as dificuldades enfrentadas na educação brasileira de modo amplo³³ no início dos anos de 1980, que necessitava, assim, de investimentos e reformas, conforme explicita a citação a seguir, de um comentário do deputado Nilson Gibson, extraída do jornal A Notícia,

[...] Gibson citou estatísticas do MEC dando conta de que a evasão, entre a primeira e a segunda séries do primeiro grau atingiu 42 por cento de crianças, nos últimos meses, enquanto sete milhões de outras estão sem educação alguma. Disse também que, no ano passado, foram feitas 21.744.818 matrículas no ensino de primeiro grau e, na primeira série, estão cerca de seis milhões de estudantes e, na oitava, um milhão. 'Um terço desses alunos – frisou – estuda em escolas de apenas uma sala e a matrícula comparada ao total da população dessa faixa obrigatória de escolarização – dos sete aos 14 anos deixou fora do sistema escolar cerca de 7 milhões de crianças no ano passado'. (ENSINO..., 1980, p. 3).

Esses indicativos são gerais, e comportam tanto a educação urbana como a educação rural. Dentre os problemas reconhecidos estão a evasão escolar na 1ª e 2ª séries do 1º grau, com índice de 42%, além de grande parte de crianças nessa faixa escolar desassistidas quanto à educação institucionalizada. A infraestrutura das escolas era outra questão preocupante, que ainda careciam de reformas e ampliações, pois havia aquelas que funcionam com apenas uma sala de aula. Ademais, havia problemas igualmente na relação vagas-demanda, haja vista a existência de um quantitativo elevado de crianças de 7 a 14 anos, dentro da faixa obrigatória de estudos, sem frequentar instituição formal de ensino³⁴.

Essas informações são atestadas a partir do Anuário estatístico do Brasil (IBGE, 1984), conforme explicitado no Quadro 19:

³³ Na época, o Brasil estava sob a ditadura civil-militar, e tinha como presidente da república o general João Batista Figueiredo, o último presidente militar, que assumiu em março de 1979 e encerrou o mandato em março de 1985.

³⁴ Conforme a Constituição de 1946, a qual regia o país, a educação era considerada como direito de todos, no lar e na escola. A organização de ensino era disposta da seguinte maneira: ensino primário, de no mínimo 4 anos, que poderia estender-se até 6 anos, obrigatório a partir dos 7 anos de idade. Já a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, mantinha a estrutura do ensino primário em 4 anos, que poderia se desdobrar até 6 anos de duração, e do ginásio com duração de 4 anos. No último, o aluno só poderia cursar mediante exame de admissão. Contudo, a partir da Lei nº 5.692, promulgada em 1971, para o ensino de primeiro grau, ampliou-se a obrigatoriedade de 4 para 8 anos, de forma a unir o antigo ensino primário ao ginásio, além de incorporar às séries finais a iniciação para o trabalho e a sondagem de aptidões, que passaram a ter um lugar importante nas discussões nos âmbitos municipal, estadual e federal. (QUEIRÓS, 2013).

QUADRO 19 – Brasil: matrícula no início do ano para o ensino de 1º grau, por série no período de 1980-1982

SÉRIE	1980	1981	1982
1ª Série	6.742.282	6.879.696	6.942.870
2ª Série	3.605.966	3.685.103	3.664.886
3ª Série	2.917.698	2.970.445	2.921.565
4ª Série	2.310.005	2.410.426	2.370.940
5ª Série	2.282.873	2.307.032	2.326.598
6ª Série	1.722.421	1.695.042	1.680.185
7ª Série	1.410.318	1.365.949	1.328.838
8ª Série	1.157.246	1.100.171	1.061.701
TOTAL	22.148.809	22.413.864	22.297.583

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em IBGE (1984, p. 265).

Os dados do Quadro 19 evidenciam a matrícula no início dos anos letivos de 1980 a 1982 no ensino de 1º grau no Brasil³⁵, da 1ª à 8ª série. Seus números demonstram que nos três anos sequenciais, os quantitativos totais de matrículas tiveram pouquíssima evolução. Uma característica bastante explícita refere-se aos decréscimos do quantitativo de matrículas conforme a sequência das séries, sendo que a maior é observada em relação à 1ª para a 2ª série, aquela com o mais alto índice de matrículas, porém, com a média de decréscimo de 47% para a 2ª série, ou seja, quase a metade dos alunos que por repetência e/ou evasão não foi promovida à 2ª série. Nas etapas subsequentes, apesar de os percentuais de as matrículas de uma série para outra diminuírem, ainda indicam um decréscimo, em que se comparado com o total de matrículas na 1ª série, ou seja, no início do ensino primário, apenas a média de 16% consegue chegar à 8ª série, com vistas à conclusão do 1º grau.

Comparando o quantitativo de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, ou seja, escolarizável para o nível de 1º grau, há em 1982 o total de 23.141.588 alunos, enquanto que uma totalidade de pessoas escolarizadas se restringe a 17.226.648, ou seja, uma diferença de 5.914.940 de crianças e adolescentes à margem do sistema escolar brasileiro. (IBGE, 1984, p. 306).

³⁵Conforme mencionado, esse nível de ensino passou a comportar o curso primário e o antigo ginásio a partir da Lei nº 5.692, promulgada no contexto da ditadura civil-militar, em 1971.

No estado de Minas Gerais, a realidade não é muito diferente, conforme demonstra o Quadro 20.

QUADRO 20 – Minas Gerais: matrícula no início do ano no ensino de 1º grau, por série no período de 1980-1982

SÉRIE	1980	1981	1982
1ª Série	755.470	731.981	730.656
2ª Série	453.729	454.476	446.438
3ª Série	388.299	386.022	386.832
4ª Série	298.765	311.671	311.797
5ª Série	286.432	302.369	316.817
6ª Série	200.491	211.521	217.292
7ª Série	163.075	165.855	171.718
8ª Série	132.199	133.409	133.880
TOTAL	2.678.460	2.697.304	2.715.430

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em IBGE (1984, p. 265).

Os números do Quadro 20 demonstram que no estado de Minas Gerais nos primeiros anos de 1980 os quantitativos totais de matrículas para o ensino de 1º grau, assim como nos dados a respeito do Brasil, também tiveram muito pouca evolução. Igualmente, há decréscimos do quantitativo de matrículas conforme a sequência das séries; a maior é observada em relação à 1ª para a 2ª série, aquela com o mais alto índice de matrículas, porém, com a média de decréscimo de 39% de alunos que, por repetência e/ou evasão, não foram promovidos à 2ª série. Nas fases subsequentes, apesar de os percentuais do número de matrículas diminuírem, ainda indicam um decréscimo de uma série para outra, em que se comparado com o total de matrículas na 1ª série, ou seja, no início do ensino primário, apenas a média de 18% consegue chegar à 8ª série, com vias à conclusão do 1º grau.

A análise de dados do Brasil e os específicos de Minas Gerais, com relação às matrículas do ensino do 1º grau por séries nos anos de 1980 a 1982, indicam que o percentual médio de decréscimos de matrículas da 1ª para a 2ª série no estado é menor que os índices do país (Minas Gerais: 39%, Brasil: 47%), enquanto que o percentual de matrículas para a 8ª série de Minas Gerais é maior que os índices referentes aos do Brasil (Minas Gerais: 18%, Brasil: 16%). Desse modo, os índices no estado estavam em situação

um pouco menos caótica em relação ao Brasil como um todo, no entanto, a situação do referido estado é alarmante no que se refere à oferta, permanência, promoção e conclusão do ensino de 1º grau. Condição análoga quando relacionado também a esse nível de ensino ofertado na zona rural no município de Uberlândia, conforme documentos analisados e datados dos anos de 1972. Ainda, como mencionado na primeira seção, o quantitativo geral de alunos matriculados na zona rural do município é bastante tímido, com a oferta restrita da 1ª à 4ª série do primeiro grau, com exceção dos distritos de Tapuirama e Martinésia, os quais ofereciam a 5ª série, uma vez que possuíam ginásio rural, conforme também mencionado na primeira seção desta tese. O ensino rural de Uberlândia também possuía a característica de maior número de alunos na 1ª série, com decréscimos nas etapas posteriores, ainda que houvesse pouquíssimos ou nem um discente matriculado na 4ª série.

Aqueles depoimentos mencionados explicitam os problemas enfrentados pela educação na zona rural, como a ausência de escolas em todas as regiões que fazem parte do meio rural (tal fato se deve também, dentre outros aspectos, à insuficiência de alunos para a abertura de escola em determinadas regiões rurais). Desta feita, deriva a questão de muitos alunos terem de se deslocarem para a escola da região mais próxima, aspecto que muitas vezes tem como consequência a evasão escolar devido à dificuldade de acesso. No município de Uberlândia, o então secretário do governo Virgílio Galassi, dizia estar organizado para atender as escolas rurais locais, como indica a citação a seguir:

O Secretário Municipal de Educação, Hermantino Dias de Oliveira Filho, hoje reunira com os pais de alunos, fazendeiros e moradores da região para tratar de assuntos relacionados com o funcionamento das escolas, nos seguintes horários: dezessete horas – Escola da Onça – dezoito e trinta horas – Escola Dourados.

O município, através da Secretaria da Educação, vem tomando todas as medidas necessárias para que o estudante possa prosseguir o estudo sem qualquer embargo, que o impeça o desenvolvimento cultural.

Com o interesse que se efetua neste sentido, dentro em breve esta comunidade, não depara com a ausência de escolas para os jovens, pois, o município não poupa esforço para aumentar os estabelecimentos escolares e também comunicar com os pais de estudantes para cuidar dos interesses daqueles que pretendem ser alguma coisa na vida, através o que adquiriu nos bancos da cultura. (FUNCIONAMENTO..., 1980, p. 1).

A partir do excerto, deduzimos a situação de duas comunidades rurais, que alternavam os horários para uso do mesmo “prédio” para escolarização de suas crianças,

com a promessa de que em breve o órgão público municipal supriria a deficiência de estabelecimentos escolares.

Além disso, outro aspecto importante era o da organização no que tange à materialidade da escola, ou seja, sua construção reforma e ampliação, haja vista o fato de funcionar com adaptações: “[...] em pedaços de curral, é lá na área de uma casa, numa sala, num galpão, precário demais.” (E. F. S. M., 2018), como também a inexistência de mobiliário específico para esse fim. Ademais, aspectos como a formação dos professores, bem como um currículo distante da identidade rural completavam o desenho das instituições rurais municipais de Uberlândia, situação na qual a gestão local tinha o seguinte discurso:

Baseando-se na formação deficiente de professores que atuam na zona rural e num plano curricular distante da realidade de seus alunos, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através de Universidade Federal, resolveu elaborar e testar uma nova metodologia de ensino de primeira até a quarta série para essas escolas. Essa metodologia será testada em plano piloto envolvendo inicialmente cinco escolas da zona rural.

Será aplicado treinamento para professores e supervisores das respectivas escolas rurais, que consistira na elaboração de um novo currículo e de novos materiais de ensino que tornem possível sua materialização.

Após testado e aprovado o novo método, será o mesmo difundido para todas as escolas da zona rural totalizando assim cerca de setenta e sete professores e cinco supervisores.

No sentido de dar um destaque maior ainda ao fato, será adotado um material instrucional adequado à realidade e à nossa gente.

Desta forma, este esclarecimento feito pela titular da Secretaria Municipal Local, Terezinha Magalhães, retrata a sua preocupação com relação ao ensino na referida região, procurando desta maneira, dar um cunho mais avançado e objetivo para que os alunos alcancem realmente um melhor aproveitamento em seus estudos e, lógico, dentro de uma base mais atualizada e aproveitável. (NOVA..., 1982, p. 2).

Não foram encontrados indícios de que tenha acontecido essa formação docente com relação à metodologia de trabalho, com elaboração de novos materiais didáticos e currículo para o ensino de 1ª a 4ª série, focado na identidade rural de cunho mais avançado, objetivo, atualizado e aproveitável.

Esse é o quadro geral da educação rural do município de Uberlândia até o ano de 1982, com administrações político-administrativas que, conforme a situação apresentada, foram postergando de um governo a outro toda a problemática dessa modalidade de educação, que carecia principalmente de investimentos e recursos. Os últimos governos foram marcados no âmbito político por uma alternância de poder entre Renato de Freitas

(1967-1971, 1973-1977) e Virgílio Galassi (1971-1973, 1977-1983); ambos do partido Aliança Renovadora Nacional (Arena). Segundo Jesus (2002, p. 6), “Embora esses governantes fizessem parte de grupos diferentes, em nada se diferenciavam em termos de concepção administrativa e de projeto.” A autora ainda aponta que as referidas administrações empregavam o orçamento municipal no fortalecimento do capital econômico, ao estimularem o comércio e a indústria, enquanto os gastos com as demandas sociais eram insignificantes. (JESUS, 2002).

A partir dessas proeminências, propusemo-nos a indagar os investimentos do governo municipal no que diz respeito à demanda social referente à educação municipal, especificamente com relação ao nosso objeto de pesquisa, ou seja, as escolas municipais rurais. Nesse sentido, considerarmos além da gestão administrativa atual, a anterior, de forma a comparar os valores dos recursos financeiros dos orçamentos municipais dessas duas gestões destinados àquelas instituições. Entendemos que é importante a verificação, uma vez que participação e equidade são palavras-chave desse período histórico brasileiro denominado de redemocrático. Tendência iminente no município de Uberlândia, através da gestão Democracia Participativa, a qual possuía como uma de suas metas a nucleação das escolas rurais municipais, processo que, evidentemente para além dos discursos proferidos, demandaria disponibilização de recursos financeiros.

2.1 O governo municipal de Zaire Rezende e os investimentos na educação

A partir de 1983, Zaire Rezende, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), fundado em 1980, assumiu sua primeira administração no município, com uma proposta de ação de governo fundamentada na Democracia Participativa. Alvarenga (1991), em seu estudo sobre movimentos sociais urbanos, pesquisou as organizações populares, como as associações de moradores, em Uberlândia/MG nos anos de 1984-1986 durante essa gestão. Segundo a autora, a instituição desses grupos também aconteceu por incentivos de partidos políticos, como Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Democrático Social (PDS) e Partido Democrático Trabalhista (PDT), os quais possuíam interesses em organizar suas bases eleitorais. Porém,

[...] só o PMDB agiu organizadamente em torno de uma estratégia eleitoral. Em 1981, articulado ao movimento nacional de redemocratização do país, o PMDB local desencadeou um processo de organização nos bairros periféricos com vistas às eleições de 1982. (ALVARENGA, 1991, p. 104).

Desta feita, a autora defende que o incentivo para a criação das associações de moradores estava interligado a um projeto político partidário do PMDB, que atuava como fundamento de conservação de um novo grupo das classes dominantes em etapa de ascensão às estruturas de poder. A tese apresentada se justifica, segundo Alvarenga (1991), pelo fato de esses grupos se constituírem de modo atrelado à administração municipal, seja em sua formação, seja por sua cooptação posterior.

Em depoimento do então prefeito Zaire Rezende, concedido à autora, ele relata que nos anos de 1981 e 1982 membros do PMDB realizaram o total de 512 reuniões, em casa de famílias de 46 bairros periféricos do município de Uberlândia, com o comparecimento de 6.709 pessoas. O assunto dessas reuniões, segundo o ex-prefeito, era o debate a respeito dos problemas do Brasil, de Minas Gerais e de Uberlândia. Ainda, para ele, foi nesse contexto que se originou a proposta de Democracia Participativa.

De acordo com Zaire Rezende, essa era uma gestão política que contrapunha ao projeto das oligarquias dominantes pelo qual caracterizava até então a direção do município de Uberlândia. Portanto, pressupõe-se que a proposta Democracia Participativa se caracterizava pela descentralização administrativa, ou seja, alicerçada na participação popular nas decisões sociais e administrativas, uma estratégia adotada pelo PMDB na implantação de uma gestão fundamentada em uma perspectiva social-democrata.

É uma proposta de corte social-democrata, no sentido apontado por Chauí, de aplanamento das contradições sociais, de uma visão de sociedade onde a luta de classes foi diluída pela existência de condições sócio-econômicas e políticas que garantem um solo comum de interesses entre as classes e permitem o diálogo e a cooperação entre elas, um espaço de exercício da liberdade e do consenso em lugar da luta de classes e do conflito. Ainda que seja discutível se o Brasil apresenta tais condições, os artigos da coletânea organizada por João Hermann demonstram claramente a adesão do PMDB a esta perspectiva social-democrata e a estratégia adotada para implementá-la: a democracia participativa. (ALVARENGA, 1991, p. 105).

Ainda segundo a autora, a Democracia Participativa do governo Zaire Rezende possuía como princípios a descentralização administrativa e a estratégia da participação popular, esta última realizada através de associações comunitárias. A autora discute que a base dessa modalidade é a corresponsabilidade da população na realização dos projetos de administração pública, que a priori teria ouvido a população para definir seus objetivos. Esses aspectos mencionados caracterizam o ideário democrático defendido pelo PMDB na retomada do processo democrático no Brasil. A redemocratização

brasileira foi o período posterior à ditadura militar implantada em 1964,³⁶ um regime de feições autoritárias no qual foram empregados Atos Institucionais (AIs), que tinham a finalidade de avigorar o Poder Executivo e restringir o campo de ação do congresso.

Conforme Fausto (2014), o primeiro Ato Institucional (AI-I) foi baixado em 9 de abril de 1964 pelos comandantes das Forças Armadas. Nesse contexto, convencionalmente, a Constituição de 1946 foi mantida com várias modificações, bem como o funcionamento do congresso. Ainda no plano político, mandatos foram cassados, imunidades parlamentares foram suspensas, assim como os direitos políticos e garantias de vitaliciedade e de estabilidade dos servidores públicos. Ademais, estabeleceu-se a eleição de um novo presidente da república, por votação indireta do congresso nacional, na qual o general Humberto de Alencar Castelo Branco foi eleito, com mandato até 31 de janeiro de 1966; seu governo ensejava a instituição de uma democracia restrita.

Segundo o autor, no plano social, o Ato Institucional n°1 estimulou a instalação dos Inquéritos Policial-Militares (IPMs) para quem praticasse crimes contra o Estado, seu patrimônio, a ordem política e social, ou ainda por atos de guerra revolucionária. O período foi marcado por uma forte repressão, de modo que o regime militar, com o objetivo de controlar os cidadãos, criou o Serviço Nacional de Informações (SNI), com vistas a angariar e analisar informações pertinentes à segurança nacional, contrainformação e questões de subversão interna.

³⁶O governo populista do presidente João Goulart (Jango), iniciado em 1961, foi deposto através de um golpe de Estado, no qual os militares assumiram o poder político com a instauração de um regime autoritário, que, portanto, colocou fim à experiência democrática do período de 1945-1964. Conforme Fausto (2014), o contexto da Guerra Fria e a vitória da Revolução Cubana significava para determinados setores militares brasileiros a implantação nos países subdesenvolvidos de uma guerra revolucionária que existia paralelamente ao confronto entre o capitalismo e o comunismo. Para esses setores, o objetivo dessa guerra revolucionária seria a implantação do comunismo em todas as áreas da sociedade ao serem utilizados como instrumentos a doutrinação, a guerra psicológica, bem como a luta armada. Assim, achavam importante se oporem com uma ação de mesma amplitude. “As forças Armadas, nesse contexto, passavam a ter um papel permanente e ativo, tendo por objetivo derrotar o inimigo, garantindo a segurança e o desenvolvimento da nação. Nascia, assim, a doutrina da Segurança Nacional.” (FAUSTO, 2014, p. 249). Ainda segundo o autor, a referida doutrina teve sua gênese no âmbito da Escola Superior de Guerra (ESG), fundada em 1949 com a assistência de franceses e americanos. Dessa forma, a partir da ESG e de outros órgãos, como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad), que contava com financiamento da CIA, foi se definindo um regime político que se acreditava capaz de impedir a subversão da ordem e de garantir um certo desenvolvimento econômico. “À medida que o governo Goulart se radicalizava e se instabilizava, firmava-se nos círculos associados da ESG-IPES-IBAD a convicção de que só um movimento armado poria fim à anarquia populista, contendo o avanço do comunismo.” (FAUSTO, 2014, p. 249). Desta feita, os princípios que justificaram a instituição militar, segundo o autor, foram: a manutenção da ordem social, o respeito à hierarquia e o controle do comunismo. O primeiro presidente militar foi Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), na sequência: Artur da Costa e Silva (1967-1969), Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979) e João Figueiredo (1979-1985).

Na área econômica, o autor defende que o governo castelista pretendia reformar o sistema econômico capitalista, modernizando-o com o fim em si mesmo e como forma de conter a ameaça comunista. Para tanto, seria necessário enfrentar a difícil situação econômica financeira que vinha do governo João Goulart, controlar a massa trabalhadora do campo e da cidade e promover uma reforma do aparelho do Estado. Nesse sentido, foi lançado o Programa de Ação Econômica do Governo (Paeg), o qual sacrificou de forma forçada especialmente a classe trabalhadora:

O PAEG tratou de reduzir o déficit do setor público, contrair o crédito privado e comprimir os salários. Buscou controlar os gastos dos Estados ao propor uma lei proibindo que eles se endividassem sem autorização federal. O reequilíbrio das finanças da União foi obtido através da melhora da situação das empresas públicas, do corte dos subsídios a produtos básicos, como o trigo e o petróleo, e do aumento da arrecadação de impostos. As duas primeiras medidas produziram de início um impacto no custo de vida, pois foi necessário aumentar as tarifas de serviços de energia elétrica, telefones, etc. e elevar o preço da gasolina e do pão. (FAUSTO, 2014, p. 260).

De acordo com Fausto (2014), essas medidas tiveram êxito, pois a inflação de 1964 tendeu a ceder gradativamente, e o Produto Interno Bruto (PIB) voltou a crescer a partir de 1966. A questão da dívida externa foi provisoriamente resolvida com a colaboração do governo norte-americano através da Aliança para o Progresso e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Ainda sobre o governo castelista, o autor explicita o campo político, ao apontar que foram realizadas eleições diretas para 11 estados, com a vitória da oposição em estados importantes. Tal fato alarmou os grupos militares linha-dura, adversários dos castelitas, então sob pressão desses grupos foi baixado o Ato Institucional nº 2 (AI-2), o qual estabeleceu definitivamente que o congresso nacional, em maioria absoluta e em sessão pública e votação nominal, seria responsável pela realização das eleições para presidente e vice-presidente da república. (FAUSTO, 2014).

Desse modo, foram ainda mais reforçados os poderes do presidente da república, no que diz respeito à sua capacidade de baixar decretos-leis relativos à segurança nacional. Outra medida foi a extinção dos partidos políticos, os quais exprimiam diferentes correntes da opinião pública, assim, permaneceram apenas dois: a Arena, representante do governo militar, a qual comportava políticos que pertenciam à União Democrática Nacional (UDN) e ao Partido Social Democrático (PSD) e ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), reunindo a oposição, formada com representantes do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o PSD. Também nesse governo foi aprovada uma

nova constituição em 1967, a qual ampliou os poderes do Executivo, principalmente em matéria de segurança nacional.

Nesse mesmo ano, de acordo com o autor, tomou posse o general Artur da Costa e Silva. Desde, 1966 a oposição vinha se rearticulando, com membros da hierarquia da igreja católica e União Nacional dos Estudantes (UNE), e nesse cenário político destacou-se a luta pela redemocratização do Brasil e a afirmação dos direitos dos trabalhadores. Em 1968, as mobilizações contra a ditadura ganharam ímpeto e tiveram a participação dos estudantes e setores representativos da igreja e da classe média. Ocorreram também greves operárias, as quais contaram com a participação dos estudantes e grupos de esquerda, os quais acreditavam na luta armada como forma de acabar com o regime militar, desta feita, grupos de luta armada iniciaram suas primeiras ações também em 1968.

Nesse contexto, bastante ameaçador para o regime militar, o presidente Costa e Silva baixou o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que, diferentemente dos atos anteriores, não tinha prazo de validade, e ainda restabeleceu os poderes do presidente da república no que tange ao fechamento provisório do congresso nacional, bem como poderes para cassar mandatos e suspender direitos políticos, além de demitir ou aposentar servidores públicos. Nesse cenário, órgãos de vigilância e repressão foram o centro de atenção do núcleo militar no comando. Cassação de mandatos, perda de direitos políticos, expurgos no funcionalismo, censura dos meios de comunicação, tortura³⁷, as ações dos grupos de luta armada se intensificaram a partir de 1969, enfim uma ditadura brutal caracterizou esse período. (FAUSTO, 2014).

De acordo com o referido autor, apesar desse difícil quadro político, o país desenvolveu economicamente medidas, como: a facilitação da expansão de crédito; controles de preços para refrear a inflação, que reequilibraram as finanças; além do desenvolvimento das indústrias automobilística, de produtos químicos de material elétrico e a de construção civil. Em 1968 e 1969, o ritmo de crescimento foi bastante positivo, período intitulado de “milagre econômico”.

³⁷ De acordo com Fausto (2014), o Centro de Informações da Marinha (Cenimar) foi até 1969 o órgão principal no que se refere a responsabilidade pela utilização da tortura. A partir daquele ano surgiu em São Paulo a Operação Bandeirantes (Oban), vinculada ao II Exército. Esse órgão foi substituído pelo Destacamento de Operações e Informações (DOI) e pelo Centro de Operações de Defesa Interna (Codi). Os DOI-Codi estiveram presentes em vários estados e foram os principais centros de tortura do regime militar.

Em meados de 1969, escolhido pelo alto comando das Forças Armadas, Emílio Garrastazu Médici assumiu a presidência da república. Seu governo foi marcado por uma forte repressão, “[...] um dos períodos mais repressivos, se não o mais repressivo, da história brasileira.” (FAUSTO, 2014, p. 267). Nesse cenário, o autor conclui que os grupos armados desapareceram, a oposição legal esteve no nível mais baixo, devido também às condições econômicas favoráveis, assim, o Arena, partido do governo, obteve ampla vitória nas eleições legislativas de 1970, ocasião em que foram renovados dois terços das cadeiras do senado. Além da repressão aos adversários do regime, utilizou-se da propaganda para neutralizar a massa da população. A través das telecomunicações, em 1970 40% das residências urbanas possuíam televisão. Desta feita, a TV Globo atuou como porta-voz do governo, de modo a colaborar na promoção do “Brasil grande potência”, produzindo resultados no imaginário da população brasileira.

Para Fausto (2014), o extraordinário crescimento econômico, combinado com taxas relativamente baixas de inflação, o período do “milagre econômico” brasileiro desdobrou-se de 1969 a 1973. O fenômeno dependeu excessivamente do sistema financeiro e do comércio internacional, logo, houve facilidade quanto a empréstimos externos, inversão de capitais estrangeiros (o destaque no que se refere aos investimentos estrangeiros no país, foi a indústria automobilística), expansão das exportações e à importação de determinados produtos, sendo o petróleo o principal. A consequência foi o aumento da dívida externa, portanto, o autor considerou como fatores negativos aqueles referentes à área social, uma vez que a política econômica do governo

[...] privilegiou a acumulação de capitais, através das facilidades apontadas e da criação de um índice prévio de aumento de salários em nível que subestimava a inflação. Do ponto de vista do consumo pessoal, a expansão da indústria, notadamente no caso dos automóveis, favoreceu as classes de renda alta e média, mas os salários dos trabalhadores de baixa qualificação foram comprimidos.

Isso resultou em uma concentração de renda acentuada que vinha já de anos anteriores.

Outro aspecto negativo do ‘milagre’, que perdurou depois dele, foi a desproporção entre o avanço econômico e o retardamento ou mesmo o abandono dos programas sociais pelo Estado. O Brasil iria notabilizar-se no contexto mundial por uma posição relativamente destacada pelo seu potencial industrial e por indicadores muito baixos de saúde, educação, habitação, que medem a qualidade de vida de um povo.

O ‘capitalismo selvagem’ caracterizou aqueles anos e os seguintes, com seus imensos projetos, que não consideravam nem a natureza nem as populações locais. (FAUSTO, 2014, p. 269).

Em meados de 1974, escolhido pelas Forças Armadas, o general Ernesto Geisel, assumiu a presidência da república³⁸ e cooperou com o processo de abertura política, definida por ele como lenta, gradual e segura. Nesse processo, o presidente sofria pressões da linha-dura das Forças Armadas, ao mesmo tempo em que desejava controlar a abertura para uma indefinida democracia conservadora, evitando que a oposição chegasse muito cedo ao poder. A distensão ou liberalização do regime ocorreu devido a pressões da oposição e da igreja, contudo, o fator decisivo refere-se às relações entre as Forças Armadas e o poder:

O poder fora tomado pelos órgãos de repressão, produzindo reflexos negativos na hierarquia das Forças Armadas. As funções e os princípios básicos da instituição eram assim distorcidos, trazendo riscos à sua integridade. Para restaurar a hierarquia, tornava-se necessário neutralizar a linha dura, abrandar a repressão e, ordenadamente promover a ‘volta dos militares aos quartéis’. (FAUSTO, 2014, p. 27).

Esse governo se caracterizou por ter protagonizado uma luta contra a linha-dura das Forças Armadas. No entanto, ao mesmo tempo em que atestou medidas liberalizantes, também as fez em relação às repressivas. O resultado das eleições legislativas de novembro de 1974 revelou um considerável avanço do MDB, sobretudo nas grandes cidades e estados mais desenvolvidos. Além disso, nas eleições municipais de novembro de 1976, esse grupo político venceu para prefeito, com a conquista na maioria das câmaras municipais, em 59 das 100 maiores cidades do país. Ainda, nas eleições legislativas de 1978:

O partido se tornara o canal político de expressão de todos os descontentamentos da população, integrando em seus quadros desde liberais até socialistas. A campanha eleitoral de 1978 contou com o apoio dos militantes de diferentes grupos da sociedade civil: estudantes, sindicalistas, advogados, membros das organizações de base da Igreja Católica. Esses grupos estabeleceram uma ponte entre o MDB e a grande massa, reduzindo o grave inconveniente da impossibilidade de se ter livre acesso ao rádio e à televisão. (FAUSTO, 2014, p. 273).

Apesar da boa votação para o senado, o partido do governo, Arena, continuou majoritariamente como maioria na câmara federal e no congresso. A partir de 1979, o AI-5 foi extinto, o que restaurou assim os direitos individuais e a independência do congresso nacional.

³⁸ A Constituição de 1967 obteve uma emenda que modificou a forma de escolha do presidente da república. Ela previu a criação de um colégio eleitoral, que contava com membros do congresso e delegados das assembleias legislativas dos estados. O general Ernesto Geisel foi o primeiro presidente escolhido pelo colegiado. (FAUSTO, 2014).

No campo econômico, o governo lançou o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND)³⁹, o qual possuía o objetivo de que o Brasil atingisse sua dependência quanto aos insumos básicos, quais sejam, indústria de bens de capital, petróleo, aço, alumínio, fertilizantes etc. Nesse sentido, foram propostos o avanço na pesquisa de petróleo, o programa nuclear, a substituição parcial da gasolina pelo álcool e a construção de hidrelétricas. As empresas públicas, como a Eletrobrás, Petrobrás e Embratel, eram o sustentáculo do referido plano. O II PND sofreu as consequências da recessão internacional e da elevação da taxa de juros. Além disso, os empréstimos contraídos resultaram no aumento da dívida externa em grandes proporções. Entretanto, houve aspectos positivos, como a substituição de importações, principalmente do petróleo.

No campo social, o regime militar não desmantelou os sindicatos, houve inclusive aumento no quantitativo de sindicatos rurais, bem como o surgimento de sindicatos de várias categorias: professores, bancários, médicos, sanitaristas, etc. Ademais, no governo Geisel, encabeçado pelo movimento operário, surgiu um novo sindicalismo, o qual tinha como característica a independência do Estado, pois nasceu principalmente do trabalho de lideranças operárias, muitas vezes ligadas à igreja.

Outro fator importante para seu surgimento foi o clima criado pela abertura política, embora onerosa em relação às manifestações coletivas dos trabalhadores. O Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo incentivou as grandes greves de 1978 e 1979, as quais reuniram milhões de trabalhadores, dentre elas a dos professores foi bastante expressiva em relação ao seu quantitativo. “As greves tinham por objetivo um amplo leque de reivindicações: aumento de salários, garantia de emprego, reconhecimento das comissões de fábrica, liberdades democráticas.” (FAUSTO, 2014, p. 277).

Em 1979, o general João Batista Figueiredo assumiu a presidência da república, ao derrotar o candidato do MDB na reunião do colégio eleitoral. O objetivo era de que o presidente prosseguisse o lento processo de abertura e ao mesmo tempo neutralizasse a linha-dura das Forças Armadas. Seu governo teve como características a ampliação da abertura política e o aprofundamento da crise econômica.

Nesse caso, ainda ocorreu a segunda crise do petróleo, a qual teve como consequência a alta dos preços desse recurso. Ademais, as taxas internacionais de juros continuaram elevadas, desta feita, a obtenção de novos empréstimos estava mais difícil,

³⁹ Segundo Fausto (2014), o I PND data de 1967, período formulado para reequilibrar as finanças e combater a inflação.

bem como menores prazos para seu pagamento. A pressão dos credores externos abortou o desejado crescimento com o controle da inflação. Já os anos subsequentes, foram marcados por uma política recessiva, em que investimentos de empresas estatais e privadas foram cortados, e as taxas de juros internos elevaram-se provocando aumento do desemprego.

Fausto (2014) ao corroborar com Skidmore (1988) aponta que no final dos anos de 1970 ocorreu concomitante o início da “abertura” política e o final do “milagre econômico” brasileiro (essa última expressão tornou-se oficial em 1971), enquanto empréstimos estrangeiros para financiamento da indústria nacional proporcionou um crescimento econômico que duraria até 1973. Contudo, essa política não beneficiou a maioria da população brasileira, ao contrário, favoreceu a concentração de renda. Fausto (2014) ainda defende que o modelo de expansão econômica, através de empréstimos estrangeiros, já mostrara seu esgotamento no governo do presidente Ernesto Geisel, mas outros fatores externos precipitaram a crise, como os “choques do petróleo”, de 1973 e 1979, que levaram à alta dos juros internacionais e recessão mundial, além da mudança da política econômica norte-americana.

Assim, os anos de 1981-1983 assinalaram estagnação econômica combinada com inflação. O país teve que recorrer ao FMI,

Em troca de uma modesta ajuda financeira e da tentativa de restaurar sua credibilidade internacional, o país aceitou a receita do FMI. Ela consistia sobretudo em um esforço para melhorar as contas externas do país, mantendo-se o serviço da dívida, internamente, previam-se cortes de despesas e a compressão ainda maior dos salários. (FAUSTO, 2014, p. 279).

Houve pressões contra essas medidas restritivas, bem como quanto ao pagamento de juros da dívida, e como o Brasil não conseguiu cumprir com o acordo com o FMI, assim, não lhe foram concedidos prazos para o pagamento da dívida nem melhores taxas de juros. Apesar das dificuldades, a partir de 1984, a economia se reativou devido ao crescimento das exportações (principalmente dos produtos industrializados), e à queda do preço do petróleo. Além disso, investimentos realizados a partir do II PND, redução da importação do petróleo e outros produtos contribuíram para o desenvolvimento econômico favorável. Entretanto, a inflação não estagnou.

Os anos de governo do presidente Figueiredo, no que se refere à situação financeira, revelaram-se bastante negativos, em 1984 o índice inflacionário era de 223,8%, enquanto a dívida externa nesse mesmo período era de US\$ 91 bilhões. Porém,

no início de 1985, quando deixou o governo, a crise na economia apresentou temporário alívio, e o país voltou a crescer.

No campo social, apesar da influência da linha-dura das Forças Armadas, o presidente Figueiredo deu continuidade ao processo de abertura iniciada no governo Geisel. A Lei da Anistia, aprovada em agosto de 1979 pelo congresso, possibilitou o retorno dos exilados políticos e contribuiu para a ampliação das liberdades públicas. Com o objetivo de quebrar a força da oposição, a lei de organização partidária, aprovada em dezembro de 1979, extinguiu a Arena e o MDB; o primeiro transformou-se em Partido Democrático Social (PDS), e o segundo, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). À medida que o processo de abertura política se consolidava, as diferenças ideológicas e pessoais foram insurgindo.

O Partido dos Trabalhadores (PT) foi criado a partir do sindicalismo urbano e rural, de setores da igreja e da classe média profissional. A proposta do referido partido era a de representar os interesses das amplas camadas de assalariados do Brasil, ademais manteve laços com o sindicalismo do ABC, movimento crucial na constituição do PT, com destaque crescente para Lula⁴⁰. O PDT, foi fundado por Brizola, que se opôs a acomodar ao PMDB.

⁴⁰“Luís Inácio da Silva nasceu em Garanhuns/PE no dia 27 de outubro de 1945. De família muito pobre, passou por muitas dificuldades. Por essa razão, em 1956 foi com a sua mãe e irmãos para São Paulo. Já nos anos de 1960, foi admitido na Metalúrgica Villares, em São Bernardo do Campo. Em 1967, entrou pela primeira vez no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. Em 1972, após eleição para a diretoria do referido sindicato, compôs o quadro efetivo de diretores como primeiro-secretário. Entre 1972 e 1975, foi o responsável pelo setor jurídico dessa associação. Em 1975, eleito como presidente do sindicato, Lula realizou cursos, debates e viagens que foram importantes para sua formação política e o aproximaram dos militantes ligados às organizações por local de trabalho das grandes fábricas de automóveis da região. Em seu primeiro mandato como presidente do sindicato, investiu em uma postura independente, de modo que não aceitou negociações em conjunto com a Federação dos Metalúrgicos do Estado, unindo forças sindicais contra a política econômica da ditadura, contexto no qual sua popularidade como líder metalúrgico foi evidenciada através da publicação de entrevistas e reportagens. Seu discurso de defesa da liberdade e autonomia sindicais, além da livre negociação com o patronato, aglutinava os setores do sindicalismo brasileiro dispostos a modificar a organização sindical. Esse discurso era uma das bases do que sindicalistas e cientistas sociais denominaram, alguns anos depois, como ‘novo sindicalismo’. Em 1978 e 1979, a notoriedade de Lula, que já estava em seu segundo mandato como presidente do sindicato, ampliou-se, uma vez que esse último esteve à frente de negociações grevistas. Em 1980, em um novo movimento grevista, organizado pelo sindicato e com duração de 41 dias, o governo militar utilizou-se de um grau de repressão bastante intenso para sufocar o movimento, assim, o sindicato sofreu nova intervenção, de forma que Lula e outros dirigentes foram presos. Nesse caso, a consequência foi seu afastamento definitivo da presidência do sindicato. Desde 1978, Lula vinha organizando a opinião da inviabilidade de uma solução unicamente sindical para os problemas dos trabalhadores brasileiros. Dessa forma, reviu seu posicionamento antipartidário e aderiu a proposta de criação de um partido dos trabalhadores. Em 1979, uma comissão informal lançou uma carta de princípios e prosseguiu conversações com políticos do Movimento Democrático Brasileiro (MDB).” (LUIS..., 2019).

Nos anos de 1980, o processo de redemocratização teve seu ponto culminante, pois em novembro de 1982 mais de 48 milhões de brasileiros elegeram vereadores e governadores dos estados, eleitos por votos diretos pela primeira vez desde 1965. Já em 1983, foram realizadas eleições para prefeitos.

Assumindo o poder em meio à pior recessão do Brasil desde a década de 30, eles [Os governadores oposicionistas] precisavam muito de ajuda financeira e de outras formas de cooperação de Brasília. Mas o governo Figueiredo não estava em posição de ser generoso, pois já tinha sido forçado a subordinar metas domésticas ao serviço da dívida externa. Pela primeira vez desde 1966 o Brasil estava modificando seus agressivos objetivos de crescimento para satisfazer aos credores estrangeiros. [...]. As resultantes políticas de austeridade significaram que os governadores de oposição, altamente dependentes do governo federal em recursos financeiros, ficaram sem dinheiro suficiente para atender às necessidades urgentes. Graças à abertura, a oposição chegava ao poder, mas justamente numa hora em que a economia se achava em pleno declínio. (SKIDMORE, 1988, p. 456- 457).

Tancredo Neves, militante do PMDB, portanto, oposicionista, foi eleito governador de Minas Gerais em 1982, em um contexto nacional de bastantes dificuldades financeiras, as quais atingiam estados e municípios. (SKIDMORE, 1988). Nesse panorama, no ano posterior, a população de Uberlândia elegeu Zaire Rezende para prefeito, também representante do PMDB.

De acordo com Jacobi (1987), com vitória expressiva nas eleições do início dos anos de 1980, o partido procurou com o discurso de “Democracia Participativa” conter os movimentos sociais, institucionalizando suas lutas por intermédio da participação popular nas vias político-administrativas, o que não acarretou grandes mudanças efetivas. Para Alvarenga (1991), o programa de governo de Zaire Rezende estava embasado nesse conceito, corolário do PMDB no que se refere também às outras cidades as quais administrava, como: Lages/SC, Piracicaba/SP e Boa Esperança/ES.

Assim, os princípios de governo do prefeito Zaire Rezende estavam coesos com os do governo de Minas Gerais, tanto que aquele foi exaltado pela gestão mineira, através de uma reportagem de cinco páginas no periódico Minas em Revista, a qual evidencia principalmente a participação popular na administração municipal. A matéria intitulada: “Uberlândia, governo comunitário” mereceu a capa da referida publicação como atesta a Figura 2:

FIGURA 2 – Capa de Minas em Revista



Fonte: MINAS... (1983).

A capa da revista traz a foto do prefeito Zaire Rezende em meio a crianças em um ambiente simples, enquanto ele recebe uma flor de presente de uma delas. A imagem singela simboliza um tipo de administração que, segundo se noticiava, valorizava e enfatizava a participação popular. Evidentemente, a produção da imagem cumpriu o propósito de evidenciar aqueles aspectos, representação precisa para reforçar um determinado modelo num momento específico, ou seja, diferentemente do registro da realidade social, as imagens não são neutras, cumprem uma finalidade, tendem à serem produzidas de acordo com uma finalidade, qual seja, para representar performances especiais (BURKE, 2004).

Na reportagem, a participação popular na administração da cidade de Uberlândia é enaltecida e relacionada com o período político vivenciado, ou seja, como fator inerente à consolidação democrática, a qual pressupõe ainda princípios de igualdade social. Para tanto, o prefeito Zaire Rezende destaca a aplicação de recursos públicos, com vistas a reduzir a desigualdade no acesso da população aos serviços de saúde, educação,

habitação, saneamento básico, lazer, habitação etc. (UBERLÂNDIA..., 1983, p. 4). Aspectos que são ressaltados por ele no decorrer da reportagem.

Assim, enfatiza a difícil tarefa de administrar o município de Uberlândia em tempos de crise financeira e retoma a questão da dívida social herdada dos anos passados, uma indicação às gestões anteriores. Para a transformação dessa realidade, o referido prefeito defende uma administração pública organizada e alicerçada na cooperação entre o poder público, as organizações populares e os setores representativos da sociedade: os trabalhadores e os empresários, as associações comunitárias, os clubes de mães, as entidades sociais, a igreja, os produtores rurais, os estudantes etc. Segundo Rezende, essa condição, qual seja, de participação da população, é o cerne da Democracia Participativa, que tem como objetivo ouvir e atender, dentro do possível, toda a sociedade.

Desta feita, ele menciona que o contato direto e permanente com a população, ou seja, a participação popular, esteve presente em seu projeto a priori de suas eleições e posse como prefeito de Uberlândia, pois já estivera em 46 bairros da cidade participando de mais de 500 reuniões em grupos escolares, igrejas e casas de famílias. Nessas reuniões, já eram discutidas as problemáticas nos níveis municipal, estadual e nacional, tanto que sua proposta de governo teria sido resultado das sugestões de milhares de pessoas das mais diferentes camadas sociais municipais. Seguindo essa meta, atualmente ele manteria uma média de três encontros por semana com a população em seus bairros.

O referido prefeito critica o centralismo administrativo das gestões anteriores, e reforça a importância da participação popular na construção de uma sociedade realmente democrática e justa. Desse modo, prenuncia o processo inicial de transformação do município, uma vez que a participação popular contribui para com a solução de seus problemas. (UBERLÂNDIA..., 1983, p. 5). A Figura 3 atesta o discurso do gestor.

FIGURA 3 – Imagem da reportagem

"Os uberlandenses se organizam, opinam, escolhem e trabalham. O governo municipal se abre à participação popular, no debate das grandes questões comunitárias, ouvindo a população, decidindo com ela, estendendo à sociedade sua proposta de administração descentralizada e democrática, base do programa do governo do PMDB".

A confiança que a população de Uberlândia depositou na Administração Zaire Rezende a ela retorna sob a forma de obras essenciais: asfalto, escolas, postos de saúde, redes de água e esgoto, lazer e muitas outras. "Na oferta de serviços básicos como esses, temos concentrado os gastos públicos", analisa ele. "Entendemos que o desenvolvimento de uma cidade está relacionado com a melhoria das condições de vida de seus habitantes. É assim que Uberlândia cresce, apesar da crise". O prefeito dá o exemplo: "Ninguém supera crise sem trabalho".

NECESSIDADES

Por sua localização, Uberlândia exerce influência sócio-econômica em uma área superior a um milhão de quilômetros quadrados. As receitas públicas arrecadadas pelos poderes do município, Estado e governo federal aumentaram de 1 bilhão de cruzeiros em 1977,



Zaire: "Quem governa está interpretando a vontade do povo que o elegeu"

para 175 bilhões em 1982. Contudo, menos de 3% dessa arrecadação permanece no município, onde parte da população ainda necessita de casas e de serviços básicos como escolas, abastecimento de água,

esgotos, pavimentação de ruas, áreas de lazer e empregos, entre outros.

Acabar com a miséria que cresce ao lado da riqueza governar o município valorizando o ser humano, objeto



As associações de bairros debatem com a Administração as grandes questões comunitárias

6

Minas em Rio

Fonte: UBERLÂNDIA... (1983, p. 6).

Com fotos que identificam a presença de Zaire Rezende em meio à população da cidade, bem como em suas formas de organização, como as associações de bairros, a

reportagem explícita, através da fala do próprio prefeito, as funções da população e do poder público, a metodologia de trabalho da gestão Democracia Participativa. Nesse sentido, segundo ele, a função dos uberlandenses diz respeito às seguintes ações: organização, opinião, escolha e trabalho; enquanto o governo municipal deve aderir à participação popular no debate das grandes questões comunitárias, além de ouvir e realizar decisões com a população.

Dessa forma, a participação popular contribuiria para com a solução de problemas, tais como aqueles sob a forma de obras essenciais: asfalto, escolas, postos de saúde, redes de água e esgoto, lazer e muitas outras. Conforme Zaire Rezende, na oferta de serviços básicos foram concentrados os gastos públicos, uma vez que acredita que o desenvolvimento e crescimento de uma cidade está relacionado com a melhoria das condições de vida de seus habitantes. É a valorização do ser humano como objeto e sujeito do desenvolvimento social.

Ele ainda ressalta que, apesar de as arrecadações nos níveis municipal, estadual e federal terem aumentado no decorrer do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, o quantitativo direcionado ao município é insuficiente para suprir as necessidades da população, no tocante à construção de casas e serviços básicos, como: escolas, abastecimento de água, esgotos, pavimentação de ruas, áreas de lazer e empregos, dentre outros. (UBERLÂNDIA..., 1983, p. 6).

Na sequência, a reportagem apreoa que a referida proposta de gestão é a base do trabalho de Zaire Rezende desde sua posse em 1º de fevereiro de 1983. Além disso, a efetivação do projeto, segundo o prefeito, foi realizada através da ativa participação política de milhares de pessoas das mais diferentes camadas sociais da cidade, de acordo com ele, a única forma capaz de imprimir as transformações necessárias no município e no país. A participação do povo seria em prol de uma cidade desenvolvida e humanizada, um exemplo para o país. Assim, a atuação conjunta do governo municipal e da comunidade na busca de alternativas ofereceriam à população melhores condições de vida.

Nesse sentido, Zaire Rezende cita algumas ações direcionadas às várias camadas sociais da população uberlandense, como a formação de hortas domésticas na cidade, para complementar a dieta alimentar e o rendimento das famílias de baixa renda; incentivo ao associativismo e ao cooperativismo na roça e na cidade; preocupação em fortalecer os pequenos comerciantes e empresários. Menciona, ainda, um projeto na zona rural referente à educação, promoção social e a outras atividades relevantes para a sua

população, como: horticultura, saneamento básico, atenção integral à saúde, com a instalação de postos de atendimento médico e dentário nas sedes dos distritos.

Novamente, as gestões anteriores foram responsabilizadas no que diz respeito à “omissão e negligência das áreas sociais”, como a saúde, a qual, segundo o então prefeito, atentaram-se para a redução de doenças transmissíveis, através de medidas específicas contra insetos e roedores; aumento da cobertura dos serviços médicos e dentários; e a extensão da oferta de serviços de saúde à população de baixa renda nos locais onde ela vive e trabalha. Ainda teria havido sua atuação na vigilância sanitária de estabelecimentos comerciais, no controle da qualidade de alimentos oferecidos à população e de zoonoses por meio da vacina e captura de animais.

Outra área descrita como problemática no município de Uberlândia é a da habitação. Diante desse quadro, a ação da prefeitura se dirigiu no sentido de frear procedimentos especulativos, ao estabelecer medidas capazes de baratear o preço dos terrenos, possibilitar a construção da casa própria e evitar a migração das famílias mais carentes. (UBERLÂNDIA..., 1983, p. 7).

De caráter oposicionista, e bastante elucidada na fala do prefeito, a proposta de governo com base na Democracia Participativa tinha na participação popular a mola mestre para a descentralização administrativa municipal, portanto, a presença da participação política da sociedade com vistas também à igualdade social, enfim, a democratização em todos os âmbitos da sociedade. Nesse sentido, a última parte da reportagem menciona o orçamento municipal⁴¹ de 1984, o primeiro da gestão de Zaire Rezende, no qual é pressuposta a realização na prática do discurso proferido, qual seja, da participação e valorização da população na administração municipal e, conseqüentemente, de maiores investimentos nas áreas sociais. De acordo com Lima e Castro (2007, p. 9),

[...] o orçamento público é o planejamento feito pela Administração Pública para atender, durante determinado período, aos planos e programas de trabalho por ela desenvolvidos, por meio da planificação de receitas a serem obtidas e pelos dispêndios a serem efetuados, objetivando a continuidade e a melhoria quantitativa e qualitativa dos serviços prestados à sociedade.

⁴¹ Instrumento que tem como fundamento legal a “[...] Lei nº 4.320/1964, que estatuiu as normas gerais do direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (LIMA; CASTRO, 2007, p. 4, grifo dos autores).

Com efeito, Rezende enaltece e comenta os aspectos positivos do orçamento de Uberlândia para 1984, que teria passado a ser planejado dentro de uma nova realidade. Nesse sentido, cita a aprovação de um projeto de reforma administrativa, o qual criou a Secretaria Municipal de Cultura, anteriormente unificada à educação, denominada Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Gerou também a Secretaria Municipal de Saúde, anteriormente unificada à Ação Social, intitulada Secretaria Municipal de Ação Social e Saúde. Além disso, a reforma administrativa organizou a estrutura de Obras e Meio Ambiente, anteriormente, Secretaria Municipal de Obras, que com a modificação passou a comportar o Meio Ambiente, portanto, Secretaria Municipal de Obras e Meio Ambiente. Ainda organizou a da Agricultura e Fomento Comercial e Industrial, anteriormente Secretaria Municipal de Indústria, Comércio e Turismo, e Secretaria Municipal da Fazenda, que, com a modificação, foram unificadas e passaram a se chamar Secretaria Municipal de Agricultura e Fomento Comercial e Industrial. Ademais, criou o gabinete do planejamento e a procuradoria geral do município.

A elaboração de maneira descentralizada do referido orçamento é evidenciada pelo então prefeito, uma vez que as secretarias e órgãos de assessoramento do Executivo reuniram-se com seus titulares e funcionários para analisar os recursos que seriam necessários em seus órgãos durante o próximo ano. Posteriormente, os valores de cada setor foram acertados conforme a receita prevista. Ele citou ainda dois aspectos positivos em relação ao primeiro orçamento de sua gestão, quais sejam, o aumento da verba destinada aos setores da Educação e Saúde, bem como o aumento dos recursos para 1984.

Todas essas considerações de Zaire Rezende, relacionadas com o orçamento do ano de 1984, são aspectos evidentemente positivos se estimados também no que diz respeito à gestão anterior, pois, conforme proferiu: “Nada de obras faraônicas, e sim atender às necessidades da população”. (UBERLÂNDIA ..., 1983, p. 9).

Na tentativa de comprovar essas assertivas, optamos pela análise comparativa dos orçamentos das gestões de Virgílio Galassi e Zaire Rezende, nos quais constam valores

que foram orçados e aprovados pela câmara municipal,⁴² uma vez que não conseguimos os relatórios da efetiva execução⁴³ orçamentária anual de cada período.

2.2 Investimentos das gestões de Virgílio Galassi e Zaire Rezende

Principiaremos esta seção a partir dos orçamentos do governo anterior à gestão do prefeito Zaire Rezende, ou seja, governo do prefeito Virgílio Galassi (1980-1982), conforme as Figuras 4, 5 e 6 referentes às capas dos livros de orçamentos para os anos de 1980, 1981 e 1982, as quais antecipam algumas conclusões.

⁴² “[...] a iniciativa nas matérias de natureza orçamentária é do Poder Executivo, mas a competência é do Poder Legislativo”. (LIMA; CASTRO, 2007, p. 10, grifo dos autores).

Ao ingressar no Poder Legislativo, a proposta orçamentária é analisada pela comissão de orçamento e finanças, responsável por receber as emendas parlamentares. Com a aprovação do Poder Legislativo, é assim sancionada pelo chefe do Poder Executivo. Posteriormente, a proposta orçamentária é transformada na Lei Orçamentária Anual (LOA). O órgão central de orçamento do Poder Executivo procede, então, à incorporação, em cada unidade orçamentária, da proposta orçamentária adequada, com a liberação dos respectivos créditos no sistema de informação utilizado pelo ente público para todos os órgãos contemplados pelo LOA. (FORTES, 2002, p. 108).

⁴³ A execução orçamentária é iniciada no dia 1º de janeiro e termina em 31 de dezembro, coincidindo com o ano civil. Consiste na arrecadação de receitas e sua aplicação nas despesas aprovadas na Lei Orçamentária Anual (LIMA; CASTRO, 2007).

FIGURA 4 – Capa orçamento1980: gestão Virgílio Galassi



Fonte: UBERLÂNDIA (1980).

A capa da Figura 4 data de 1980 e é composta de imagens que demonstram “obras faraônicas” a edificar, outras em construção ou talvez já realizadas. Mais abaixo, há um logotipo com um desenho de um carrinho de mão como símbolo de uma gestão de “obras” e, em destaque, a frase: “Em 1979 Uberlândia se colocou em 1º lugar em Minas Gerais e 10º lugar no Brasil em desenvolvimento, com a colaboração do povo esperamos manter o mesmo ritmo de progresso em 1980”. Na Figura 5, encontra-se a capa do orçamento de 1981:

FIGURA 5 – Capa orçamento 1981: gestão Virgílio Galassi



Fonte: UBERLÂNDIA (1981).

A capa da Figura 5, de 1981, contém imagens que demonstram obras realizadas: estádio de futebol, conjunto habitacional e ruas pavimentadas. Novamente, é possível notar o desenho de um carrinho de mão como logotipo da gestão e o slogan: “Com o povo construindo obras definitivas. Administração: Virgílio Galassi”. A Figura 6, na sequência, exibe a capa do orçamento de 1982:

FIGURA 6 – Capa orçamento 1982: gestão Virgílio Galassi



Fonte: UBERLÂNDIA (1982).

A capa de 1982 da Figura 6 também apresenta imagens que demonstram obras realizadas: aeroporto, centro administrativo municipal e Estádio Parque do Sabiá. Como nos demais casos, há o desenho do carrinho de mão como logotipo e o novo slogan: “Progresso e bem estar: uma conquista de todo dia”.

Intentamos que as concepções de “desenvolvimento e progresso”, presentes nos slogans da referida administração, estavam principalmente relacionadas com a construção de obras. Quanto àquelas interligadas com o “bem-estar”, comporta-se uma investigação referentes aos valores de investimentos dessa gestão, destinados às áreas sociais do município de Uberlândia.

Para tanto, verificaremos o último orçamento da gestão Virgílio Galassi, anterior ao governo Zaire Rezende, ou seja, o de 1983⁴⁴, conforme o Quadro 21:

⁴⁴ A capa do orçamento de 1983 não contém figuras ou slogans, é uma capa lisa, por isso não a analisamos.

QUADRO 21 – Orçamento Municipal de Uberlândia exercício de 1983⁴⁵

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA LEI Nº 3.738 DE 1º DE DEZEMBRO DE 1982 ORÇA A RECEITA E FIXA A DESPESA PARA O EXERCÍCIO DE 1983. A Câmara Municipal de Uberlândia decreta e o Prefeito Municipal sanciona a seguinte Lei	
Art. 1º - O Orçamento do Município de Uberlândia, para o exercício de 1983, discriminado nos adendos integrantes desta Lei e nos quadros que a acompanham, orça a receita e fixa a despesa em Cr\$ 6.677.520.034,00 (Seis bilhões, seiscentos e setenta e sete milhões, quinhentos e vinte mil e trinta e quatro cruzeiros).	
Art. 2º - A receita será realizada com o produto do que for arrecadado na forma da legislação em vigor e das especificações constantes do adendo III – Anexo nº 2 da Lei nº 4320/64, de acordo com o seguinte desdobramento:	
1 – RECEITA DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA	
1.1- RECEITAS CORRENTES	
Receita Tributária	1.116.000.000,00
Receita Patrimonial	27.000.000,00
Receita de Serviços	55.100.000,00
Transferências Correntes	3.507.830.260,00
Outras Receitas Correntes	16.400.000,00
Receita da Dívida Ativa	40.000.000,00
Receitas Diversas	35.500.000,00
1.2- RECEITAS DE CAPITAL	
Alienação de bens	5.000.000,00
Transferências de Capital	529.689.754,00
Outras Receitas de Capital	<u>500.000.000,00</u>
Total da Receita da Administração Direta	<u>5.052.520.034,00</u>
1 – RECEITA DA ADMINISTRAÇÃO INDIRETA	
1.1- RECEITAS CORRENTES	575.000.000,00
1.2- RECEITAS DE CAPITAL	<u>250.000.000,00</u>
Total de Receita da Administração Indireta	<u>825.000.000,00</u>
Total de Receita	<u>6.677.520.034,00</u>
Art. 3º - A Despesa será realizada segundo a discriminação constada e dos adendos e quadros que acompanham esta Lei, de acordo com os seguintes desdobramentos:	
1-DESPESA DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA	
1.1DESPESAS POR ÓRGÃOS DO GOVERNO	
01-Câmara Municipal	115.650.000,00
02-Gabinete do Prefeito	805.315.900,00
03-Secretaria Municipal de Governo	878.423.034,00
04-Secretaria Municipal da Fazenda	308.793.100,00
05-Secretaria Municipal da Indústria, Comércio e Turismo	22.620.600,00
06-Secretaria Municipal de Educação e Cultura	509.469.900,00
07-Secretaria Municipal de Serviços Internos	739.078.000,00
08-Secretaria Municipal de Obras	2.393.619.900,00
09-Secretaria Municipal de Ação Social e Saúde	<u>79.539.600,00</u>
Soma	<u>5.852.520.034,00</u>
2 - DESPESA DA ADMINISTRAÇÃO INDIRETA	
Departamento Municipal de água e Esgoto	825.000.000,00
Total de Despesas	6.677.520.034,00

⁴⁵Com vistas a permitir a melhor leitura dos dados, apresentamos o Quadro 21 com a transcrição integral do orçamento de 1983, que se encontram digitalizados na íntegra nos ANEXOS A, B e C desta tese.

3 - <u>DESPESA DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA SEGUNDO AS FUNÇÕES</u>	
01-Legislativo	115.650.000,00
02-Judiciário	23.600.100,00
03-Administração e Planejamento	1.140.965.734,00
04-Agricultura	29.683.200,00
05-Defesa Nacional e Segurança Pública	86.744.100,00
06-Educação e Cultura	1.053.019.600,00
07-Habituação	696.684.600,00
08-Indústria, Comércio e Serviços	17.746.300,00
09-Saúde e Saneamento	883.643.900,00
10-Trabalho	101.650.000,00
11-Assistência e Previdência	324.460.000,00
12-Transporte	<u>1.378.492.500,00</u>
Soma	<u>5.852.520.034,00</u>
4 - <u>DESPESA DA ADMINISTRAÇÃO INDIRETA SEGUNDO AS FUNÇÕES</u>	
[sic]-Administração e Planejamento	213.205.000,00
[sic] -Educação e Cultura	200.000,00
13-Saúde e Saneamento	603.595.000,00
15- Assistência e Previdência	<u>8.000.000.000,00</u>
Soma	<u>825.000.000,00</u>
Total	6.677.520.034,00
Art. 4º - Fica o Poder Executivo autorizado à	
I – Realizar Operações de crédito por antecipação da Receita até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) da Receita prevista para o exercício de 1.983;	
II- Abrir Crédito Suplementar as dotações do Orçamento até o limite de 80% (oitenta por cento) da despesa autorizada nesta Lei, aplicando os recursos dos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º do artigo 43 da Lei nº 4.320 de 17.03.64.	
Art. 3º - Esta Lei entrará em vigor a partir de janeiro de 1.983, revogadas as disposições ao contrário.	
Prefeitura Municipal de Uberlândia, 1º de Dezembro de 1.982.	
Virgilio Galassi Prefeito Municipal	

Fonte: UBERLÂNDIA (1982, p. 1-3).

Como é possível perceber, o Quadro 21 (referente a três folhas) orça a receita⁴⁶ e fixa a despesa⁴⁷ para o exercício de 1983.⁴⁸ Nele notamos ainda o total geral de Cr\$

⁴⁶ “Define-se como todo e qualquer recolhimento aos cofres públicos em dinheiro ou outro bem representativo de valor que o governo tem direito de arrecadar em virtude de leis, contratos, convênio e quaisquer outros títulos, de que seja oriundo de alguma finalidade específica, cuja arrecadação lhe pertença ou caso figure como depositário dos valores que não lhe pertencam. É, pois, o conjunto de ingressos financeiros, provenientes de receitas orçamentárias ou próprias e receitas extra-orçamentárias ou de terceiros, que produzirão acréscimos ao patrimônio da instituição, seja União, estados, municípios ou Distrito Federal, suas autarquias e fundações”. (ANDRADE, 2006, p. 72).

⁴⁷ “Constitui-se de toda saída de recursos ou de todo pagamento efetuado, a qualquer título, pelos agentes pagadores para saldar gastos fixados na Lei do Orçamento ou em lei especial e destinados à execução dos serviços públicos, entre eles custeios e investimentos, além dos aumentos patrimoniais, pagamentos de dívidas, devolução de importâncias recebidas a títulos de caução, depósitos e consignações”. (ANDRADE, 2006, p. 89).

⁴⁸ O art. 2º da Lei nº 4.320/64 dispõe que a Lei de Orçamento conterà a discriminação da receita e da despesa, de forma a evidenciar a política econômico-financeira e o programa de trabalho do governo, tendo observância a três princípios. O primeiro, a Unidade, ou seja, deve prevalecer apenas um orçamento para o exercício financeiro para cada entidade da Federação. O segundo princípio se refere à Universalidade, a

6.677.520.034,00 (seis bilhões, seiscentos e setenta e sete milhões, quinhentos e vinte mil e trinta e quatro cruzeiros). Também observamos que a receita será realizada com o produto do que for arrecadado na forma da legislação em vigor, quais sejam, receita da administração direta e receita da administração indireta.

Ainda explanam a discriminação das despesas, que também se dividem em: despesa da administração direta, na qual é possível verificar as despesas por órgão do governo; despesa da administração indireta; despesa da administração direta segundo as funções e despesa da administração indireta segundo as funções. Nesses dados, é possível verificar as despesas por órgão do governo, bem como segundo as funções desempenhadas nesse espaço, conforme verifica-se no Quadro 22:

QUADRO 22 – Orçamento para 1983 da gestão do prefeito Virgílio Galassi: despesas por órgão do governo

DESPESAS POR ÓRGÃO DO GOVERNO	VALOR ORÇADO (EM CRUZEIROS)
Câmara municipal	115.650.000,00
Gabinete do prefeito	805.315.900,00
Secretaria Municipal de Governo	878.423.034,00
Secretaria Municipal da Fazenda	308.799.100,00
Secretaria Municipal de Indústria, Comércio e Turismo	22.620.600,00
Secretaria Municipal de Educação e Cultura	509.469.900,00
Secretaria Municipal de Serviços Urbanos	739.078.000,00
Secretaria Municipal de Obras	2.393.619.900,00
Secretaria Municipal de Ação Social e Saúde	79.539.600,00

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1982, p. 2).

Observamos que para a receita de Cr\$ 6.677.520.034,00 (seis bilhões, seiscentos e setenta e sete milhões, quinhentos e vinte mil e trinta e quatro cruzeiros), o valor de 2.393.619.900,00 (dois bilhões, trezentos e noventa e três milhões, seiscentos e dezenove mil e novecentos cruzeiros) seria utilizado pela Secretaria Municipal de Obras, ou seja, 35,84% da receita total. Já os investimentos nas áreas sociais, como saúde e educação,

qual prediz que o orçamento deve possuir todas as receitas e despesas referentes aos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, seus fundos, órgãos e entidades das administrações direta e indireta. Por fim, o princípio da Anualidade, que significa que as previsões de receita e de despesa devem sempre fazer referência a um período limitado de tempo o exercício financeiro. (LIMA; CASTRO, 2007).

eram bastante inferiores⁴⁹ e muito mais inexpressivos se considerarmos que, ainda nesse governo, a Secretaria de Educação estava unificada à de Cultura, bem como a da Saúde à Ação Social.

Ademais, como verificamos nas capas dos orçamentos (1980, 1981 e 1982) da gestão do prefeito Virgílio Galassi, suas ilustrações e slogans fazem menção apenas às “obras faraônicas”, as quais representavam na concepção da referida gestão o desenvolvimento e progresso da cidade. Dessa maneira, e a partir do conhecimento dos valores orçados desse governo, percebemos a importância e o “lugar” concedido à educação e em particular à educação rural de Uberlândia, haja vista, conforme mencionado, a precariedade em que se encontrava essa modalidade no município.

Com relação ao orçamento de 1984, proferido pelo prefeito Zaire Rezende na reportagem discutida, em que foi mencionado o aumento da receita e a ampliação da verba destinada aos setores de educação e saúde, intentamos verificar a veracidade dos fatos. Conforme analisado, o documento previa a receita de Cr\$ 23.050.810.000,00 (vinte e três bilhões, cinquenta milhões e oitocentos e dez mil cruzeiros) (UBERLÂNDIA, 1983, p. 1), com as despesas especificadas no Quadro 23:

QUADRO 23 – Orçamento para 1984 na gestão do prefeito Zaire Rezende: despesas por órgão do governo

DESPESAS POR ÓRGÃO DO GOVERNO	VALOR ORÇADO (EM CRUZEIROS)
Câmara municipal	280.510.000,00
Gabinete do prefeito	3.145.540.000,00
Administração dos distritos	25.380.000,00
Gabinete de planejamento	220.000.000,00
Procuradoria geral do município	93.000.000,00
Secretaria Municipal de Finanças	1.222.600.000,00
Secretaria Municipal de Administração	2.338.500.000,00
Secretaria Municipal de Obras e Meio Ambiente	6.397.970.000,00
Secretaria Municipal de Serviços Urbanos	2.061.890.000,00
Secretaria Municipal de Agricultura e Fomento Comercial e Industrial	495.390.000,00
Secretaria Municipal de Educação	1.812.480.000,00
Secretaria Municipal de Cultura	495.390.000,00
Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social	504.860.000,00
Secretaria Municipal de Saúde	717.300.000,00

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1983, p. 2).

⁴⁹ De acordo com a Lei 5.692/71, os municípios deveriam investir 20% do seu orçamento com a educação e cultura, a referida Lei não previa dotação orçamentária para a União ou os estados (art. 59).

Observamos uma receita quase quatro vezes maior do que aquela do último orçamento da gestão anterior⁵⁰, derivada principalmente da receita tributária⁵¹ (UBERLÂNDIA, 1983, p. 1). Para a receita de Cr\$ 23.050.810.000,00 (vinte e três bilhões, cinquenta milhões e oitocentos e dez mil cruzeiros), Cr\$ 6.397.970.000,00 (seis bilhões, trezentos e noventa e sete milhões, novecentos e setenta mil cruzeiros) seriam utilizados pela Secretaria Municipal de Obras, ou seja, 27,75% da receita total, apenas 8% a menos de diferença se comparada com a gestão anterior, enquanto os investimentos nas áreas sociais, como saúde e educação, realmente tiveram aumentos consideráveis de investimentos.

A partir desses apontamentos, propomo-nos a análise por comparação de funções de governo nas duas gestões (Quadro 24), tendo a compreensão de que: “A classificação funcional tem por finalidade delimitar a despesa, definindo-a por sua função [...]. Função: deve ser entendida como o maior nível de agregação das diversas áreas de despesa que competem ao setor público.” (ANDRADE, 2006, p. 91).

QUADRO 24 – Despesas segundo as funções dos governos Virgílio Galassi e Zaire Rezende

DESPESAS SEGUNDO AS FUNÇÕES	ORÇAMENTO PARA 1983⁵² – PREFEITO VIRGÍLIO GALASSI	ORÇAMENTO PARA 1984⁵³ – PREFEITO ZAIRE REZENDE
Legislativa	115.650.000,00	[SIC]
Judiciária	23.600.100,00	93.000.000,00

⁵⁰ Devido também aos altos índices inflacionários do período: em 1982 a inflação anual correspondeu à 104,80%, em 1983: 163,99%, em 1984: 215,27%, em 1985: 242,24%, em 1986: 79,65%, em 1987: 363,41%, em 1988: 980,22%, em 1989: 1972,91% e em 1990: 1620,96%. (INFLAÇÃO..., 2013).

⁵¹ “São as receitas derivadas de tributos em geral, ou seja, dos impostos, taxas e contribuição de melhoria. Entende-se por imposto um tributo cuja obrigação é exigida coercivamente pelo Estado e que tem por fato gerador uma situação independente de contraprestação direta deste. Já as taxas são tributos cobrados pelo setor público em razão do poder de polícia ou da utilização, efetiva ou potencial, de serviços públicos divisíveis e específicos, prestados ou postos a sua disposição. Diferem do imposto por haver uma contraprestação imediata e direta do Estado. Por último, a contribuição de melhoria caracteriza-se como um tributo, cobrado mediante lei específica, destinado a custear obras públicas de que decorra valorização imobiliária, ou seja, é arrecadada dos proprietários de imóveis beneficiados por obras públicas, que terão como limite total a despesa realizada [...]” (ANDRADE, 2006, p. 76).

⁵² O Brasil finalizou o ano de 1982 com o valor do salário mínimo fixado em novembro deste mesmo ano pelo Decreto nº 87743, em Cr\$23.568,00 (vinte e três mil, quinhentos e sessenta e oito cruzeiros). Em maio de 1983, através do Decreto 88.267, o salário mínimo foi reajustado para Cr\$34.776,00 (trinta e quatro mil, setecentos e setenta e seis cruzeiros). Em novembro deste mesmo ano pelo Decreto nº 88.930, foi reajustado em Cr\$57.120,00 (cincoenta e sete mil, cento e vinte cruzeiros). (TABELAS..., 2019).

⁵³ O Decreto nº 89.589, de maio de 1984, fixou o salário mínimo para Cr\$97.176,00 (Noventa e sete mil, cento e setenta e seis cruzeiros), em novembro deste mesmo ano o Decreto nº 90.301 reajustou o salário mínimo para Cr\$166.560,00 (cento e sessenta e seis mil, quinhentos e sessenta cruzeiros). (TABELAS..., 2019).

Administração e planejamento	1.140.945.734,00	8.596.000.000,00
Agricultura	29.683.200,00	459.270.000,00
Defesa nacional e segurança pública	86.744.100,00	102.260.000,00
Educação e cultura	1.053.019.600,00	2.687.400.000,00
Habituação e urbanismo	696.684.600,00	1.814.300.000,00
Indústria, comércio e serviços	17.746.300,00	17.000.000,00
Saúde e saneamento	883.643.900,00	2.133.530.000,00
Trabalho	101.850.000,00	120.590.000,00
Assistência e previdência	324.460.000,00	859.360.000,00
Transporte	1.378.492.500,00	2.617.590.000,00

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1982, p. 206; 1983, p. 156).

Primeiramente, verificamos que o maior valor orçado na gestão do prefeito Virgílio Galassi se refere aos setores de transporte, na sequência administração e planejamento e educação e cultura. Na gestão do prefeito Zaire Rezende, o maior valor orçado está relacionado com a administração e planejamento, na sequência educação e cultura e transporte. Conforme citamos, a receita do orçamento de 1984 aumentou quase quatro vezes a mais que o ano anterior; desta feita, é importante considerar que os investimentos em educação deveriam quase que quadruplicar, na melhor das hipóteses, contudo, isso não aconteceu.

Com a finalidade de averiguar os investimentos em educação no município de Uberlândia, particularmente na educação rural, analisaremos o Demonstrativo da despesa por funções, programas e subprogramas conforme o vínculo com os recursos constante nos orçamentos. Iniciaremos por aquele anterior à gestão do prefeito Zaire Rezende, com o intuito de comparar os valores orçados de investimentos na área. Assim, podemos

vislumbrar as despesas na coluna “Ordinário” da parte relacionada com a educação e cultura, conforme subdivisão dos Quadros 25 a 30:

QUADRO 25 – Valores orçados para o ano de 1983: ensino de 1º grau⁵⁴

Ensino regular	87.481.100,00
Educação pré-escolar	46.272.100,00
Bolsas de estudo	25.000.000,00
Assistência ao menor	55.252.100,00
Total	214.005.300,00

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1982, p. 196).

QUADRO 26 – Valores orçados para o ano de 1983: ensino de 2º grau⁵⁵

Formação para o setor secundário	30.000.000,00
Bolsas de estudo	45.000.000,00
Total	75.000.000,00

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1982, p. 196).

QUADRO 27 – Valores orçados para o ano de 1983: ensino supletivo

Cursos de suplência	2.300.000,00
Total	2.300.000,00

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1982, p. 196).

QUADRO 28 – Valores orçados para o ano de 1983: educação física e desportos

Educação física	10.660.000,00
Desporto amador	500.000,00
Parques recreativos e desportivos	300.000.000,00
Total	311.160.000,00

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1982, p. 196).

QUADRO 29 – Valores orçados para o ano de 1983: cultura

Difusão cultural	99.554.300,00
Total	99.554.300,00

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1982, p. 196).

⁵⁴As diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus foram fixadas pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. O pré-escolar é ministrado a menores com idade inferior a 7 anos, em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. O 1º grau é obrigatório e gratuito para alunos dos 7 aos 14 anos, e compreende 8 séries letivas. Constitui uma fusão do antigo ensino primário comum (de 4 séries, para crianças de 7 a 10 anos) e do ensino médio de 1º ciclo (também de 4 séries, para adolescentes de 11 a 14 anos), com inovações pedagógicas na terminalidade do nível de ensino.

⁵⁵O ensino de 2º grau constitui-se de 3 ou 4 séries, e destina-se a conferir habilitação profissional e tecnológica de nível médio à faixa etária de 15 a 18 anos.

QUADRO 30 – Valores orçados para o ano de 1983: educação especial

Educação compensatória	2.000.000,00
Total	2.000.000,00

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1982, p. 196).

Os valores orçados para a educação do município foram fixados no total de Cr\$704.019.600,00 (setecentos e quatro milhões, dezenove mil e seiscentos cruzeiros) referente à despesa ordinária + Cr\$349.000.000,00 (trezentos e quarenta e nove milhões de cruzeiros) referente à despesa vinculada,⁵⁶ perfazendo o total geral de Cr\$1.053.019.600,00 (um bilhão, cinquenta e três milhões, dezenove mil e seiscentos cruzeiros).

Nas subdivisões: ensino de 1º grau, ensino de 2º grau, ensino supletivo, educação física e desportos, cultura e educação especial percebemos que a despesa orçada para educação física e desportos na categoria “Parques recreativos e desportivos” é maior que aquela para o ensino de 1º grau, modalidade obrigatória e gratuita para alunos dos 7 aos 14 anos, a qual compreendia as 8 séries letivas. Esse nível, no qual estavam inseridas as escolas rurais de Uberlândia, que conforme já mencionado se encontravam numa situação bastante precária em todos os aspectos, não estava entre as prioridades do poder público municipal para o ano de 1983, período da gestão analisada.

Se compararmos os valores orçados para o ensino de 1º grau, em relação aos investimentos para o ensino regular, observamos o índice de 40,88% orçados. Nessa divisão, considera-se a despesa orçada, como o próprio nome se refere, para a área que está regular, ou seja, para a educação formal e institucionalizada de ensino de 1º grau, diferente de setores como educação pré-escolar, bolsas de estudo e assistência ao menor.

No orçamento posterior, da gestão Democracia Participativa, no ano de 1984, o ensino de 1º grau foi o nível escolar com maior valor orçado, sendo que 77,46% deste foi direcionado ao ensino regular (UBERLÂNDIA, 1983, p. 141-142). Nesta administração, as escolas municipais rurais passariam pelo processo de nucleação, proposta de reorganização e modernização destas instituições. Dessa forma, é importante analisarmos

⁵⁶ “Para fins de aplicação a destinação da receita pública é dividida em destinação vinculada (vinculada da fonte de receita a uma finalidade específica) e ordinária (os recursos destinados às finalidades gerais do ente público.” (LIMA; CASTRO, 2007, p. 58, grifo dos autores).

os investimentos posteriores, quais sejam, os orçamentos de 1985 a 1989⁵⁷, conforme o Quadro 31:

QUADRO 31 – Resumo dos orçamentos de 1985 a 1989: receitas e despesas com educação

	RECEITA TOTAL PREVISTA	DESPESAS COM SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	DESPESAS COM EDUCAÇÃO DE 1º GRAU	DESPESAS COM ENSINO REGULAR
ORÇAMENTO PARA 1985 ⁵⁸	88.650.000.000,00	5.474.400.000,00	4.226.200.000,00	2.940.700.000,00
ORÇAMENTO PARA 1986 (Moeda brasileira em cruzeiros)	343.078.300.000,00	26.932.000.000,00	21.942.000.000,00	14.860.000.000,00
	726.229.307,00	36.429.600,00	31.765.500,00	19.091.500,00

⁵⁷ Em maio de 1985, pelo Decreto nº 91.213 o salário mínimo é fixado em Cr\$ 333.120,00 (trezentos e trinta e três mil, cento e vinte cruzeiros), em novembro desse mesmo ano pelo Decreto nº 91.861 altera-se para Cr\$ 600.000,00 (seiscentos mil cruzeiros). No mês de março de 1986, pelo Decreto-Lei nº 2.284, é fixado em Cz\$ 804,00 (oitocentos e quatro cruzados). Em janeiro de 1987, pela Portaria nº 30.19 o valor do salário mínimo é reajustado para Cz\$ 964,80 (novecentos e sessenta e quatro cruzados e oitenta centavos). Em março do mesmo ano, pelo Decreto nº 94.062 é reajustado para Cz\$ 1.368,00 (hum mil, trezentos e sessenta e oito cruzados), em maio pela Portaria nº 3.149 passa para Cz\$ 1.641,60 (hum mil, seiscentos e quarenta e um cruzados e sessenta centavos), em junho pela Portaria nº 3.175 é fixado em Cz\$ 1.969,92 (hum mil, novecentos e sessenta e nove cruzados e noventa e dois centavos), em agosto pelo Decreto-Lei nº 2.351 é fixado em Cz\$ 1.970,00 (hum mil, novecentos e setenta cruzados) ; em setembro pelo Decreto nº 94.815 é reajustado para Cz\$ 2.400,00 (dois mil, quatrocentos e quatro cruzados); em outubro pelo Decreto nº 94.989 em Cz\$ 2.640,00 (dois mil, seiscentos e quarenta cruzados); em novembro pelo Decreto nº 95.092 Cz\$ 3.000,00 (três mil cruzados) e em dezembro pelo Decreto nº 95.307 para Cz\$ 3.600,00 (três mil e seiscentos cruzados). Em janeiro de 1988, pelo Decreto nº 95.479 é fixado em Cz\$ 4.500,00 (quatro mil e quinhentos cruzados); em fevereiro pelo Decreto nº 95.686 passa para Cz\$ 5.280,00 (cinco mil, duzentos e oitenta cruzados); em março de 1988 pelo Decreto nº 95.758 é reajustado para Cz\$ 6.240,00 (seis mil, duzentos e quarenta cruzados); em abril pelo Decreto nº 95.884 passa para Cz\$ 7.260,00 (sete mil, duzentos e sessenta cruzados); em maio pelo Decreto nº 95.987 para Cz\$ 8.712,00 (oito mil, setecentos e doze cruzados); em Junho pelo Decreto nº 96.107 passa para Cz\$ 10.368,00 (dez mil, trezentos e sessenta e oito cruzados); em julho pelo Decreto nº 96.235 para Cz\$ 12.444,00 (doze mil, quatrocentos e quarenta e quatro cruzados); em agosto pelo Decreto nº 96.442 para Cz\$ 15.552,00 (quinze mil, quinhentos e cinquenta e dois cruzados); em setembro pelo Decreto nº 96.625 para Cz\$ 18.960,00 (dezoito mil, novecentos e sessenta cruzados); em outubro pelo Decreto nº 96.857 para Cz\$ 23.700,00 (vinte e três mil, setecentos cruzados); em novembro pelo Decreto nº 97.024 para Cz\$ 30.800,00 (trinta mil, oitocentos cruzados) ; em dezembro pelo Decreto nº 97.151 para Cz\$ 40.425,00 (quarenta mil, quatrocentos e vinte e cinco cruzados). Em janeiro 1989 pelo Decreto nº 97.385 é reajustado para NCz\$ 63,90 (sessenta e três cruzados novos e noventa centavos); em maio 1989 pelo Decreto nº 97.696 é reajustado para NCz\$ 81,40 (oitenta e um cruzados novos e quarenta centavos); em junho pela Lei nº 7.789, para NCz\$ 120,00 (cento e vinte cruzados novos); em julho pelo Decreto nº 97915 para NCz\$ 149,80 (cento e quarenta e nove cruzados novos e oitenta centavos) em agosto 1989 pelo Decreto nº 98.006 para NCz\$ 192,88 (cento e noventa e dois cruzados novos e oitenta e oito centavos); em setembro 1989 pelo Decreto nº 98.108 para NCz\$ 249,48 (duzentos e quarenta e nove cruzados novos e quarenta e oito centavos); em outubro 1989 pelo Decreto nº 98.211 para NCz\$ 381,73 (trezentos e oitenta e um cruzados novos e setenta e três centavos); em novembro de 1989 pelo Decreto nº 98.346 para NCz\$ 557,31 (quinhentos e cinquenta e sete cruzados novos e trinta e um centavos e em dezembro 1989 pelo Decreto nº 98.456 para NCz\$ 788,12 (setecentos e oitenta e oito cruzados novos e doze centavos). (TABELAS..., 2019).

⁵⁸ Moeda brasileira em cruzeiros de 15 de maio de 1970 a 27 de fevereiro de 1986.

ORÇAMENTO PARA 1987 ⁵⁹	726.229.307.000,00 (Convertido para cruzeiros)	36.429.600.000,00 (Convertido para cruzeiros)	31.765.500.000,00 (Convertido para cruzeiros)	19.091.500.000,00 (Convertido para cruzeiros)
ORÇAMENTO PARA 1988 (Moeda brasileira em cruzados)	2.663.002.496,00 2.663.002.496.000,00 (Convertido para cruzeiros)	196.907.719,00 196.907.719.000,00 (Convertido para cruzeiros)	118.309.431,00 118.309.431.000,00 (Convertido para cruzeiros)	57.949.416,00 57.949.416.000,00 (Convertido para cruzeiros)
ORÇAMENTO PARA 1989 ⁶⁰	41.597.000.000,00 41.597.000.000.000,00 (Convertido para cruzeiros)	5.574.700.000,00 5.574.700.000.000,00 (Convertido para cruzeiros)	5.035.970.000,00 5.035.970.000.000,00 (Convertido para cruzeiros)	2.844.876.000,00 2.844.876.000.000,00 (Convertido para cruzeiros)

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1985, p. 1, p. 153; 1986, p. 1, p. 3, p. 158; 1987, p. 1, p. 192; 1988, p. 1, p. 3, p. 195; 1989, p. 1; p. 3, p. 192).

Da receita de Cr\$23.050.810.000,00 (vinte e três bilhões, cinquenta milhões e oitocentos e dez mil de cruzeiros), orçada para 1984, observamos o valor quase que quadruplicado no orçamento de 1985, qual seja, Cr\$ 88.650.000.000,00 (oitenta e oito bilhões, seiscentos e cinquenta milhões de cruzeiros). Em 1986, ela quase quadruplicou novamente, chegando à Cr\$343.078.300.000,00 (trezentos e quarenta e três bilhões, setenta e oito milhões, trezentos mil cruzeiros). Para o orçamento de 1987, encontramos uma importância que chegaria a quase o dobro da anterior: Cr\$726.229.307.000,00 (setecentos e vinte e seis bilhões, duzentos e vinte e nove milhões, trezentos e sete mil cruzeiros). Em 1988, o valor da receita orçada quase quadruplicou mais uma vez: Cr\$2.663.002.496.000,00 (dois trilhões, seiscentos e sessenta e três bilhões, dois milhões e quatrocentos e noventa e seis mil cruzeiros). Finalmente em 1989, o valor aumentou em quase uma média 15 vezes, chegando ao montante de Cr\$41.597.000.000.000,00 (quarenta e um trilhões, quinhentos e noventa e sete bilhões de cruzeiros).⁶¹

As despesas orçadas para a Secretaria de Educação, agora desmembrada da Cultura, praticamente aumentaram a cada ano, ao alcançar no último orçamento da gestão do prefeito Zaire Rezende, ou seja, 1989, um valor médio de 28 vezes maior em relação ao orçamento do ano anterior.

No que diz respeito à educação de 1º grau, os valores orçados também crescem, atingindo uma quantia média em 1989 de quase 43 vezes maior quanto ao orçamento do

⁵⁹ Moeda brasileira converte-se para cruzados de 28 de fevereiro de 1986 a 15 de janeiro de 1989.

⁶⁰ Moeda brasileira em cruzados novos de 16 de janeiro de 1989 a 15 de março de 1990.

⁶¹ No caso dos valores de: Cr\$726.229.307.000,00, Cr\$2.663.002.496.000,00 e Cr\$41.597.000.000.000,00 a moeda brasileira passou a ser o cruzado, contudo fizemos a conversão para cruzeiros para facilitar a análise.

ano anterior. Se compararmos os valores orçados para Secretaria da Educação em relação aos investimentos para o ensino de 1º grau, observamos os seguintes índices: em 1985, 77, 20%; 1986, 81,47%; 1987, 87,20%; 1988, 60,08% e 1989, 90,33%.

Quanto ao ensino regular, os valores orçados decrescem a cada ano. Ao contrapor os valores orçados para a educação de 1º grau quanto aos investimentos para o ensino regular, observamos os seguintes índices: em 1985, 69,58%; 1986, 67,72%; 1987, 60,10%; 1988, 48,98% e 1989, 56,49%. No Quadro 32, está o resumo desses dados:

QUADRO 32 – Despesas com educação de 1º grau e ensino regular: orçamentos de 1985 a 1989 da gestão Zaire Rezende

ANO DE ORÇAMENTO	DESPESAS ORÇADAS PARA EDUCAÇÃO DE 1º GRAU EM RELAÇÃO À RECEITA DESTINADA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	DESPESAS ORÇADAS PARA O ENSINO REGULAR EM RELAÇÃO À RECEITA DESTINADA À EDUCAÇÃO DE 1º GRAU	DIFERENÇA DE VALORES ORÇADOS PARA OUTRAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO DE 1º GRAU
1985	77, 20%	69, 58%	7, 62
1986	81, 47%	67, 72%	13,75
1987	87, 20%	60, 10%	27, 10
1988	60, 08%	48, 98%	11, 10
1989	90, 33%	56, 49%	33, 84

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1985, p. 1, p. 153; 1986, p. 1, p. 3, p. 158; 1987, p. 1, p. 192; 1988, p. 1, p. 3, p. 195; 1989, p. 1; p. 3, p. 192).

Como o ensino de 1º grau era obrigatório e gratuito para alunos dos 7 aos 14 anos, comportando as 8 séries letivas, obtivemos a proporção dos valores orçados para esse, que recebeu 77, 20%; 81, 47%; 87, 20%; 60, 08% e 90, 33% nos anos de 1985, 1986, 1987, 1988 e 1989, respectivamente. Os montantes orçados tiveram aumentos de um ano para outro, com diminuição em 1988 e aumento novamente em 1990. Na divisão ensino regular a despesa orçada é considerada, como o próprio nome se refere, para a área que está regular, ou seja, para a educação formal e institucionalizada de ensino de 1º grau.

Os orçamentos não trazem as despesas orçadas com diferenciação e divisão entre escolas urbanas e rurais ou entre educação urbana e rural. Acreditamos que nesse cenário, evidentemente, a modalidade de educação rural é inserida, ou seja, no ensino de 1º grau, 1ª a 8ª séries, especificamente no ensino regular, haja vista, como outrora discutimos, as escolas rurais pertenciam ao âmbito municipal. Além disso, anteriores ao processo de

nucleação, somente as etapas até a 4ª série (exceção das distritais) eram ministradas, então, certamente com o desenvolvimento do projeto de nucleação demandariam maiores investimentos, uma vez que da 5ª à 8ª série as aulas eram ofertadas.

Conforme citamos no orçamento de 1984, 77,46% do valor orçado para o ensino de 1º grau foram para o ensino regular. Se observarmos os anos ulteriores, esses percentuais giraram em torno de 69,58%; 67,72%; 60,10%; 48,98% e 56,49% para os anos de 1985, 1986, 1987, 1988 e 1989, respectivamente.

Verificamos que a receita municipal no geral ampliava a cada ano no governo Zaire Rezende. Situação diferente dos valores orçados para o ensino regular, no qual estavam inseridas as escolas municipais rurais, com receitas que decresceram de um ano para outro, com maior redução no ano de 1988 e acanhado acréscimo 1989. Questão que sugere algumas indagações, uma vez que o processo de nucleação das escolas rurais municipais ocorreu durante toda a referida gestão, conforme demonstraremos na próxima seção.

3 NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS DE UBERLÂNDIA

Teve, é o que eu te falei, primeiro foi feito a reunião com a proposta, do que que ia acontecer, até porque imagina essas escolas que estavam lá, ficavam uma em cada canto, era difícil para prefeitura manter isso, quer dizer, ela tinha que pagar um professor para ficar lá. Esse professor às vezes não tinha onde morar, tinha que morar às vezes na casa de alguém que morava na fazenda. E não tinha estrutura física, é que, por exemplo, essa mesma que eu estudei era na casa da professora. Porque não tinha escola mais. Então, assim, foi ficando difícil. E outra coisa que aconteceu, diminuiu muito a quantidade de alunos. Então, quer dizer, estava mantendo um professor lá, pagando ele, a do Pontal, que tinha três alunos. O que aconteceu nessa época, eles tiveram que ir para a Fazenda Onça. Para a escola de lá, porque não tinha como a professora ficar lá por causa de três alunos. (J. M. S. M., 2019).

Os objetivos desta última seção são: apontar como a nucleação das escolas rurais de Uberlândia foi gestada no âmbito da Democracia Participativa, proposta política local que estava amparada pelo princípio da descentralização administrativa, ou seja, considerava a participação popular no que se aludia às demandas sociais e educacionais; apreender como a nucleação das escolas rurais de Uberlândia foi administrada no âmbito do governo Virgílio Galassi; investigar se o discurso das autoridades políticas de “valorização e modernização” das escolas rurais foi efetivado; verificar as medidas adotadas no intuito de aprimorar as instituições de educação escolar rural, no que tange à organização física, administrativa e pedagógica; pesquisar quais foram os impactos da nucleação no cotidiano das comunidades rurais, tanto aquelas localizadas no entorno das escolas suprimidas quanto as demais que receberam as escolas “sede”; apreender as representações construídas pela população rural do processo de nucleação das escolas rurais; identificar a presença e/ou ausência de resistência na efetivação da nucleação das escolas rurais pelas comunidades campesinas.

Para tanto, utilizou-se como fontes: a imprensa local, especificamente os jornais Primeira Hora e O Triângulo; um “jornal” tipo encarte, intitulado Educação Nota 10; orçamentos municipais (1989-1990); proposta de ação de governo para a educação municipal; documento denominado Política educacional da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia; entrevista com sete pessoas, uma ex-coordenadora pedagógica do ensino rural municipal durante a gestão Zaire Rezende, duas ex-professoras de escolas rurais, uma ex-aluna de escolas rurais, uma mãe de ex-aluna, um assessor pedagógico do

ensino rural municipal durante a gestão Virgílio Galassi e um ex-prefeito; ainda empregou-se bibliografias que versam a respeito das temáticas analisadas.

No entendimento do prefeito Zaire Rezende, sua gestão tinha como princípio político a defesa pela igualdade de direitos no nível também de benefícios:

[...] Em seu pronunciamento o prefeito Zaire Rezende fez comentário sobre a conotação da palavra <<democracia>>. Segundo ele, democracia não é só o direito de escolher prefeito, vereador, presidente da República. Democracia é fazer chegar a todos o fruto do crescimento da Nação. A riqueza produz benefícios — falou Zaire Rezende — e democracia é então permitir que estes benefícios cheguem aos cidadãos brasileiros, uma vez que todos tem os mesmos direitos. (PREFEITURA..., 1985, p. 5).

[...] Zaire ao evocar que <<aquele que governa tem que interpretar a vontade do povo>> disse que ao executar o programa de governo em Uberlândia alicerçado no slogan <<democracia participativa>> está sendo processada não apenas a democratização das decisões políticas mas também os benefícios. (COMUNIDADE..., 1987, p. 3).

[...] Zaire Rezende, que em sua fala enfatizou, entre outras coisas, o princípio político de “democracia participativa”. [...] Para ele, a resposta do governo para os anseios da população tem que se traduzir em benefícios que não pode ser apenas para um pequeno grupo, mas sim para todos. (TAPUIRAMA discutiu..., 1987, p. 5).

[...] O prefeito Zaire Rezende iniciou o seu discurso afirmando aos presentes que governar é um projeto em que todos os setores devem ser ouvidos e todas as propostas estudadas. (ADMINISTRAÇÃO..., 1988, p. 5).

Nesse contexto, o discurso político era caracterizado como democrático participativo e igualitário, aspectos que apontam para uma concepção de sociedade, Estado e política social. De acordo com Hofling (2001), na análise e avaliação de políticas públicas sociais implementadas por um governo é importante elucidar a concepção de Estado e política social, que amparam tais ações e programas de intervenção em uma determinada sociedade, em determinado período histórico. Nesse sentido, a autora conceitua Estado, governo, políticas públicas e políticas sociais da seguinte forma:

[...] é possível se considerar Estado como um conjunto de instituições permanentes — como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente — que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Políticas públicas [...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. [...]

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. (HOFLING, 2001, p. 31, grifo nosso).

Portanto, o Estado brasileiro estava em um processo de redemocratização, caracterizado por medidas que, de modo progressivo, ampliaram novamente os direitos individuais. Promovida desde ano de 1983 pelo PT e os outros partidos políticos, a campanha pelas eleições diretas para a presidência da república teve sua maior expressão pública nas “Diretas Já”. Contudo, a eleição direta foi rejeitada pela maioria do congresso (dominado pelo PDS), e ela não obteve sucesso como parte do processo de transição, pois o então presidente, Tancredo Neves, foi escolhido pelo congresso nacional e não por voto direto.⁶² Contudo, “[...] agindo a seu modo, Tancredo encerrou o governo dos generais. Em 15 de janeiro de 1985, foi eleito – e com ele Sarney – presidente da República, com uma votação extraordinária [...].” (SCHWARCZ ; STARLING, 2015, p. 486).

Porém, Tancredo Neves não tomou posse, pois adoeceu e faleceu em abril do mesmo ano, desse modo, o vice-presidente José Sarney assumiu a presidência do país. O governo desse último se atentou para a eleição de uma assembleia constituinte, com o objetivo de elaborar uma nova constituição. Em maio de 1985, a legislação restabeleceu as eleições diretas para a presidência da república, bem como aprovou o direito de voto dos analfabetos e a legalização de todos os partidos políticos. Ainda, as eleições para a assembleia nacional constituinte foram marcadas para novembro de 1986, data em que haveria eleições para o congresso e para governo dos estados. Os deputados e senadores eleitos seriam responsáveis pela elaboração da nova constituição, promulgada em 1988.

A Constituição de 1988 refletiu o avanço ocorrido no país na expansão dos direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e também às minorias. Concomitante a isso, sobretudo na área econômica, devido às particularidades da globalização, o monopólio concedido ao Estado nos setores de petróleo, telecomunicações, energia elétrica, portos e

⁶²O PMDB lançou a candidatura de Tancredo Neves; a partir da dissidência do PDS, originou-se o Partido da Frente Liberal (FL), o qual, em acordo com o PMDB, formou a Aliança Liberal. Assim, Tancredo Neves (PMDB) foi indicado para a presidência e José Sarney, do Partido da Frente Liberal (PFL), para a vice-presidência. (FAUSTO, 2014).

transporte rodoviário revelou-se um empecilho ao fornecimento de bens e serviços e uma incumbência que um Estado em crise não conseguiria aturar. Uma evidente expressão dessa situação foram as várias emendas constitucionais, aprovadas ao longo de poucos anos. Apesar dessas observações, a Constituição de 1988 pode ser considerada um marco por ter encerrado últimas marcas formais do regime autoritário. A abertura, iniciada pelo general Geisel em 1974, demorou mais de 13 anos para desembocar em um regime democrático. (FAUSTO, 2014).

Conforme Schwarcz e Starling (2015), a Carta Magna de 1988, caracterizou-se por manter o tradicionalismo em alguns aspectos e inovação em outros. Quanto aos primeiros, menciona a permanência da estrutura agrária brasileira; a autonomia concedida às Forças Armadas para deliberar assuntos do seu interesse; a derrocada da proposta da jornada de trabalho de quarenta horas e ainda, apesar da aprovação do direito de voto aos analfabetos, os mesmos continuaram inelegíveis. Quanto aos aspectos modernos da Lei, as autoras consideram que se configuraram em relação: à questão dos direitos, às minorias políticas, às questões ambientais, à participação popular e direta, e ainda a limitação do poder do Estado sobre o cidadão e a exigência de políticas públicas para enfrentamento dos problemas da população.

O período de transição do regime militar para o democrático no Brasil é caracterizado pela historiografia brasileira como bastante fecundo com relação aos âmbitos social e político, haja vista o ressurgimento de movimentos civis organizados, no caso, as classes trabalhadoras e demais entidades da sociedade civil, como: a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI), intelectuais, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), metalúrgicos do ABC, etc., que começaram a se articular contra os salários desvalorizados e em oposição ao governo.

Quanto ao âmbito educacional e acadêmico,

As greves começam a acontecer, também em escolas e universidades, sobretudo a partir de 1979. Os professores protestam contra os baixos salários, contra o autoritarismo, contra a política educacional do regime militar. A CPB (Confederação dos Professores do Brasil) se reorganiza em 1980, é criada a Associação Nacional dos docentes do Ensino Superior (Andes), que foi precedida pelo surgimento de associações docentes em grande parte de universidades brasileiras [...]. O contexto da época caracterizado pelo crescimento da mobilização e da resistência contra a ditadura em amplos segmentos sociais: trabalhadores, jornalistas, advogados, setores da Igreja — que haviam feito ‘opção preferencial pelos pobres’ — professores e mesmo certas frações das classes dominantes, sinaliza claramente que as estratégias de hegemonia — busca de legitimação, de consenso e de colaboração — postas em prática pelo Regime, estavam falhando. (GERMANO, 1994, p. 244).

Nakamura (2003), em sua pesquisa a respeito do I Congresso Mineiro de Educação ocorrido em 1983, durante a gestão do governador Tancredo Neves de 1982-1984, demonstra a efervescência do período no tocante à educação, bem como o “papel” ocupado pelo estado de Minas Gerais nessa conjuntura:

Professores de 1º e 2º graus fazem mobilizações, ocorrendo greves em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Distrito Federal e São Paulo. Em 1979 acontece a greve dos professores mineiros, juntamente às reivindicações salariais da categoria, havia um desejo pela mudança nos rumos do direcionamento político nas instituições escolares, na perspectiva de se buscar a participação interna de todos os segmentos presentes no processo educativo. Posteriormente criando-se em 1980 a UTE (União dos Trabalhadores do Ensino). (NAKAMURA, 2003, p. 22).

O estudo da autora teve como escopo a análise da gênese e o desígnio da valorização do congresso mineiro, para a qual, sua elaboração possuía vínculo direto com as necessidades daquele momento histórico, pois era primordial articular um discurso político-partidário alternativo para as forças que estavam em composição, ou seja, a afirmação de uma obra original que referenciasse seus discursos e práticas. (NAKAMURA, 2003).

Segundo ela, a crise de legitimação do estado fazia-se presente também no âmbito escolar, no qual os movimentos sociais tiveram a função primordial no sentido de resgatar a redemocratização no país. Dessa forma, defendeu que a educação passou ter um princípio mais político que efetivamente colaboraria na construção da cidadania.

Para a referida autora, o início dos anos de 1980 constitui-se como um momento histórico dos educadores brasileiros, pois, inseridos no contexto de abertura política, a orientação do movimento estava embasada na discussão da função político-social da escola pública, bem como nas possibilidades de democratização do ensino. Dessa maneira,

Importantes debates pedagógicos e movimentos de organização dos educadores, enquanto categoria e formação profissional, marcaram o discurso educacional do período.

A ação coletiva, empreendida no âmbito escolar, passa a dar o tom das discussões com eventos de grande importância, como por exemplo, a realização anual das Conferências Brasileiras de Educação e a atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e Gratuita na Constituinte, que reunia várias entidades da sociedade civil, predominantemente da área educacional (ANDE, ANDES, ANPAE, ANPED, CPB, CEDES, UBES, UNE, FASUBRA, DAB, SBPC, CGT, CUT). (NAKAMURA, 2003, p. 26).

A gênese da concepção do I Congresso Mineiro de Educação ocorreu, de acordo com Nakamura (2003), quando da gestão de Octávio Elísio Alves de Brito⁶³ como secretário da educação do estado de Minas Gerais. A partir de sua análise sobre a situação do ensino mineiro, foi organizado um documento básico, intitulado “Educação para a Mudança”, com a proposta de trabalho dessa divisão administrativa.

O documento explicitava que a condição educacional mineira estava análoga ao contexto de crise nacional do sistema de ensino. Enunciava também, como meta de governo, uma política social com participação maior da sociedade, comportando a democratização dos processos decisórios. Nakamura (2003) ainda ressalta que a palavra “mudança” foi a tônica do texto, com direcionamento às eleições de 1982, de Tancredo Neves, considerando-o como momento decisivo na condução de todo esse processo, como se o governo a partir daquele momento fosse sinônimo de mudança.

A autora cita as prioridades constantes no instrumento “Educação para a Mudança”, quais sejam, o restabelecimento da dignidade da escola pública, com o objetivo de que desempenhasse seu papel de democratizadora da cultura e do saber acumulados pelo conjunto da sociedade; valorização dos profissionais de educação; melhoria da qualidade de ensino; recuperação da Secretaria de Estado da Educação, como lugar de discussão sistemática e constante da educação e do ensino em Minas Gerais; descentralização administrativa e pedagógica e gestão participativa da comunidade; desenvolvimento de ações que contribuíssem para com a erradicação do analfabetismo em Minas Gerais; atendimento à criança em idade pré-escolar, preferencialmente nas camadas mais pobres da sociedade; redefinição da política de educação especial; planejamento da expansão da rede oficial de ensino de 2º grau; implantação de uma política de assistência ao educando, regida por critérios de apoio às classes marginalizadas dos bens produzidos no campo social e econômico; realização do Congresso Mineiro de Educação, para propiciar uma ampla discussão a partir das realidades municipal e regional e oferecer subsídios para a produção de um projeto educacional para Minas Gerais. Assim,

[...] o Congresso Mineiro de Educação, surge enquanto proposta advinda não somente de mais um plano governamental e sim de um projeto com contornos sociais, registrado em seu ato de fundação como tendo partido de toda essa efervescência de busca de participação dos diversos grupos da sociedade civil. O Governo Mineiro através de ações como essa, durante um relacionamento a contragosto com

⁶³ Indicado pelo então governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, em 1982.

governo federal no 'período de transição democrática', busca assim nos vários grupos organizados através das demandas dos movimentos sociais estrutura para a sua legitimidade. Interessante notarmos que a própria nomenclatura de Congresso para esse evento, traduz bem o momento político do início da década de 80, em que o Estado enquanto instituição anteriormente divorciada dos interesses sociais, agora estaria congregada à comunidade em prol de interesses comuns, como por exemplo, a educação. (NAKAMURA, 2003, p. 31-32, grifo nosso).

A autora identifica o Congresso Mineiro de Educação como um instrumento político do governo mineiro a ser usado em prol de sua legitimação. Explica também que a palavra-chave no Brasil, a partir da década de 1980, foi a participação. Contudo, segundo ela, a Secretaria de Estado da Educação, ao apresentar oficialmente a primeira edição do evento, delimitou o espaço escolar como o lócus educacional por excelência. Desta feita, o governo nomeou todos os profissionais de educação no âmbito da escola como os principais responsáveis pelas discussões que iriam ser realizadas durante o congresso. Mas, ao traçar seus objetivos centrais, pontua os órgãos, ou seja, o estado, como quem validaria aquelas discussões.

Ainda de acordo com Nakamura (2003), o Congresso Mineiro teve acentuada presença de célebres intelectuais, professores universitários, nos principais cargos diretivos da Secretaria de Educação e na condução das políticas educacionais. No caso do evento, Neidson Rodrigues⁶⁴ ocupou a direção e foi porta-voz oficial dessa proposta de mudança da educação mineira. Nesse sentido, a tônica predominante na sociedade brasileira dos anos de 1980 foi a educação para a cidadania.

Essa finalidade da educação, ou seja, educar para a cidadania, está estreitamente interligada à forma de governo democrático, pois

Democracia supõe a existência de uma comunidade regida por leis, organizada em instituições. Pode se chamar república essa organização institucional do Estado, desde que ela repouse sobre uma constituição. A república é então definida como uma estrutura, na qual os diferentes poderes (legislativo, judiciário, executivo) controlam-se mutuamente e são controlados pelo povo, cada um respeitando a autoridade de uma lei fundamental. A democracia distingue-se dessa estrutura como modo de governo. Tem como traço característico a possibilidade, oferecida a cada cidadão na posse de todos os seus direitos cívicos, de aspirar ao exercício de responsabilidades governamentais. A democracia moderna, em princípio, é uma aristocracia aberta — no sentido próprio do termo aristocracia: é governada pelos melhores homens políticos, que impõem suas qualidades de homens de Estado. É, porém, o povo

⁶⁴“[...]como diretor da Superintendência Educacional, órgão que dirigia as atividades-fim da Secretaria durante o governo de Tancredo Neves tornou-o principal mentor e organizador do I Congresso Mineiro de Educação e um dos teóricos que mais esteve presente, através de suas obras nos currículos dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras nos anos 1980.” (NAKAMURA, 2003, p. 35).

que escolhe seus governantes e sanciona sua ação; e essa escolha se efetua entre o conjunto do povo: cada um pode, em direito, lançar-se na competição política. (CANIVEZ, 1991, p. 160).

Nesse contexto vigoroso de um modelo de governo democrático, Zaire Rezende, na posse de seus direitos cívicos, aspirava ao exercício de responsabilidade governamental. Assim, em sua gestão municipal, partir de 1983, tiveram início as discussões sobre a proposta de nucleação das escolas rurais municipais e no decorrer dos próximos anos, a sua efetivação.

O processo se constituía também por meio da inserção e experiência dos educandos e nucleados, o que implica compreender que a nucleação não foi realizada a partir de um espaço rural fixo, fechado e supostamente homogêneo; dessa maneira, a importância de adentrar às formas de representações do mundo, formas de pensar, agir, condutas e posturas, portanto, identidades e subjetividades que conformaram a produção da existência humana no espaço rural e nos contextos econômico, político, cultural e social, nos quais a nucleação foi gestada. Nesse sentido, a perspectiva espacial e sociocultural contribui para a investigação a respeito das representações dos sujeitos sobre a nucleação das escolas municipais rurais em uma ótica centrada da educação para os educandos, da nucleação para os nucleados, do objeto para o sujeito.

Portanto, esta seção investigará tais processos. Para isso, é importante discutir a gênese da nucleação nos governos municipais que a abarcaram, ou seja, dos prefeitos Zaire Rezende (PMDB) e Virgílio Galassi (PDS), as primeiras experiências de nucleação e a nucleação no período pós-Democracia Participativa. Nesse sentido, intentamos compreender ainda as representações dos sujeitos sobre esse processo das escolas municipais rurais a partir de uma perspectiva espacial e sociocultural.

3.1 Política educacional rural — gestão Zaire Rezende

Conforme explicitado, os anos de 1980 foram caracterizados por uma efervescência política, social e cultural nos âmbitos nacional e regional, que abarcaram igualmente o município de Uberlândia, principalmente através dos princípios da proposta de governo Democracia Participativa, representada por Zaire Rezende.

Com relação ao âmbito educacional, ele e sua equipe espargiram a proposta de governo para a educação do município (PMDB, 1982, p. 4), a qual expunha a

problemática da educação em Uberlândia⁶⁵ e citava, como exemplos, o elevado índice de analfabetos, a incompletude do ensino fundamental pela maioria da população, a falta de qualidade do ensino e a insuficiência de escolas maternas e de pré-escola. Para solucionar essas questões, sugeria a destinação de maiores recursos para a área.

Nesse sentido, criticava a administração anterior, a qual teria restringido sua atuação praticamente ao ensino na área rural, pois as escolas urbanas de 1º e 2º graus eram administradas pelo Estado. Assim explicava que, para solucionar a deficiência de maternas e pré-escolas públicas no município, seria indispensável a participação dos professores, instituições, alunos e pais na formulação de uma política que abarcasse os órgãos municipais, estaduais e federais.

Dessa forma, afirmava a responsabilidade de sua gestão na defesa e ampliação daquele âmbito escolar, bem como das demais conquistas sociais, como: educação como um dever do Estado (pública e gratuita para todos); autonomia universitária; salário justo para os docentes de todos os níveis e a garantia de mais investimentos para a educação.⁶⁶

Para tanto, enumerava duas estratégias polarizadoras da organização e participação da comunidade: a primeira para a zona rural, para a qual tomava como exemplo as unidades escolares de ação comunitária do Vale do Ribeira/SP, que tinha como característica o professor residindo na zona rural e recebendo salário condigno para dedicar-se integralmente ao trabalho de educação e promoção social, quais sejam, responsabilidade pela pré-escola e coordenação de outras atividades relevantes para a comunidade, como: desenvolvimento de horticultura, saneamento básico, campanhas de vacinação, etc. A segunda, para a zona urbana, urgia com a criação de creches e pré-escolas para contribuir com as famílias que possuíam crianças pequenas.

As duas estratégias de ação educacionais direcionadas à zona rural e zona urbana pelo governo Zaire Rezende coincidem com seu discurso para a primeira região, quando já eleito, pois “[...] Lembrou ainda que em sua administração não [havia] diferença entre a cidade e o campo”. (TAPUIRAMA DISCUTIU..., 1987, p. 5).

Juntamente com sua equipe promoveu um primeiro encontro com os profissionais das 47 escolas rurais do município, tendo a priori visitado todas essas instituições para discutir a realidade desse tipo de ensino local. Inicialmente, percebemos que a realização

⁶⁵ Situação análoga em nível nacional e regional, conforme outrora mencionado.

⁶⁶ Conforme explicitado na segunda seção, as despesas orçadas para a Secretaria de Educação na gestão Zaire Rezende caracterizavam-se por uma ampliação de valores para cada ano de seu governo.

da reunião, como de várias outras que se seguiram, tem um significado importante, há coerência com a proposta política administrativa anunciada pelo então governo municipal, a qual explicitava uma determinada concepção de sociedade, homem, educação e educação rural.

Do encontro participaram aproximadamente cem educadores [...]
O princípio de que a <<educação é mudança de comportamento>> esteve presente durante todos os momentos do encontro, mesmo quando se falou que educação é um problema histórico no País, pois falta estrutura física e os professores são mal remunerados [...]. Outras proposições do encontro realçaram a necessidade de programas de hortas comunitárias, próximas às escolas e de centros comunitários, além da utilização da recente pesquisa << A realidade sócio-cultural e linguística da zona rural de Uberlândia>>, indispensáveis à reformulação de estratégias concernentes ao ensino rural no município. Paralela ao encontro, foi realizada uma exposição fotográfica de todas as escolas rurais de Uberlândia. (ESCOLAS..., 1983, p. 4).

No discurso dos administradores fica bem nítida a preocupação com uma sociedade mais justa e inclusiva. É possível também captar a representação de homem como agente da transformação; da educação como mudança de comportamento, no sentido de que bem mais que ensinar a ler e escrever, os professores deveriam trabalhar a consciência política com seus alunos, conforme se infere na transcrição a seguir:

[...] <<Este encontro é o começo de uma reflexão que faremos ao longo dos meses [...], para a construção de uma sociedade mais justa>>, acrescentou, <<pois reconhecemos que a humanidade tem condições para erradicar a pobreza, a ignorância e a doença>>. << Aos professores cabe a eliminação da ignorância, porém devemos refletir juntos sobre como fazer isso>>, assinalou,>>Não basta apenas ensinar a ler e a escrever. Falando e ouvindo, nós vislumbramos a sociedade ideal que todos desejam. [...]. (ESCOLAS..., 1983, p. 4).

A proposta educacional da administração municipal ensejava a democratização da educação, a autonomia dos professores na realização de seus planos de aula e a participação da comunidade na escola, com vistas também a um trabalho em equipe, como se constata a seguir:

[...] Além disto, o encontro veio dar continuidade às reflexões sobre a proposta educacional da Administração Municipal, especialmente sobre quatro aspectos:

- 1) Educação voltada para as classes populares;
 - 2) Os professores deverão elaborar novamente os seus planos de curso e de aula, anteriormente feito pelos supervisores pedagógicos;
 - 3) A participação da comunidade na vida escolar;
 - 4) A educação é um trabalho realizado em equipe.
- (PROFESSORES..., 1984, p. 5).

A demais, a concepção de educação assumia, para os administradores ao longo de todo o período da gestão municipal, um instrumento de libertação e conscientização do ser humano, o que pode ser inferido nas três citações transcritas a seguir:

[...] Falou também o secretário da preocupação dos educadores para desenvolver uma educação libertadora e finalizou, desejando que o encontro tenha êxito, com surgimento de muitos resultados. (EDUCADORES..., 1984, p. 5).

[...] o secretário da Educação Nelson Bonilha enfatizou em discurso a escola como instrumento de libertação e conscientização do homem, lembrando também que o País passa por uma fase de transformação, onde o povo deve ter uma participação efetiva das grandes decisões, principalmente no momento em que se propõe a elaboração de uma nova Constituição. [...] Concluindo, desejou o secretário que a Escola Municipal de Martinésia possa desenvolver um ensino realmente transformador. (MARTINÉSIA..., 1985, p. 5).

[...] Já o professor Nelson Bonilha, secretário municipal de Educação, relacionou a obra à concretização de um sonho “do qual todos participaram”. Em seguida ele falou da linha pedagógica que orienta a pasta por ele dirigida, que leva os alunos a compreenderem a sociedade em que vivem, “e possam sonhar em mudá-la, e torná-la melhor”, afirmou Bonilha completando que a Escola Municipal José Fonseca irá seguir a mesma proposta Pedagógica. (PREFEITO..., 1988, p. 5).

Todos esses aspectos ressaltados pela equipe da gestão Zaire Rezende estão inseridos na linha pedagógica intitulada “Educação Libertadora”, característica da tendência pedagógica nomeada de “Progressista Libertadora”, representada por Paulo Freire.⁶⁷ De acordo com tal proposta pedagógica, o papel da escola, quando se fala sobre a educação em geral, é ser uma atividade em que professores e alunos, mediatizados pela

⁶⁷“Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. O principal livro de Freire se intitula justamente Pedagogia do Oprimido e os conceitos nele contidos baseiam boa parte do conjunto de sua obra. Paulo Freire nasceu em 1921 em Recife, numa família de classe média. Com o agravamento da crise econômica mundial iniciada em 1929 e a morte de seu pai, quando tinha 13 anos, Freire passou a enfrentar dificuldades econômicas. Formou-se em direito, mas não seguiu carreira, encaminhando a vida profissional para o magistério. Suas idéias pedagógicas se formaram da observação da cultura dos alunos — em particular o uso da linguagem — e do papel elitista da escola. Em 1963, em Angicos (RN), chefiou um programa que alfabetizou 300 pessoas em um mês. No ano seguinte, o golpe militar o surpreendeu em Brasília, onde coordenava o Plano Nacional de Alfabetização do presidente João Goulart. Freire passou 70 dias na prisão antes de se exilar. Em 1968, no Chile, escreveu [...] Pedagogia do Oprimido. Também deu aulas nos Estados Unidos e na Suíça e organizou planos de alfabetização em países africanos. Com a anistia, em 1979, voltou ao Brasil, integrando-se à vida universitária. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e, entre 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação de São Paulo. Freire foi casado duas vezes e teve cinco filhos. Foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas. Morreu em 1997, de enfarte.” (FERRARI, 2008).

realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, em um sentido de transformação social. Com relação aos conteúdos escolares, denominados de “Temas Geradores”, estes são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. O importante não é transmitir conteúdo específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como “invasão cultural” ou “depósito de informação”, porque não emerge do saber popular. Quanto aos métodos, têm por base o diálogo, grupo de discussão, a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor deve “descer” ao nível dos alunos, adaptando-se às suas características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. (LIBÂNEO, 1994).

Segundo a Pedagogia Libertadora, na concepção de Libâneo (1994), são passos de aprendizagem ligados à codificação-decodificação e problematização da situação. Esses passos permitem aos educandos um esforço de compreensão do “vivido”, até chegarem a um nível mais crítico de conhecimento de sua realidade, sempre através da troca de experiência em torno da prática social. Quanto à relação professor/aluno: baseada no diálogo, é horizontal, em que educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O professor é um animador, deve caminhar “junto”, intervir o mínimo indispensável, embora não se furte, quando necessário, a fornecer uma informação mais sistematizada. No que diz respeito à aprendizagem, a motivação acontece a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade.

Podemos visualizar esses princípios da Educação Libertadora na proposta política da Secretaria Municipal de Educação do governo Zaire Rezende, a qual considera que:

- O saber popular e o conhecimento científico, técnico e artístico acumulados são para os alunos arma para superação dos seus problemas e conquista de sua libertação. [...]
- É importante fortalecer os laços do aluno com o seu próprio grupo (classe) tornando-o cidadão consciente e crítico da sociedade. [...]
- É imprescindível a participação comunitária no processo educacional. [...]

— É necessário dar ao ensino um caráter democrático diminuindo as diferenças de oportunidades e oferecendo melhores condições de estudo. (UBERLÂNDIA, 1984, p. 1-2).

Em relação aos seus objetivos, o documento cita que “O objetivo da Secretaria Municipal de Educação é criar condições para o estabelecimento de uma prática educacional democrática e transformadora.” (UBERLÂNDIA, 1984, p. 3). Quanto às suas estratégias, menciona que “O saber popular será reconhecido e respeitado. A participação da comunidade, a devolução da sala ao professor, os trabalhos em equipe serão estimulados e desenvolvidos.” (UBERLÂNDIA, 1984, p. 4-5). Além disso,

Encontros, cursos, seminários e reuniões serão realizados periodicamente ou quando necessário, para propiciar condições de capacitação e atualização do professor, que além de sua competência, deverá assumir também o papel político na educação. (UBERLÂNDIA, 1984, p. 5).

O ideário de Educação Libertadora contempla as classes populares com uma prática de ensino que se utiliza de uma metodologia pautada no diálogo e participação da comunidade. Os alunos problematizam e tomam consciência de sua realidade de forma crítica para transformá-la em um cenário de valorização da experiência vivida e do saber popular. Uma concepção de educação bastante coerente com a situação em que se encontrava a escolarização rural no município de Uberlândia, a qual também estava referenciada no documento Proposta Política Educacional, da Secretaria Municipal de Educação do governo Zaire Rezende:

Para solucionar o grave problema das classes multisseriadas que são em grande parte a causa do baixo nível de ensino na zona rural e conseqüentemente da repetência e da evasão escolar, será efetuada gradativamente a NUCLEAÇÃO que consiste na transferência das escolas isoladas que estiverem próximas umas das outras para oferecer melhores condições de solucionar o problema, podendo este núcleo transformar-se num Centro Comunitário. (UBERLÂNDIA, 1984, p. 5).

Então, de acordo com a gestão político-administrativa do município, deveria ocorrer uma reforma na modalidade de educação rural local, a qual, segundo a administração, além de combater a ignorância, também colaboraria com a erradicação de doenças e pobreza. Esses princípios foram sintetizados pelo então secretário municipal quando da realização do primeiro encontro em 1983:

[...] Utilizando-se de um pequeno artigo intitulado <<O desenvolvimento rural requer decisões políticas>>, de Juan Diaz Bordenave e Jorge Werthein, distribuído aos presentes, Nelson Bonilha lembrou ainda que << as massas de favelados e de mendigos em nossas

ruas migraram para as cidades porque foram expulsos das áreas rurais pela inexistência de terra, de trabalho e de esperança. É, portanto, nas áreas rurais que temos condições de efetivamente atacar, a longo prazo, os problemas da pobreza humana, bem como lidar com a grande quantidade de miséria existente, que até hoje não tem sido vista, mas que não deixa de ser sentida por aqueles que sofrem.>> (ESCOLAS..., 1983, p. 4).

Para a concretização dessa meta, foram organizadas pelo governo municipal algumas ações: em um primeiro momento, o prefeito Zaire Rezende, seu secretário da educação, Nelson Bonilha, e equipe reuniram-se com professores, supervisores e coordenadoras das 47 escolas municipais rurais, para diagnosticar e refletir sobre as mudanças que aconteceriam no ensino rural, nesse sentido, estudaram e executaram o planejamento. Dessa forma, ao traçarem diretrizes, anunciaram e solicitaram aos profissionais ajuda para realizar o segundo momento, qual seja, o contato direto com todas as comunidades escolares rurais, para dialogar com pais de alunos, trabalhadores do campo e proprietários de fazendas onde se localizavam escolas; propostas para o ensino rural, que seriam viabilizadas a partir do ano vindouro, 1984.

O Secretário Municipal de Educação e Cultura, professor Nelson Bonilha informou que solicitará aos educadores que atuam no meio rural uma preparação para as futuras vistas que ele fará, juntamente com sua equipe da secretaria à zona rural, quando manterá contato direto com toda a comunidade. Definindo as próximas visitas como <<o segundo momento>>, pois anteriormente já visitou as 47 escolas rurais existentes no município conhecendo a realidade de cada unidade escolar, o <<secretário esclareceu que pretende a partir de agora dialogar e receber de toda comunidade rural: pais de alunos, trabalhadores do campo e proprietários de fazendas onde se localizam escolas; propostas para o ensino rural, a serem viabilizadas a partir do próximo ano.

Para isto, as 47 escolas da zona rural foram divididas em áreas próximas e serão visitadas a partir do próximo mês pelo secretário Municipal de Educação e Cultura. (COORDENADORES..., 1983, p. 5).

Para concretização do segundo momento, com a presença da comunidade escolar, todas as escolas seriam visitadas, e o secretário orientou aos educadores que realizassem um trabalho de reflexão com esse grupo a respeito das dificuldades e propostas para o ensino rural local. Um trabalho organizado de forma coletiva, outra característica da gestão Democracia Participativa.

O Secretário Municipal de Educação e Cultura estará participando destas próximas discussões com as comunidades rurais das escolas e para facilitar este trabalho às 47 escolas rurais do Município foram agrupadas em áreas próximas, num total de 10.

<<Vamos tirar a Educação do Quadro Negro em que ela está>> [...] Na oportunidade, foi exibido para os educadores presentes, o filme <<Lages, a Força do Povo>>, que mostra um estilo de administração pública, baseada na participação da comunidade na busca de propostas e soluções adequadas à realidade. (EDUCADORES..., 1983, p. 4, grifo nosso).

Assim, ao propiciar momentos de discussões conjuntas, entre prefeito, secretário da educação, profissionais que atuavam nas escolas municipais rurais, bem como com a comunidade rural de cada região, indicavam que a aprovação da proposta de atendimento à educação rural, a nucleação escolar, seria fruto de uma construção coletiva: “[...] Para que a nucleação se efetive, segundo o secretário, as comunidades rurais de cada região serão consultadas e opinarão sobre o projeto.” (EDUCAÇÃO, 1983, p. 3). Com efeito, segundo o jornal Primeira Hora:

O secretário Municipal de Educação e Cultura, professor Nelson Bonilha reuniu-se na última terça-feira na Escola Municipal Olhos D’Água com a comunidade rural daquela região. A finalidade do encontro foi apresentar e buscar sugestões sobre o projeto de nucleação escolar para implantação no próximo ano, que propõe centralizar na Fazenda Olhos D’Água as escolas municipais de Boa Vista, Marimbondo, Tenda, Aniceto Pereira e Olhos D’Água. Inicialmente, Nelson Bonilha colocou que todos opinarão sobre a proposta, alunos, professores e pais de alunos e deixou claro que a implantação do projeto dependerá da aprovação das comunidades rurais destas escolas. (COMUNIDADE..., 1983, p. 5).

Contudo, a despeito do discurso de incentivar a participação popular, transparece a assertiva de que para garantir a aprovação do projeto, elaborado por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, seus representantes e prefeito municipal se utilizaram de estratégias de convencimento em torno das comunidades escolares rurais. Entendemos como estratégias de convencimento aquelas de cunho ideológico e social, como a promessa de mudança efetiva na educação rural, bem como aquelas de oferecimento de benefícios, como serviços de saúde e lazer, os quais seriam proporcionados na escola núcleo, conforme se nota a seguir:

[...] Proposta pela Secretaria Municipal de Educação, a nucleação tem como objetivo fundamental atender a demanda escolar de pré à 8ª série, reunindo escolas isoladas num núcleo centralizador, onde se pretende também integrar as comunidades rurais, proporcionando-lhes serviços de saúde e oportunidades de lazer. (EDUCAÇÃO, 1983, p. 3).

Projetos de nucleação executados em outras cidades do estado de Minas Gerais, como Montes Claros, conforme Eulálio (2014), indicam que a nucleação foi instituída de maneira verticalizada e antidemocrática. Da mesma forma, de acordo com Sales (2007),⁶⁸ teria ocorrido a nucleação das escolas rurais de Patos de Minas, ou seja, foi estabelecida pelo poder público local, o qual, segundo a pesquisadora, utilizou como modelo a medida adotada no município de Uberlândia, que naquela época e com outro governo administrativo já estava em fase de consolidação. Outro processo de nucleação que se baseou no modelo uberlandense foi o de Catalão, no estado de Goiás, segundo Flores (2000).⁶⁹

As justificativas expostas pelo secretário para a sua realização nas escolas rurais locais inclui aquelas referentes à finalidade da escola núcleo, de atender do pré à 8ª série, centralizando as escolas isoladas e integrando socialmente as comunidades rurais, ao oferecer-lhes atendimento médico e odontológico, bem como lazer. Ademais, “Com a nucleação, explicou Nelson Bonilha, haverá a eliminação do sistema de classes multisseriadas, que impossibilita o atendimento adequado ao aluno e concorrerá, ainda, para evitar a evasão e a repetência.” (EDUCAÇÃO, 1983, p. 3).

Portanto, a nucleação atenderia à demanda por escolarização na zona rural e a estenderia do pré à 8ª série, haja vista que na maioria das escolas rurais isoladas o ensino não passava da 4ª série. Além disso, aboliria o sistema multisseriado e, portanto, unidocente, condição que, segundo o secretário de educação, serviria o aluno com melhor qualidade, já que impediria também a evasão e repetência discente.

De acordo com a argumentação do referido secretário de educação, podemos concluir que a proposta de nucleação solucionaria as deficiências e mazelas da escolarização rural e ainda integraria as comunidades rurais. Portanto, seria uma política pública municipal para a educação rural, que beneficiaria também a população campe sina no âmbito social e cultural.

A nucleação das escolas rurais foi um processo implantado no país desde 1976 e que se disseminara pelo estado de Minas Gerais em 1983. Desse modo, entendemos que

⁶⁸ Segundo a autora, em Patos de Minas, o processo de nucleação foi iniciado em 1990, e alcançou seu auge na administração 1997-2000. Portanto, posterior à nucleação das escolas rurais do município de Uberlândia. (SALES, 2007).

⁶⁹ De acordo com a autora, “Em Goiás, precisamente no município de Catalão, a ex-secretária de educação, Neura Ferreira Rocha de Paula, foi buscar inspiração para a implantação das Escolas Nucleadas em uma reportagem da Revista Nova Escola. Posteriormente, já em busca de informações a respeito deste tipo de escola rural, ela visitou escolas do município de Uberlândia, Minas Gerais, vizinha do município de Catalão, onde o modelo já havia sido implantado, apontou como sendo uma experiência positiva na categoria de escolas rurais”. (FLORES, 2000, p. 7).

a “necessidade” de nuclear as escolas rurais já era uma constante, ou seja, não foi o momento de abertura política no Brasil nem tampouco a gestão Democracia Participativa em Uberlândia condição para tal intento.

Essa experiência⁷⁰ nas escolas rurais teria sido iniciada na região Sul do Brasil, especificamente no estado do Paraná nos anos de 1970. Abreu (2014) discute a referida temática ao analisar os impactos dessa medida. Para tanto, utiliza-se de análises de pesquisadores que investigaram esse processo no referido estado, tais como: Ramos (1991), que, guardada as devidas diferenças, entende a proposta paranaense como inspiração a partir da organização escolar norte-americana, e Pereira (2002), para o qual a iniciativa de nucleação nos Estados Unidos em meados do século XIX teria sido consequência de transformações sociais e econômicas, como a urbanização e industrialização.⁷¹

Com a industrialização, a escola começou a ser pensada por administradores profissionais, afirma ele, que desenvolveram jardins de infância, escolas secundárias, supervisão, laboratório e outros equipamentos pedagógicos, bem como, outras especialidades, como treinamento manual, culinária, desenho, música e estudos da natureza. Melhorias que não aconteceram nas escolas rurais. A saída encontrada para minimizar essas diferenças foi as escolas consolidadas. Que era um movimento que fundia várias escolas isoladas, em uma escola com duas, três ou quatro salas. (ABREU, 2014).

A questão central das escolas consolidadas nos Estados Unidos, segundo Pereira (2002),⁷² era a de ofertar as mesmas oportunidades para crianças das áreas urbanas e rurais. Ademais, essas instituições deveriam ir ao encontro das necessidades da comunidade: uso planejado da terra, serviço cooperativo de extensão agrícola e a implantação de biblioteca rural.

Dentre as semelhanças encontradas pelos pesquisadores com relação aos fatores responsáveis pela nucleação das escolas rurais norte-americanas e à nucleação das escolas

⁷⁰De acordo com Abreu (2014), alguns autores usam as seguintes variantes: nucleação, nuclearização ou ainda consolidação. Independentemente do termo escolhido, todas essas palavras fazem referência ao processo de transferência de alunos das escolas rurais isoladas de uma sala só, e em um sistema de multisseriação para escolas maiores, com mais salas, e em um sistema de seriação.

⁷¹ Segundo Pereira (2002), o percentual maior de mão de obra teria passado das lavouras para a indústria. Antes dessas modificações, não existia diferenças entre escola urbana e rural.

⁷² Para o referido autor, o problema da educação rural não é apenas brasileiro nem acontece apenas em países subdesenvolvidos. Desta feita, usa a Nova Zelândia como exemplo, que, no final de 1940, por causa da industrialização e da urbanização, teve um decréscimo na população rural e conseqüentemente o fechamento e consolidação de escolas rurais. Ainda aponta a Austrália, que também adotou a proposta de escola consolidada. Enquanto na Noruega e na Suécia, as crianças que moravam em comunidades escassamente povoadas ainda tinham classes multisseriadas. (PEREIRA, 2002).

do estado do Paraná, está o processo de urbanização e industrialização, que trouxe como consequência o decréscimo da população rural, devido ao êxodo rural. Essa rápida transformação ocasionou sérios problemas para as áreas urbanas no tocante à educação, saúde, saneamento básico e abastecimento de água, já que aumentou consideravelmente a população desses espaços. Desta feita, era necessário fixar o campesino no seu lócus, bem como oferecer-lhe uma educação para formação de trabalhadores, mão de obra para as indústrias e agricultura moderna, mecanizada.

As justificativas utilizadas pelo poder público municipal para a realização da nucleação das escolas rurais de Uberlândia assemelhavam-se àquelas mesmas condições acima referidas, tais como:

A necessidade de qualificar a mão-de-obra no campo; o incentivo à permanência no meio rural; [...] o entendimento de que a educação rural não é isolada da luta pela erradicação das doenças e da pobreza. Estes foram os principais aspectos abordados durante o 1º Encontro de Professores Rurais do Município de Uberlândia, que reuniu supervisores educacionais e professores das 47 escolas rurais existentes. (ESCOLAS..., 1983, p. 4).

[...] Zaire Rezende, ao finalizar a solenidade, disse do retorno do homem do campo ao seu local de origem, preocupação de seu governo. Afirmou que o compromisso de sua administração com a zona rural é evitar o êxodo rural, dando condições do homem permanecer no campo. Fez uma análise da situação brasileira e encerrou falando sobre democracia, que, segundo ele, é governar sob pressão. (CABAÇAL..., 1987, p. 5).

[...] Em seguida o prefeito fez um rápido balanço da atuação de seu governo na zona rural de Uberlândia. Ele destacou o levantamento de 200 quilômetros de estrada, a construção de 65 pontes, 250 mata-burros, construção de cinco escolas rurais, reformas de mais oito, e a sétima nucleação rural que fixa o homem no campo. (ADMINISTRAÇÃO..., 1988, p. 5).

Percebemos que a proposta de nucleação das escolas rurais encontrou respaldo nos ideais de desenvolvimento e progresso que sempre estiveram presentes desde o primeiro projeto político tecido para a cidade, pois

Na abertura da reunião o prefeito Zaire Rezende lembrou o período da elaboração pelo PMDB da proposta para ação do governo municipal. Disse que neste documento foi incluída a ação do governo no setor de estimular e investir no progresso de Uberlândia paralelamente na qualidade de vida da sua população. (ADMINISTRAÇÃO..., 1988, p. 5).

Estimular e investir no progresso do município também era objetivo da gestão do peemedebista Zaire Rezende, ação que seu governo realizaria, almejando também,

segundo ele, a qualidade de vida da população. Contudo, os ideais de progresso, conforme outrora citados neste texto, tenderam a apresentar como alvo a zona urbana do município, a qual fora concebida como padrão para a zona rural. Nesse sentido, a escola urbana foi planeada como modelo para a escola rural, pois essa equiparação era realizada de maneira tão propagada desde décadas anteriores aos anos de 1980, na cidade de Uberlândia⁷³. Tal fato pode ser constatado em diversos momentos da administração municipal, uma vez que era constante nos discursos do prefeito Zaire Rezende e de seu secretário da educação. A questão da equiparação da educação rural à educação urbana pode ser evidenciada nas transcrições a seguir:

[...] Frisou ainda o secretário que para Administração Municipal não há distinção entre educação rural e urbana, pois os direitos são os mesmos e os esforços devem ser voltados para todos. (EDUCADORES..., 1984, p. 5).

[...] Em seu discurso o chefe do executivo municipal, Zaire Rezende, expressou que <<todas as pessoas são iguais em dignidade e direito. Direito de usufruírem das parcelas de benefícios que a sociedade oferece. Por isso estamos implantando o ensino rural com o mesmo nível de qualidade da área urbana. (ESCOLA..., 1985, p. 5).

Tecendo referências à educação na área rural, o prefeito Zaire Rezende destacou que a <<Administração Municipal procura fazer com que a educação no campo seja igual à da cidade. A comunidade rural tem o direito de gozar de todos os benefícios de que usufruem a população da área urbana. É obrigação do poder público que estes benefícios cheguem ao campo.>> (PREFEITURA..., 1985, p. 5).

[...] Com relação à educação, salientou Zaire Rezende que a mesma qualidade de ensino da cidade é levada ao meio rural e que todas estas medidas buscam oferecer condições para que as pessoas possam permanecer nos distritos. (MARTINÉSIA..., 1985, p. 5).

[...] A estrutura fundamental da escola foi mudada, atendendo ao objetivo educacional da Secretaria Municipal de Educação que é proporcionar aos alunos da zona rural oportunidade de atendimento semelhantes às que recebem os alunos da zona urbana. As aulas são ministradas por duas professoras [...], e a assistência pedagógica é dada pela supervisora [...]. Toda a assistência material está sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal através da Secretaria Municipal de Educação. (PROFESSORES..., 1986, p. 2).

[...] A construção deste imóvel atende proposta do governo Zaire Rezende de dotar o ensino da área rural com os mesmos equipamentos da urbana além de buscar nivelar a qualificação do ensino nas duas áreas. (ZAIRE..., 1986, p. 5).

⁷³Optamos por utilizar várias citações para evidenciar como era constante nos discursos do prefeito Zaire Rezende e de seu secretário de educação a questão da equiparação da educação rural à educação urbana.

[...] Lembrou ainda que em sua administração não há diferença entre a cidade e o campo. (TAPUIRAMA DISCUTIU..., 1987, p. 5).

Nesse cenário de instalação da nucleação das escolas rurais, no que tange à formação dos professores, declara uma de nossas entrevistadas, que exercia a função de coordenadora pedagógica na época: “[...] como um professor que era um professor leigo, né, que tinha, maioria tinha só o quarto ano, quarto ano primário, como que esse professor ia, né, ministrar uma aprendizagem [...]” (E. F. S. M., 2018). Ainda segundo ela, o professor era apenas um aplicador, pois

Vinha pronto, vinha é bimestralmente ou mensalmente, vinha a programação pronta pro professor e pro aluno, as atividades pro professor, as atividades pro aluno, e no final do mês vinha as provas prontas. Tudo era pronto, aí só, aplicava nessas escolas lá, essas multisseriadas, tudo era assim. (E. F. S. M., 2018).

Lima, Assis e Gonçalves (2016), ao apreenderem as memórias e histórias construídas por professoras e alunos sobre as práticas e o cotidiano das instituições rurais de ensino no período de 1950 a 1979, em Uberlândia/MG, constataram que:

Segundo os relatos, de 1950 até meados de 1960, as professoras rurais do município de Uberlândia não recebiam cursos de formação continuada, nem mesmo orientações pedagógicas da Secretaria da Educação, o pouco que ensinavam na escola baseava-se na cultura empírica, no conhecimento que tiveram enquanto foram alunas e nas pesquisas que faziam por conta própria [...] A partir do final da década de 1960 a prefeitura começou a oferecer cursos de formação continuada no período das férias escolares. (LIMA; ASSIS; GONÇALVES, 2016, p. 204-205).

Conforme as pesquisadoras, no final dos anos de 1960, a secretaria passou a oferecer apostilas às professoras com conteúdo escolar planejado. Estas eram preparadas pela equipe de especialistas da educação desse órgão. Então, o docente recebia esse planejamento curricular e deveria utilizá-lo para fazer seus planos de aula, os quais eram avaliados por supervisores para verificarem se estavam de acordo com a proposta do município. Ainda de acordo com as professoras, esse material e os cursos de formação continuada tinham a finalidade de “[...] oferecer ao professor leigo o conhecimento científico mínimo para desempenhar suas atribuições.” (LIMA; ASSIS; GONÇALVES, 2016, p. 207; ASSIS; LIMA, 2019).

Com o processo de nucleação, seria implantada a seriação de forma que suas etapas fossem estendidas para completarem o ensino de 1º grau. Destarte, nos anos de 1980, muitos cursos de formação ofertados em nível municipal e estadual aconteceram a

partir de ações promovidas pela 26ª Delegacia Regional de Ensino (DRE), com apoio da Universidade Federal de Uberlândia e prefeitura municipal.

Especialistas de educação e professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau da rede municipal de ensino iniciam hoje na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia um curso de atualização. Numa realização conjunta da Secretaria Municipal de Educação e 26ª Delegacia Regional de Ensino, através do Serviço de Desenvolvimento e Recursos Humanos; o curso com a duração de 15 dias, objetiva dinamizar o ensino-aprendizagem nas escolas municipais rurais de Uberlândia, envolvendo escola e comunidade. [...] contará com a presença do secretário Municipal de Educação, professor Nelson Bonilha, e da delegada de ensino, Ângela Maria Gonçalves da Cunha. (CURSO..., 1984, p. 5).

Como acontece periodicamente a cada dois meses, professoras, coordenadoras e supervisoras pedagógicas das escolas rurais do Município estiveram reunidas ontem à tarde, no Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia, com o secretário Municipal de Educação, professor Nelson Bonilha. O encontro objetivou fazer uma avaliação dos resultados já obtidos depois que os educadores da zona rural fizeram uma aplicação prática do curso de atualização realizado na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia no último mês de fevereiro. (PROFESSORES..., 1984, p. 5).

Os professores das escolas rurais fazem curso de reciclagem de seis em seis meses e o método é embasado na realidade dos alunos, assim como na pré-escola e educação de adultos. Os alunos recebem assistência médico-odontológica e alimentação do PMAE. (EDUCAÇÃO..., 1988, p. 9).

Algumas professoras e assessor pedagógico entrevistados, quando questionados sobre a criação de oportunidades de formação e/ou capacitação dos docentes rurais durante o processo de nucleação, assim se pronunciaram:

Sim, eu mesma comecei como leiga, depois eu é, saiu aquele curso LOGOS II, que era o magistério, aí eu fiz o LOGOS II, e continuei até me aposentar. (I. G. R., 2019).

Tinha, tinha os cursos de formação. Também deram tempo para as pessoas é, fazer sua formação né.

[...] Foi, foi no governo do Zaire. No governo do Zaire mais ninguém entrava sem formação, antes entrava, mais depois não entrava mais não. [...] os professores reuniam sempre na cidade pra fazer curso, sempre foi o, eles sempre preocuparam muito com a formação dos professores, isso todas férias nossa de julho a gente ficava 15 dias estudando [...] na cidade. Os professores vinham todos pra cidade para estudar. A gente se reunia estudava, depois no final do ano também, a gente já discutia tudo, tinha reunião na secretaria da educação porque não era muitos professores. [...] eram poucos dava pra gente reunir na secretaria de educação.

(M. D. M., 2019).

[...] sempre a gente estudava junto assim, tinha a Maria das graças, né, que ela era a coordenadora geral, Maria Rita, é, a Edna, a Edna sempre foi muito estudiosa, muito pesquisadora. [...] Aí, sempre tinha a reunião nossa, os estudos, a gente sempre estudou muito na secretaria de educação [...] Quando não era lá, aí arruma naquela Escola Enéias. (M. D. M., 2019).

[...] destinado a professores leigos, como era o LOGOS II, a gente pode dizer que é o primeiro programa, de nível de Brasil que formou professores a distância, na modalidade a distância, da época que existia, que era tipo Correio... Você tinha o material apostilado, a superintendência que administrava isso, então uma vez por mês se tinha uma reunião no polo, aí se fazia as provas lá, então se não tinha aula, você estudava sozinho e ia fazer as provas, e habilitava a pessoa com curso normal de nível médio, que chamava LOGOS, então muitos colegas da prefeitura fizeram esse curso, então eles deixaram de ser leigos via essa alternativa que o próprio governo federal fez e impactou o Brasil todo, que é um curso que as pessoas as vezes até esquecem que ele existiu, que ele foi muito pouco divulgado... porque ele era destinado a leigo, não público, era só pra quem estava no magistério e era leigo, aí o curso formava, o que houve pra para o magistério de maneira geral foi curso de formação. (G. S. D. O., 2018).

De acordo com Assis (2018), o curso LOGOS II se referia à segunda parte do curso LOGOS I, o qual se limitava somente ao treinamento⁷⁴ das professoras, já o curso LOGOS II proporcionava, além do treino, o registro e diploma de magistério em nível de 2º grau. A referida autora pesquisou a respeito das práticas pedagógicas e da formação das docentes que atuaram nas escolas primárias rurais no município de Uberlândia no período de 1950 a 1980. Ela concluiu que os cursos de formação ofertados a partir da Lei 5.692/71, a qual estipulava a obrigatoriedade da formação docente nessa etapa escolar, foram fundamentais para a modificação das práticas pedagógicas em sala de aula. Contudo, verificou que diferentes apropriações dos cursos de formação, os quais ensinavam a técnica do ensino padronizando-o através de apostilas, nem sempre determinavam inovações pedagógicas aplicáveis no interior das salas de aula.

Em nosso recorte histórico, anos de 1980, a política educacional municipal, conforme outrora mencionado, prenunciava encontros, cursos, seminários e reuniões a serem realizadas periodicamente ou quando necessário, com a finalidade de oferecer condições de capacitação e atualização aos professores. Esses educadores, além da competência profissional, deveriam assumir também o papel político na educação, afinal uma pedagogia libertadora, crítica e transformadora encetava conhecimento.

⁷⁴ O termo treinamento foi utilizado por Assis (2018), para se referir a uma formação de professoras que se pautava apenas no ensino da técnica, padronizado em forma de apostila.

3.2 As primeiras experiências de nucleação e seus desdobramentos nos distritos do município

Segundo o secretário de educação, a nucleação das escolas rurais se principiaria com os núcleos das escolas de Olhos D'Água, do distrito Cruzeiro dos Peixotos e Fazenda Escola Rio das Pedras. (EDUCAÇÃO, 1983, p. 3). Esta última inclusive foi a primeira escola núcleo a ser organizada dentre as instituições locais, haja vista ter sido beneficiada com o transporte escolar gratuito para os alunos de todas as escolas transferidas para o referido núcleo. Ao anunciar o início desse processo, o secretário municipal de educação, Nelson Bonilha, enfatizava em seu discurso a importância do transporte para mudar a realidade da escola rural.

[...] Na Fazenda Escola Rio das Pedras estão matriculados este ano cerca de 150 alunos de 1ª a 6ª séries, sendo que deste total 74 são alunos novos que não freqüentavam nenhuma escola da região e que agora com o ônibus gratuito passarão a estudar na Fazenda Escola Rio das Pedras. [...]. <<Ao término das transferências das escolas, continuou ele, a Fazenda Escola Rio das Pedras abrigará de 280 a 300 alunos, como resultado da nucleação, que agora se inicia com o transporte gratuito para os estudantes>>. (ESTUDANTES..., 1984, p. 5).

A condução gratuita seria requisito para a implantação da nucleação escolar rural, devido à necessidade do deslocamento dos alunos das regiões próximas até a escola núcleo. De fato, “Falou ainda Ubirajara, da dificuldade enfrentada pelos alunos que têm que caminhar distâncias enormes para chegar à escola mais próxima, acarretando com isso a evasão escolar.” (ÔNIBUS..., 1984, p. 5). As dificuldades de acesso eram compreendidas como causa da evasão escolar na zona rural, uma vez que nem todas as regiões possuía escolas, assim as crianças tinham que se deslocar para as instituições mais próximas, contudo a distância sempre era considerável, de modo que as obrigava a passar por vários tipos de problemas. Dentre estes, destacam-se: cansaço, fome, perigos iminentes próprios ao itinerário rural, como animais perigosos, dentre outros; sem contar o período de chuvas que tornava mais complicado o acesso à escola. De acordo com a citação supracitada, cerca de 74 crianças da região estavam sem estudar, e a nucleação mudaria esse quadro, ao conduzi-las por meio do transporte gratuito para a escola núcleo Fazenda Rio das Pedras.

A disponibilização desse recurso na zona rural sempre foi uma das questões mais problemáticas da educação rural, e foi justamente nesse período que

A política de transporte escolar, implantada na década de 80, veio para atender a demanda da universalização do atendimento da educação básica. Oportunizou aos adolescentes e jovens rurais o acesso aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio na zona urbana. Há, porém, um contrassenso em relação à segurança no transporte das crianças, por ocasião da Nucleação das escolas primárias. (EULÁLIO, 2014, p. 112).

Desta feita, a política de transporte escolar coincidiu com o processo de nucleação das escolas rurais de Uberlândia, era inerente ao procedimento o seu uso para locomoção das crianças e jovens às escolas núcleos. Contudo, as citações a seguir nos fazem deduzir que em período anterior à nucleação das escolas rurais locais, a Secretaria Municipal de Educação já arcava com custos com relação ao transporte,

[...] O meio de transporte que atenderá os alunos para se dirigirem ao núcleo centralizador foi um dos pontos abordados no encontro. (COMUNIDADE..., 1983, p. 5).

O transporte coletivo de alunos da zona rural foi a finalidade da reunião de anteontem na Escola Municipal de Sobradinho, onde se reuniram representantes das Escolas de Zanata, Secato, Samambaiá e Domiciano, além da equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

Durante a reunião, sob a presidência do professor Nelson Bonilha, secretário de Educação, discutiram o melhor roteiro, o horário, o meio de transporte e o número de crianças a ser transportado em cinco kombis adquiridas recentemente e que serão destinadas aos escolares.

Anteriormente todas as crianças da zona rural eram transportadas até às escolas por um ônibus da empresa Transcol, sob a responsabilidade da própria Secretaria que fornecia os passes escolares. Mas devido ao número crescente de alunos a pasta resolveu adquirir os automóveis.

[...] Ao todo, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, 47 escolas rurais estão sendo nucleadas, de acordo com as previsões de técnicos da Educação, outras oito, passaram também a ser. Com isso, segundo eles, a Prefeitura pretende nuclear centenas de alunos ainda este ano. (EDUCADORES..., 1985, p. 5).

Em reunião no último domingo no galpão da Escola Municipal de Martinésia, o prefeito Zaire Rezende e o secretário de Educação do Município, Nelson Bonilha, juntamente com a comunidade local, aprovaram a implantação da nucleação nas escolas Felipe dos Santos e Lagoa, naquelas imediações. [...] Segundo explicações de Nelson Bonilha, “a princípio a proposta era de se atender apenas os alunos de 1ª a 4ª séries”. Evoluiu-se posteriormente para atender-se também aos estudantes de 5ª à 8ª, perfazendo-se uma clientela de 44 alunos. Para que se efetive a nucleação, salientou Bonilha, há a necessidade de destinar-se, no mínimo duas peruas Kombi para transporte dos alunos. Depois de prestadas diversas informações como situação das estradas, distância da comunidade até Martinésia, custo operacional das kombis,

etc., decidiu-se favoravelmente pela nucleação, com o prefeito autorizando o aluguel de dois veículos para o transporte dos alunos. (NUCLEAÇÃO..., 1985, p. 2).

[...] Com relação ao transporte de alunos, foi sugerido que a Prefeitura forneça passes para que os alunos que concluem a 4ª série na escola local possam ir para o Conjunto Alvorada, os que estiverem no 1º grau, e para o Tibery (Escola Colibri), as do 2º grau. A comunidade indagou quanto à possibilidade de se proceder a nucleação na região, mas foi esclarecido que é preciso saber se há clientela suficiente para tal. (COMUNIDADE DE..., 1986, p. 13).

Ainda sobre isso, uma das ex-coordenadoras do ensino rural relata:

[...] É, primeiro tudo começou com as reuniões da secretaria de Educação, né, e ali era feito o levantamento das estruturas das escolas que deviam ser nucleadas, da escola que ia receber [...] A que ia ser o núcleo, e pra fazer as reforma que precisava, a questão do transporte foi muito questionada, a questão transporte, porque já nessa época os professores já eram transportados para as escolas, e como como vai fazer o transportar esses alunos? E a questão financeira disso? O custo disso, tudo isso foi levantado lá na secretaria, com o grupo. (E. F. S. M., 2018).

Nesse sentido, o início da implantação do projeto de nucleação nas escolas rurais do município ocorreu com a inauguração do transporte escolar gratuito na Fazenda Escola Rio das Pedras.

FIGURA 7 – Transporte escolar rural: Fazenda Escola Rio das Pedras



Fonte: TRANSPORTE..., [198-].

FIGURA 8 – Alunos e transporte rural: Fazenda Escola Rio das Pedras



Fonte: ALUNOS..., [198-].

As Figuras 7 e 8, retratam o transporte escolar rural, fotos pertencentes ao arquivo pessoal do ex-Secretário de Educação, Nelson Armando de Paula Bonilha. A data provável de sua produção seria nos anos de 1980, quando da sua gestão, evidentemente o referido secretário possuía a intenção de registrar o fato, o qual tinha relação direta com a escolarização rural do município, que contava com sua participação e contribuição no contexto do processo de nucleação das instituições rurais. Nesse sentido, o objetivo na produção das fotografias seria evidenciar a realização de um grande feito, qual seja, a promoção de transporte gratuito para alunos e alunas da zona rural, inaugurando e sustentando a nucleação escolar rural. As imagens tendem a evidenciar certa alegria e ansiedade demonstrada nos rostos das crianças e adolescentes que iriam usufruir do transporte escolar, bem como um quantitativo de automóveis razoáveis e com um bom aspecto material, os quais atenderiam também com “qualidade” um quantitativo razoável

de discentes. Contudo, conforme adverte Burke (2004), quando da utilização de fotografias como evidência histórica, é importante considerar que representam produtos de um ponto de vista, um recorte ou realidade, alvitre do interesse de quem as produziu ou de quem ordenou sua produção. Neste sentido, afirma que é importante compreender que elas não são representações precisas, imagens de espelho de um determinado modelo.

Desse modo, podemos problematizar a respeito do transporte escolar disponibilizado, tentando desconstruir esta “imagem perfeita”, no sentido, por exemplo, de questionar a extensa jornada de alguns alunos e alunas, que precisariam despertar muito cedo, uma vez que o itinerário dos motoristas incluía por exemplo, o transporte de vários discentes em um único veículo, e portanto, havia aqueles que seriam apanhados mais cedo para que houvesse tempo de contemplar todos, ademais, o automóvel poderia conduzir um número superior de alunos. Todos estes aspectos concorreriam para com uma viagem cansativa, contribuindo para como uma postura de exaustão e sonolência dos alunos quando da chegada à escola, contudo, evidentemente estes aspectos não são demonstrados nas fotografias.

A Fazenda Escola Rio das Pedras (Ferp) foi uma escola rural totalmente diferente das demais, pois sua antiga constituição era o Patronato Rio das Pedras⁷⁵, que, em 1983, no primeiro ano da gestão Zaire Rezende, foi reestruturado como centro de desenvolvimento rural, a partir de convênios com outros órgãos públicos. (ENSINO... 1983, p. 5).

A reportagem mencionada, do jornal Primeira Hora, elucida o processo de reorganização da Fazenda Escola Rio das Pedras, através das declarações do secretário municipal de educação e cultura, professor Nelson Bonilha, e do diretor da instituição, Ubirajara Xavier da Silva. As informações prestadas dizem respeito à administração,

⁷⁵ Conforme Silveira e Ribeiro (2015), o Patronato Rio das Pedras foi criado em 1953, na zona rural de Uberlândia, com o objetivo de internamento de meninos de 5 a 17 anos, órfãos, abandonados ou delinquentes; fundado sob os auspícios do Programa Nacional de Proteção do Menor. Ainda de acordo com as autoras “[...] o objetivo de criação dos patronatos no Brasil esteve associado não somente às finalidades assistenciais, mas também ao sentimento de ‘incômodo’ da sociedade burguesa frente às crianças e adolescentes que perambulavam pelos centros urbanos. Pois, com a consolidação do capitalismo o espaço doravante denominado urbano instituiu-se através da cidade moderna como lugar de cultura, bons costumes, elegância, enfim do moderno conceito de civilização. Além disso, estabeleceu-se como lugar de progresso, confirmando práticas que se integravam às representações de mundo, Chartier (1990), mas que também comportavam sentimentos conflitantes, acentuados, sobretudo pela desigualdade econômica entre ricos e pobres. Este contraste que deveria ter incomodado a burguesia pela desigualdade que apontava o fez por outros fatores. A presença de menores ‘desvalidos de sorte’, e dos demais excluídos sociais era considerada uma ameaça aos centros urbanos, fato que não combinava com o referido cenário. Assim, foi necessário ordenar o perímetro urbano delimitando o lugar destes sujeitos e instituindo algumas imposições sociais e culturais pautadas na disciplinarização, moralização e profissionalização[...].” (SILVEIRA; RIBEIRO, 2015, p. 750).

equipe e proposta educacional e pedagógica e ainda à caracterização da Fazenda Escola Rio das Pedras como instituição escolar. De acordo com a matéria, o convênio firmado em novembro de 1982 entre a Prefeitura Municipal de Uberlândia, a Secretaria do Estado da Educação, a Universidade Federal de Uberlândia e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (Cenafor) previa ações conjuntas entre essas entidades, com o propósito de implantar na Fazenda Escola Rio das Pedras um trabalho de aperfeiçoamento do ensino de 1º grau no meio rural do município, além da atuação especial dessa escola como centro de desenvolvimento rural.

Segundo Bonilha, a reestruturação da referida instituição estava de acordo com a proposta de governo da equipe de Zaire Rezende, assim, compreenderam a necessidade de uma reflexão sobre a prática educacional que seria desenvolvida na Ferp. Dessa forma, a primeira providência tomada foi a reformulação no quadro docente e escolha de sua diretoria, por meio de processo democrático, com a participação de professores, alunos e funcionários.

Ainda de acordo com o secretário, a nova proposta educacional essencialmente se baseava em dois aspectos: preparação do educando para o trabalho, com uma formação que lhe proporcionasse uma noção crítica e real dos seus problemas mediatos e imediatos, bem como uma sólida educação básica.

Quanto à proposta para o trabalho, o diretor da Ferp, Ubirajara Xavier da Silva, ressaltou que a relação professor-aluno deveria se pautar na troca de conhecimentos, diferente daquela baseada na imagem superior docente. Ademais, destacou a importância da participação efetiva do aluno no processo produtivo, em todas as suas etapas: planejamento, gerenciamento, execução e avaliação de seu trabalho. Nesse sentido, ele exemplificou que o discente colaboraria desde o preparo dos alimentos, aprendendo sobre seu valor proteico, e contribuiria na manutenção e limpeza do refeitório.

As características da Fazenda Escola Rio das Pedras, naquele ano, segundo a reportagem, era a seguinte: possuía 110 alunos, sendo que 60 deles (somente do sexo masculino) residiam na escola, em regime de internato, e o restante, semi-internos, em regime misto; enquanto a instituição possuía o ensino de 1º grau (1ª a 5ª séries); e seriam introduzidas gradativamente as últimas, ou seja, de 6ª a 8ª série.

O ensino seria integrado, com atividades desenvolvidas na área de formação geral, com disciplinas regulares de 1º grau e formação especial, com ensinamentos de trabalhos específicos para o meio rural. Então, essa modalidade seria dividida em três setores: agricultura, pecuária e educação doméstica. Para o ano de 1983, no setor de agricultura,

os projetos definidos foram: desenvolvimento de culturas de arroz, feijão, milho e aveia; formação de uma horta e pomar, além de implantação de um projeto de rizipiscicultura.

Com a nucleação da Fazenda Escola Rio das Pedras, sua configuração novamente foi modificada. No caso, o quantitativo de alunos em 1986 chegou a 340, para estudantes de 8 a 21 anos; 40 deles em regime de internato, com a escolarização do pré à 8ª série. Contudo, ainda prevalecia o regime de internato para alguns, bem como o ensino voltado para a formação de bases agrícolas. (CEASA..., 1986, p. 6).

Conforme anunciado pela equipe de governo Zaire Rezende, a próxima escola núcleo implantada foi a de Olhos D'Água:

[...] Na Escola Municipal Olhos D'Água foram centralizadas as escolas Aniceto Pereira, Rivalino Alves dos Santos, Boa Vista e Tenda do Moreno, como parte do projeto de nucleação escolar[...] este ano estão ali matriculados 210 alunos de 1ª a 8ª série (turno manhã) e noite) — numero bem superior ao registrado antes da existência do ônibus escolar gratuito. [...] Segundo Nelson Bonilha, a nucleação escolar em Olhos D'Água teve o integral apoio da comunidade. Ele citou inclusive que uma das grandes defensoras da nucleação escolar no local é dona Maria Alves de Menezes, moradora de Olhos D'Água que doou a área da escola ao poder público municipal. (PREFEITURA..., 1984, p. 5).

As Figuras 09 e 10 referem-se às escolas rurais isoladas, quais sejam, Escola Municipal Rural Aniceto Pereira e Escola Municipal Rural Boa Vista, que conforme citação, foram nucleadas para a Escola Municipal Rural Olhos D'Água. É interessante notar que a presença do ex-secretário de Educação, Nelson Bonilha, é comum nas duas imagens, como na maioria (ver apêndice), como se quisesse demonstrar seu protagonismo na educação rural, a primeira fotografia evidencia a parte externa da E. M. Rural Aniceto Pereira e a segunda a parte interna da E. M. Rural Boa Vista, as duas instituições seriam nucleadas para a instituição núcleo E. M. Rural Olhos D'Água. Em relação à primeira escola, aparece o prédio, que talvez tenta transparecer a inadequação do mesmo como uma estrutura escolar, bem como, o ex-secretário e sua “equipe” e ainda uma mulher, talvez a professora, todos com o intuito de abonar a necessidade de nucleação escolar rural. Em relação à segunda escola, percebemos esta intenção ainda mais clara, ou seja, a parte interna da escola demonstra uma estrutura precária: teto baixo, construção frágil, reforçada pela turma com um quantitativo considerável de alunos com sua professora num ambiente pequeno e aglomerado, portanto, em condições educacionais desfavoráveis.

Todas estas exposições, reforçam a questão de que as fotografias são produtos de temas selecionados, os aspectos do mundo real ou parte dele retratados. Salvo, as

dificuldades enfrentadas pelas escolas municipais rurais isoladas, conforme já fora exposto, os motivos considerados na escolha de instituições a nuclear ou se tornarem escolas núcleos abarcaria também aspectos de escala maior, como por exemplo, aqueles relacionados ao contexto econômico, ou seja, maior economia para os cofres públicos, uma vez que reduziria o quantitativo de escolas, portanto, diminuiria também as despesas com a educação rural municipal.

FIGURA 9 – Escola Municipal Rural Aniceto Pereira (Fazenda Mangue) – nucleada em 1884 para a instituição núcleo Escola Municipal Rural Olhos D’Água



Fonte: ESCOLA MUNICIPAL RURAL ANICETO..., [198-].

FIGURA 10 – Escola Municipal Rural Boa Vista (Fazenda Boa Vista) – nucleada em 1984 para a instituição núcleo Escola Municipal Rural Olhos D’Água



Fonte: ESCOLA MUNICIPAL RURAL BOA..., [198-].

Concomitante às etapas de nucleação das instituições municipais rurais, portanto, construção, reformas ou ampliações dos espaços educacionais que seriam os núcleos, ocorreu também o mesmo processo em escolas fora desse padrão, ou seja, aquelas que não seriam núcleos e ainda não seriam integradas às primeiras. A partir das reportagens publicadas no jornal *Primeira Hora* obtemos conhecimento sobre quais escolas foram beneficiadas por essas reformas, bem como quais foram as melhorias recebidas. Dessa forma, o veículo noticia reforma e benfeitorias nos seguintes estabelecimentos: Escola Municipal Rural Jamil Tannús (Fazenda São Vicente no Distrito de Miraporanga) e Escola Municipal Rural de Martinésia. Por meio desse jornal, também temos informações sobre a construção de novos prédios escolares nas seguintes localidades: Região de Moreno, Fazenda Garimpo (Escola Municipal Rural da Onça); Fazenda São José no distrito de Miraporanga (Escola Municipal Rural Presidente Costa e Silva); Comunidade Rural de Cabaçal; Terra Branca (Escola Municipal Rural de Terra Branca) e ainda nos distritos de Cruzeiro dos Peixotos e Tapuirama.

Na cidade de Uberlândia, as medidas de desenvolvimento e expansão das escolas municipais rurais não foram interrompidas com o processo de nucleação, ou seja, este acontecia concomitante às ações de criação, construção e reforma de escolas rurais locais.⁷⁶ Movimento no qual observamos a participação efetiva da comunidade quanto à doação de terrenos, prédios e materiais de construção. Ademais, esses estabelecimentos, a partir disso, mesmo sem estarem ainda nucleados, modificavam-se no tocante à organização pedagógica, que passava a ser seriada. Nesse sentido, a ex-coordenadora entrevistada por nós fez o seguinte relato:

[...] não era, não ia, não ia ser nucleadas todas de uma vez, né, à medida que a nucleação ia dando é certo, é que ia, é que ia fazendo, porque não podia ser tudo de uma vez porque nem a secretaria tinha condição financeira para bancar isso tudo de uma vez, foi aos poucos essa nucleação foi acontecendo, né. (E. F. S. M., 2018).

Na fala da ex-coordenadora, o processo de nucleação ocorreu aos poucos, tanto que abrangeu todo o período do governo de Zaire Rezende, e só se consolidou na próxima gestão, do prefeito Virgílio Galassi em 1990. Desta feita, uma matéria de jornal aponta:

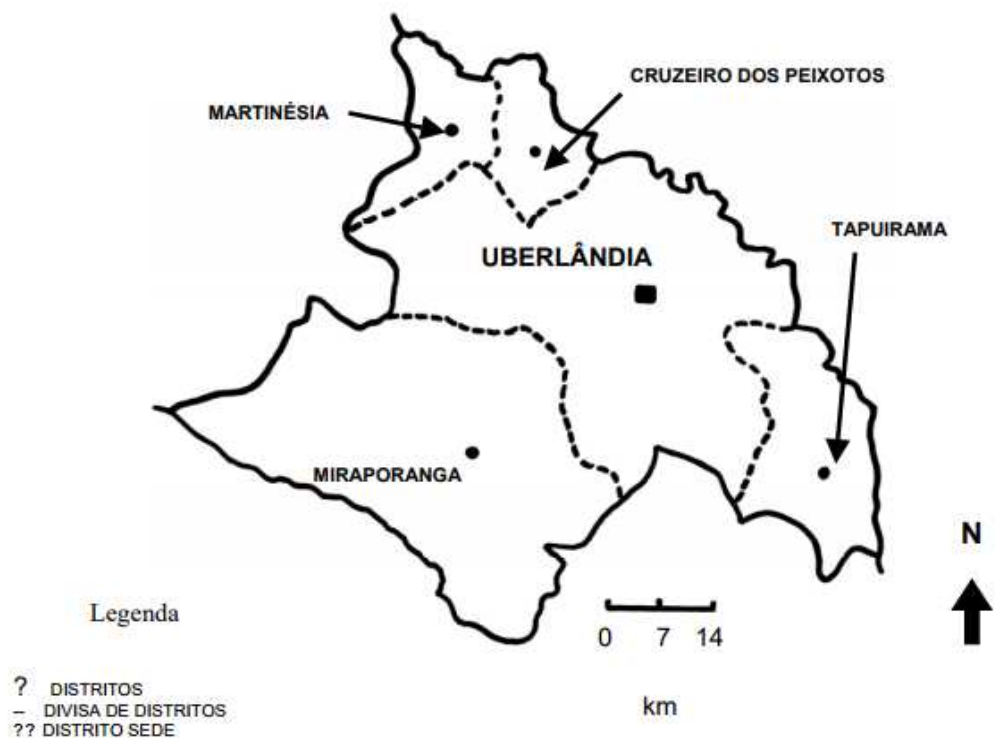
O projeto de nucleação é desenvolvido através de um trabalho integrado com a Secretaria de Agricultura, Administração dos Distritos, os 13

⁷⁶ Diferentemente do que teria ocorrido no município vizinho de Patos de Minas, onde, conforme aponta Santos (2012), ao investigar os processos de criação e expansão das escolas municipais rurais, delimitada no período de 1941 a 1998, tal expansão foi interrompida em função das políticas públicas de nucleação no município.

Esse trabalho integrado, fundamentado na gestão Democracia Participativa, além da questão educacional, conforme fora prometido pela equipe de governo, considerou outras necessidades da zona rural. Isso porque o prefeito Zaire Rezende e sua equipe sempre evidenciavam em seus discursos o princípio “[...] de que todo o povo citando especificamente o homem que vive no campo, tem todo o direito ao conforto, direito ao apoio do Estado para produzir mais e melhorar sua qualidade de vida.” (MARTINÉSIA..., 1985, p. 5).

A promessa de aquilatar a qualidade da escolarização na zona rural através da nucleação das escolas rurais, ao integrar também as comunidades rurais e lhes oferecer benefícios sociais e culturais, teve resultados iminentes nos quatro distritos localizados na zona rural de Uberlândia: Martinésia, Cruzeiros dos Peixotos, Miraporanga e Tapuirama, conforme o Mapa 2 a seguir:

MAPA 2 – Município de Uberlândia e seus distritos



Fonte: Base – DAGEO/UFU. Org.: MONTES, S. R. (2004).

Fonte: Silveira (2008).

A população geral do município de Uberlândia nos anos de 1980 era de 241.174 habitantes, sendo que 235.554 destes viviam na área urbana — distrito sede, ou seja, 97,67 % do total. Os quatro distritos contribuía com 5.620 habitantes, ou seja, cerca de 2,33%. Portanto, o peso da população rural dos distritos quanto ao conjunto da população municipal era pequeno. No caso, Miraporanga se destacava com 1.913 habitantes rurais, na sequência estavam: Tapuírama, Cruzeiro dos Peixotos e Martinésia. (SILVA, 2014).

No ano de 1991, a população total do município era de 367.061 habitantes, sendo que 360.809 destes residiam na área urbana, distrito sede, ou seja, 98,30 % do total. O percentual como um todo diminuiu, porém, de modo específico, aumentou em Miraporanga e Tapuírama. Os quatro distritos possuíam 6.252 habitantes, ou seja, cerca de 1,7% em relação aos índices da cidade. Portanto, o peso da população rural dos distritos no conjunto da população municipal era pequeno. Nesse sentido, Miraporanga se destacava com 2.703 habitantes rurais. (SILVA, 2014). Tais dados podem ser melhor percebidos no Quadro 33, reproduzido a seguir:

QUADRO 33 – Município de Uberlândia: população dos distritos (1950-1991)

Distrito	População total				
	1950	1960	1970	1980	1991
Uberlândia- Distrito Sede	42.810	78.895	111.610	235.554	360.809
Cruzeiro dos Peixoto	3.463	3.065	2.054	1.170	997
Martinésia	3.086	2.095	2.089	930	927
Miraporanga	2.568	2.293	2.297	1.913	2.703
Tapuírama	3.057	1.934	1.634	1.607	1.625
Total	54.984	88.282	119.714	241.174	367.061

Fonte: Silva (2014, p. 82).

Segundo Soares, Montes e Pessôa (2005) e Silva (2014)⁷⁷, as transformações econômicas ocorridas em Uberlândia interferiram no modo de organização das comunidades dos distritos do município, impondo-lhes relações sociais. As autoras investigaram as transformações socioespaciais ocorridas nos quatro distritos de Uberlândia: Cruzeiro dos Peixotos, Martinésia, Miraporanga e Tapuírama, inserindo-os no contexto de modernização agrícola do município, ocorrida principalmente após 1970, a qual possibilitou um grande desenvolvimento econômico no município de Uberlândia,

⁷⁷A autora pesquisou os distritos de Uberlândia no período de 1980-2012, no processo histórico de transformações e permanências da sociedade capitalista, de forma que esses espaços foram percebidos através da experiência de seus moradores, como ambiente de relações sociais mutáveis.

contudo não permitiu o desenvolvimento social para o homem do campo, inclusive para os moradores dos distritos.

Ainda de acordo com as autoras, Uberlândia se consolidou como cidade hegemônica em termos regionais a partir da influência de elites locais, que exerceram/exercem poder político-econômico sobre o Triângulo Mineiro e, conseqüentemente, sobre seus distritos. Esse desenvolvimento de bases capitalistas reforçou a divisão social do trabalho, de forma que o município passou a ter poder e comandar o trabalho intelectual. Ocorreu, portanto, uma expansão rural sem inclusão social, que não melhorou as condições de vida dos moradores do campo, inclusive nos distritos, parte da área rural do município, apesar de sua população ser considerada urbana.

Portanto, muito do que se prometeu ficou no discurso político. Efetivamente as mudanças não chegaram com a quantidade e os significados esperados. Reside aí um dos problemas da Democracia Participativa apontada por seus críticos, que

[...] Também interpretam os limites dessa Democracia Participativa com o argumento de que as classes dirigentes, em certos momentos, até concedem benefícios à população, mas se limitam aos interesses dos grupos dominantes da sociedade. (SILVA, 2014, p. 45).

A conclusão da autora fundamentou-se em reportagens de jornais por ela pesquisados, uma vez que neles se deparou com ávidos discursos a respeito dos benefícios que a atuação Democracia Participativa concedia aos grupos dominantes.

Desta feita, foi instalada a Secretaria Municipal de Administração dos Distritos (Semad), cuja coordenação ficou a cargo do então vice-prefeito, Durval Garcia. A gestão municipal se reunia nos distritos com seus conselhos comunitários⁷⁸ moradores locais para discutir e efetivar ações que buscassem incorporar esses espaços como parte de Uberlândia por meio do patamar de igualdade.

[...] o Governo Municipal através da Administração dos Distritos, segundo prefeito municipal vem investindo para que a zona rural tenha boas estradas, disponha dos serviços de telefonia rural e vem dando apoio à Cemig para a eletrificação rural, criando postos de saúde, construindo praças, oferecendo o acesso ao lazer, ao esporte e à cultura,

⁷⁸ No contexto político de participação popular, esses Conselhos comunitários podem ser compreendidos como um elo entre a administração Municipal e as classes populares rurais Conforme Alvarenga (1991), ao referir-se às Associações de Moradores na zona urbana de Uberlândia, as quais segundo ela “[...] não foge à regra geral: se define por seu caráter reivindicativo. Como no resto do país, as classes populares aqui padecem de carências ao nível das necessidades básicas, coletivas e individuais, e é nesse solo que se assenta o discurso partidário mobilizador. O ponto de partida da organização das AM gira, invariavelmente, em redor de reivindicações por serviços urbanos de consumo coletivo. (ALVARENGA, 1991, p.106.).

apoiando tecnicamente os produtores, colocando à sua disposição as máquinas da Prefeitura. (MARTINÉSIA..., 1985, p. 5).

A partir de artigos do jornal Primeira Hora, podemos conhecer a dinâmica dessas reuniões, assim como as benfeitorias realizadas nessas localidades:

Reivindicações de melhorias em vários setores do distrito e discussão do projeto de lei em tramitação no legislativo municipal pedindo autorização para contratação de empréstimos junto à Caixa Econômica Federal. Estas foram as questões mais amplamente discutidas entre a comunidade de Tapuirama e o prefeito Zaire Rezende, juntamente com parte da equipe do secretariado em reunião realizada anteontem, domingo, 21, naquele distrito a 50 quilômetros do centro urbano de Uberlândia. A realização desta reunião faz parte da proposta de trabalho do governo Zaire Rezende, através da Administração dos Distritos que visa estreitar os contatos entre a comunidade rural e o Executivo Municipal. Com esta diretriz a Administração dos Distritos realiza toda semana despachos na sede do Distrito de Tapuirama. [...] Cerca de 50 pessoas participaram da reunião na Escola local. [...] Entre as inúmeras melhorias, citou a ampliação do serviço médico, perfuração de um novo poço artesiano, reforma e ampliação da escola, construção do terminal rodoviário, abertura de ruas, implantação de loteamentos com 103 lotes e do programa de patrulha mecanizada que assiste a 19 produtores do distrito. (TAPUIRAMA DISCUTE..., 1987, p. 3).

Essa citação, referente ao distrito de Tapuirama, traz elementos importantes para a compreensão da organização e objetivo dessas reuniões. Assim, esses eventos tinham a presença da comunidade distrital, além do prefeito Zaire Rezende com parte de seu secretariado. Ainda, aconteciam aos domingos, na escola local, e contavam com a média de 50 pessoas. Os encontros tinham como objetivo ouvir a reivindicação de melhorias nos diversos setores do distrito, quais sejam, saúde; infraestrutura e saneamento básico; transporte; pavimentação e educação escolar. Esses detalhes serão especificados por meio das transcrições a seguir.

No que concerne à pavimentação de estradas:

[...] Ele exortou a população rural para isso durante a entrega da primeira etapa da pavimentação da Rodovia Municipal 090, que ligará dos distritos de Martinésia e Cruzeiro dos Peixotos ao centro da cidade. [...] (ZAIRE..., 1987, p. 3).

[...] Por último ele falou da importância da pavimentação da rodovia Martinésia a Uberlândia que se encontra em estágio de obras pela Prefeitura. (MARTINÉSIA..., 1987, p. 5).

[...] e que a Estrada Municipal ou <<Rodovia Comunitária Dona Neusa Rezende>> está pavimentada — um marco dentro de Minas Gerais indo da cidade (sede) aos distritos de Cruzeiro dos Peixotos e Martinésia. (ADMINISTRAÇÃO..., 1988, p. 5).

Relativamente à iluminação elétrica:

Mais uma região rural do Município – a de Sobradinho – passou, a partir do último domingo, 20, a contar com o benefício da telefonia rural. A solenidade que marcou a inauguração do telefone comunitário aconteceu na fazenda Buritizinho, onde o equipamento está instalado, com a presença dos moradores da região e de autoridades municipais (A REGIÃO..., 1987, p. 3).

A administração Zaire Rezende inaugurou na manhã de ontem o oitavo Sistema de Telefonia Rural instalado em seu governo. Desta vez a região beneficiada foi a de Douradinho onde se localiza a Escola Municipal Presidente Costa e Silva cujo terreno foi construído o Posto Telefônico. [...] No prazo de sessenta dias as regiões de Quilombo[...] Terra Branca, Água Limpa, Usina dos Martins e Morada Nova vão contar com seus sistemas de telefonia. O prefeito reafirmou a possibilidade de se instalar telefonia no Cabaçal [...]. (PREFEITO..., 1988, p. 5).

No que diz respeito à infraestrutura e saneamento básico:

As principais proposições assinaladas pela comunidade de Miraporanga para o próximo ano foram enumeradas pela Presidente do Conselho Comunitário de Desenvolvimento Rural do Distrito [...] por ordem de prioridades estão: manutenção das estradas vicinais, apoio para a construção da casa própria dentro do Programa de Habitação Popular da Prefeitura, construção de duas pontes sobre os córregos Estiva e Santa Maria e obras de urbanização (extensão de rede de energia elétrica, construção da Praça do Chafariz e de sanitários na existente e colocação de meio fio no restante das ruas). No setor de educação os moradores solicitaram a realização da nucleação rural para 88, a reforma do prédio da escola local e a extensão de séries, completando o ensino de 1º grau. Como outras reivindicações apontaram também a construção de uma quadra de esporte, de um salão comunitário, de um posto policial, de um parque de diversão e atendimento odontológico no centro de saúde do distrito. (MIRAPORANGA..., 1987, p. 3).

Entre os vários benefícios estendidos à localidade pela ainda Administração Municipal, citados por ele, figuram a Praça São João, reforma e ampliação da Escola Municipal, reforma e iluminação do cemitério. Implantação do posto de saúde e melhorias em quase todas estradas vicinais. (MARTINÉSIA..., 1987, p. 5).

Por fim, relativamente às ações com foco em investimento de educação escolar,

O Administrador dos Distritos Eduardo Afonso foi o primeiro a falar durante a solenidade de inauguração [...]. A escola foi ampliada, [...] a administração Zaire Rezende teve que contratar mais Kombi para o transporte dos alunos. [...] Markenzie de Carvalho falou em nome dos estudantes da Escola Costa e Silva e em nome da comunidade local [...] Contudo não faltaram as reivindicações <<Queremos ressaltar que a Escola tem crescido muito em quantidade e qualidade e ainda

necessitamos de outras melhorias como a construção de mais salas de aula e que a água seja tratada. Construída dentro do mais verdadeiro espírito comunitário e participativo, foi inaugurada no último sábado, a Escola Municipal do Cabaçal José Fonseca, na localidade distante cerca de 60 quilômetros do centro de Uberlândia. A unidade de ensino foi erguida com participação da comunidade e do Governo Municipal [...]. [...] Zaire Rezende contou que quando começou seu governo a Escola Costa e Silva era a maior da zona rural e contava com 28 alunos. Hoje a unidade de ensino atende a mais de 400 crianças da zona rural, “em conseqüência de toda a infraestrutura implantada” disse ele, referindo-se à nucleação escolar e ao transporte gratuito para alunos e professores. [...] (PREFEITO..., 1988, p. 5).

Nesse movimento, as escolas rurais foram sendo nucleadas. O desenho referente aos anos de 1984 a 1988 desse processo pode ser conferido no Quadro 34:

QUADRO 34 – Escolas nucleadas no período de 1984-1988 durante a gestão Zaire Rezende

ANO DA NUCLEAÇÃO	ESCOLA NÚCLEO	ESCOLAS INTEGRADAS
1984	Fazenda Escola Rio Das Pedras Fazenda Rio das Pedras	EM Rural Antonina Mendonça Ribeiro Granja Rezende EM Rural Capim Branco Fazenda Capim Branco EM Rural Galheiros Granja Rezende EM Rural Tejuco Granja Rezende
1984	EM Rural Olhos D'Água	EM Rural Aniceto Pereira Fazenda Mangue EM Rural Rivalino Alves Dos Santos Fazenda do Pombo EM Rural Boa Vista Fazenda Boa Vista
1984	EM Sobradinho Fazenda Sobradinho	EM Domiciano José de Castro Fazenda Sobradinho
1985	EM Rural Cruzeiro Dos Peixotos Distrito Cruzeiro dos Peixotos	EM Rural Ernesto Zanatta Fazenda Córrego dos Caetanos
1985	EM Rural Sucupira Estação de Águas Sucupira	EM Rural Prof. ^a Antonina Mendonça Ribeiro Fazenda Sucupira
1985	EM Rural Presidente Costa e Silva Fazenda Douradinho	EM Rural Freitas Azevedo Fazenda Brasilândia
1985	EM Rural Olhos D'Água	EM Rural Marimbondo

	Fazenda Olhos D'Água	Fazenda Marimbondo
1986	Fazenda Escola Rio Das Pedras Fazenda Rio das Pedras	EM Rural Usina Dos Martins Usina dos Martins
1986	EM Rural Martinésia Distrito de Martinésia	EM Rural Felipe Santos Fazenda do Brejeiro EM Rural Lagoa. Fazenda Lagoa
1987	Fazenda Escola Rio Das Pedras	EM Aniceto Pereira Fazenda dos Machados
1987	EM Rural Olhos D'Água	EM Tenda Fazenda Tenda
1987	EM Rural Cruzeiro Dos Peixotos Distrito Cruzeiro dos Peixotos	EM Paranan Fazenda Paranan
1988	EM Rural Babilônia Fazenda Água Limpa	EM Rural Bom Jardim; Granja Rezende Retiro 09 EM Rural Lagoa, Fazenda Água Limpa EM Rural Marimbondo Fazenda Douradinho EM Rural Tejuco Fazenda Piratininga
1988	EM Rural Tapuirama	EM Rural Alves da Silveira; Fazenda Paciência EM Rural Monjolinho Fazenda Boa
1988	EM Rural Freitas Azevedo Chácaras Morada Nova	EM Rural Bons Olhos Fazenda dos Guaribas

Fonte: UBERLÂNDIA (1990).

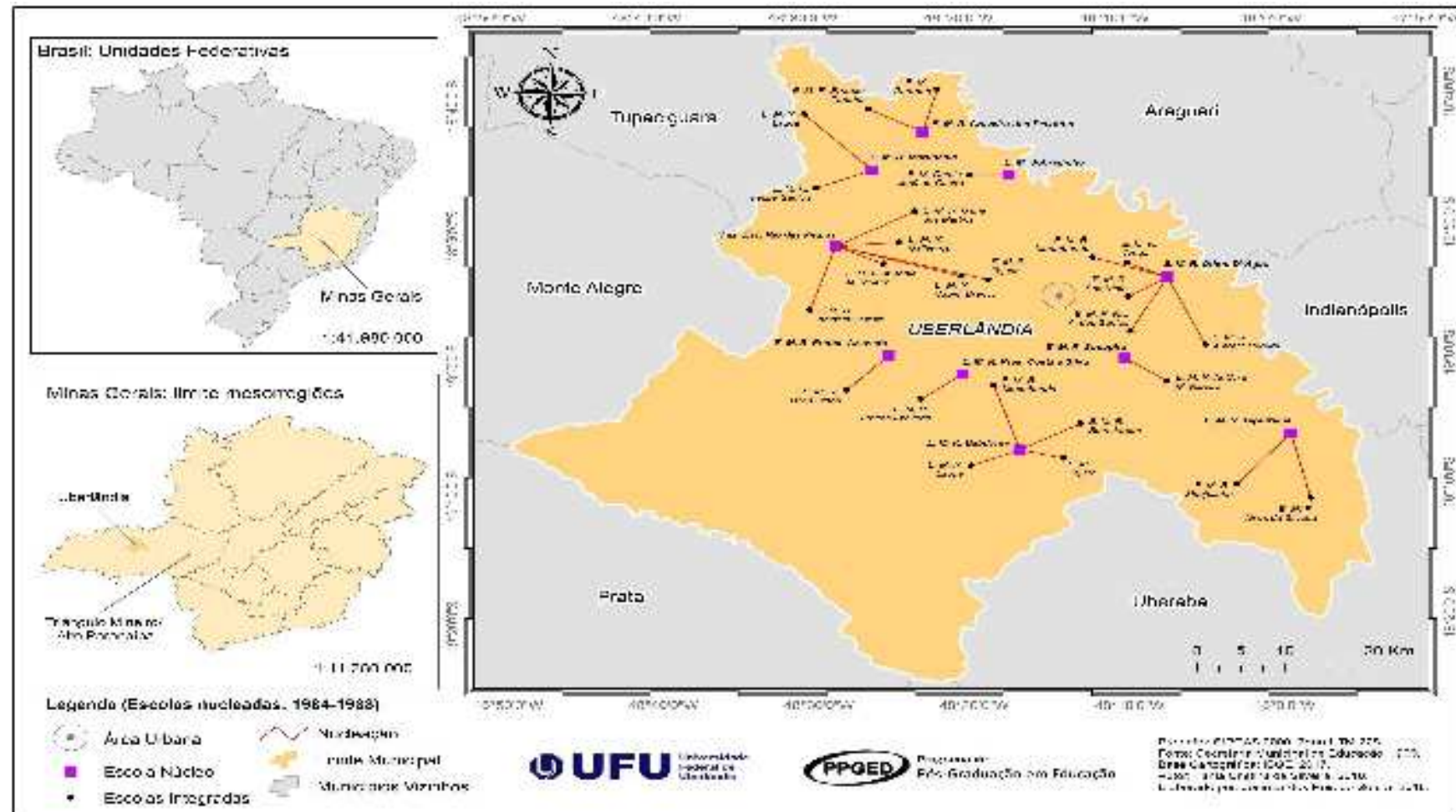
EM: Escola Municipal.

Percebemos que ocorreram 3, 4, 2, 3⁷⁹ e 3 nucleações nos anos de 1984, 1985, 1986, 1987 e 1988, respectivamente. Assim, tem-se a organização de 10 escolas núcleo, que comportaram 25⁸⁰ escolas isoladas. Isso delinea um novo quadro, conforme evidencia o Mapa 3:

⁷⁹Na realidade, apenas duas nucleações, pois, conforme veremos adiante, a comunidade da EM Rural Tenda não aceitou a nucleação, posteriormente a referida escola transformou-se em uma escola núcleo.

⁸⁰Devido à condição da EM Rural Tenda, havia apenas 24 escolas isoladas.

MAPA 3 – Nucleação no período de 1984-1988 durante o governo Zaire Rezende



Fonte: elaborado para esta tese por Souza (2018), com base em dados de UBERLÂNDIA (1999).

Por meio do Mapa 3, notamos que as nucleações ocorreram nos setores norte, sul, leste e, em menor proporção, oeste da cidade. Esse é, portanto, o retrato do processo de nucleação realizado na gestão Zaire Rezende, a qual teve seu término em 1988.

O período em questão é definido por Fausto (2014) a partir da tese de que o fim do regime autoritário no Brasil levou o país muito mais a uma “situação democrática” do que a um regime democrático consolidado. De acordo com o autor, nos anos subsequentes a 1988, sua concretização foi uma das metas primordiais do governo e da sociedade, haja vista que em 1989 foram realizadas as primeiras eleições diretas para a presidência de república, fato que não acontecia desde 1960.

Em conformidade com a Constituição de 1988, seria considerado eleito, em primeiro turno, o candidato que alcançasse mais de 50% dos votos válidos. Diferentemente dessa situação, os dois mais votados disputariam um segundo turno. Esse foi o ocorrido nas eleições presidenciais disputadas por Fernando Collor de Mello⁸¹ e Luís Inácio Lula da Silva. Collor venceu as eleições sem apoio de partidos políticos, mas com o aval da mídia, especialmente da TV Globo, também foi apoiado pela elite como opção à vitória de um candidato da esquerda. Collor utilizou ainda um discurso amparado na necessidade de combater a corrupção, modernizar o país e diminuir os gastos públicos com foco na crítica aos salários elevados do funcionalismo público, apelidados de “marajás”. O discurso de Lula enfatizou a desigualdade social e recorreu aos setores populares organizados. Nessa conjuntura, a gestão administrativa Democracia Participativa em Uberlândia se finalizava, contudo, o processo de nucleação das escolas municipais rurais do município ainda não havia sido concluído.

3.3 Nucleação pós-Democracia Participativa

Em 15 de novembro de 1988, após as eleições municipais, chegou ao fim a gestão Democracia Participativa, e uma nova administração era iniciada com o pleito de Virgílio Galassi (PDS). A partir de então, a secretaria municipal de educação, sob uma ótica política diferenciada da gestão anterior, continuou o processo de nucleação das referidas escolas municipais, sendo que “Já em 1989 o número de escolas rurais caiu de 31 para 16. Em 1990 o Projeto foi concluído, com 13 ótimas escolas funcionando.” (A QUALIDADE..., 1991, p. 19, grifo nosso).

⁸¹Era governador do estado de Alagoas, proprietário de uma empresa de comunicações, possuía poucos vínculos com os círculos financeiros e com a grande indústria do Centro-Sul do país.

A seguir o Quadro 35 apresenta o resumo das instituições nucleadas na referida gestão:

QUADRO 35 – Escolas nucleadas no período de 1989-1990 durante a gestão de Virgílio Galassi

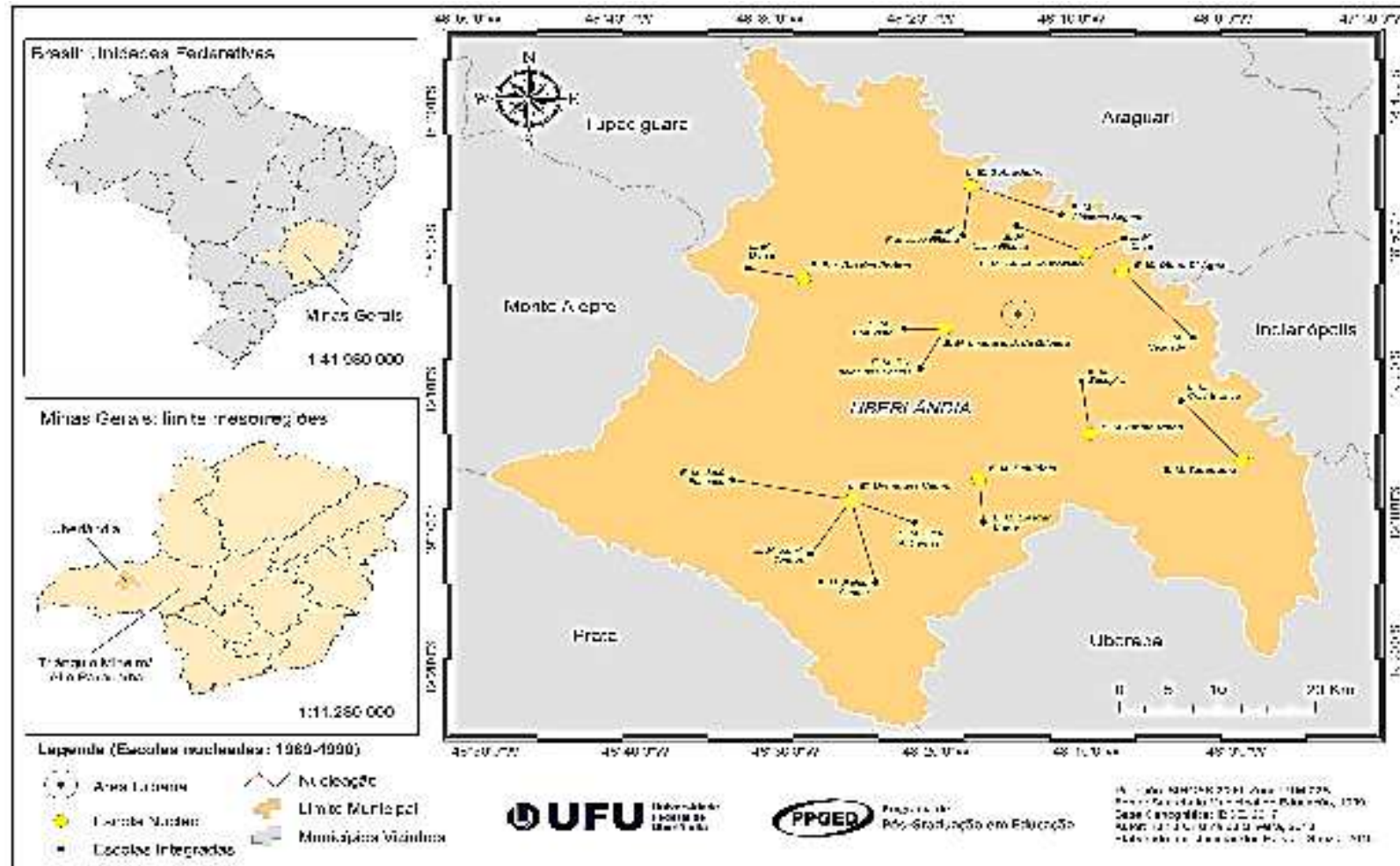
ANO	ESCOLAS MULTISSERIADAS	ESCOLAS NUCLEADAS
1989	EM Tenda do Moreno Fazenda Moreno	EM Onça Fazenda Garimpo
1989	EM Olhos D'Água Fazenda Olhos D'Água	EM Saudade Fazenda Saudade
1989	Escola Estadual Rio das Pedras Fazenda Rio das Pedras	EM Divisa Granja Rezende BR 365 Km 20
1989	EM Sobradinho Fazenda Sobradinho	EM Giácomo Segatto Fazenda Quilombo
1989	EM Emílio Ribas Fazenda Floresta do Lobo	EM Sucupira Estação de Águas Sucupira
1989	EM Domingas Camin Distrito de Miraporanga	EM Felipe Santos Fazenda Europa EM Jamil Tannús Fazenda São Vicente EM José Fonseca Região Cabaçal EM Júlia Augusta Dantas Fazenda Santa Cruz
1989	EM Tapuirama Distrito de Tapuirama	EM Cruz Branca Fazenda Cruz Branca
1989	EM Babilônia Fazenda Água Limpa	EM Eleazar Braga Fazenda Água Limpa
1990	EM Sobradinho Fazenda Sobradinho	EM Francisco Ribeiro Fazenda Brejão
1990	EM Tenda do Moreno Fazenda Moreno	EM Usina Ribeiro Fazenda Paraíso
1990	EM Leandro José de Oliveira Fazenda Douradinho	EM Boa Vista Fazenda Stª Isabel EM Rivalino Alves dos Santos Fazenda Lageado

Fonte: UBERLÂNDIA (1990).
EM: Escola Municipal.

Notamos que em 1989 houve 8 nucleações e em 1990, 3, portanto, ocorreu a organização de 9⁸² escolas núcleos que comportaram 15 escolas isoladas. Logo, isso delineou uma nova cartografia sobre as escolas rurais, como evidencia o Mapa 4.

⁸²A diferença se refere a duas escolas núcleos, quais sejam, EM Rural Tenda e EM Rural Sobradinho, pois receberam escolas isoladas tanto em 1989 quanto em 1990.

MAPA 4 – Nucleação no período de 1989-1990 no governo Virgílio Galassi

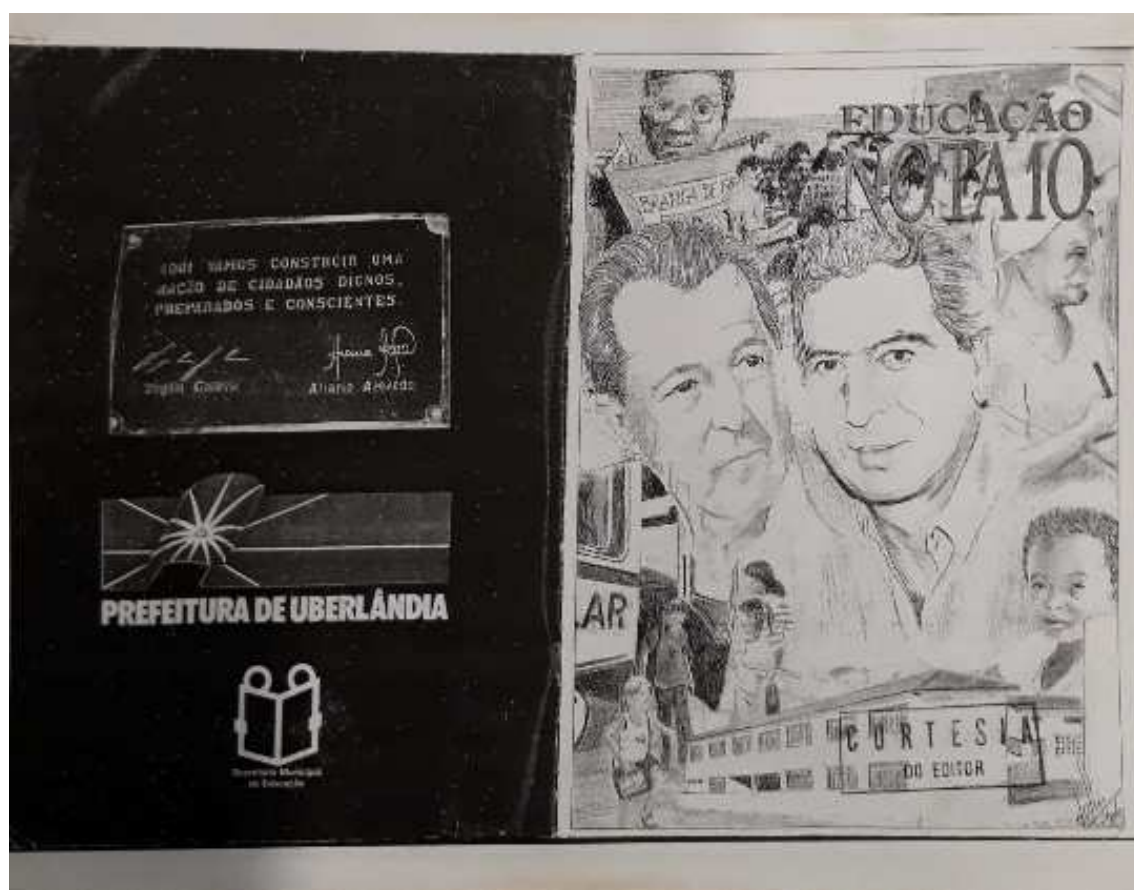


Fonte: elaborado para esta tese por Souza (2018), com base em dados de UBERLÂNDIA (1999).

Através do Mapa 4, percebemos que o processo de nucleação ocorreu principalmente no setor oeste de Uberlândia, justamente onde a gestão anterior não atingiu sua totalidade. Convém ressaltar que a maioria das escolas núcleos já estavam estruturadas fisicamente desde a administração de Zaire Rezende, enquanto na gestão Virgílio Galassi, apenas quatro escolas núcleo foram construídas, quais sejam, EM Rural Tenda, EM Rural Emílio Ribas, EM Rural Domingas Camin e EM Rural Leandro José de Oliveira.

A única fonte escrita encontrada que faz menção à continuidade do processo de nucleação das escolas rurais de Uberlândia na gestão que procedeu o prefeito Zaire Rezende foi esta de um “jornal” tipo encarte, intitulado Educação Nota 10, de novembro, de 1991, o qual faz um resumo da educação no município no período da gestão Virgílio Galassi. A Figura 11 a seguir exibe a capa do referido jornal:

FIGURA 11 – Gestão prefeito Virgílio Galassi



Fonte: EDUCAÇÃO... (1991).

A capa do jornal traz uma ilustração com a imagem do prefeito Virgílio Galassi, seu secretário de educação, Afrânio de Freitas Azevedo, bem como de um transporte

escolar e prédios educacionais como fundo do título: “Educação Nota 10”. Ainda, apresenta ao lado a frase: “Aqui vamos construir uma nação de cidadãos dignos e conscientes”. Destarte, a capa já elucida a apologia que seria feita à referida administração no tocante à gestão da educação no município de Uberlândia.

Esse exemplar foi doado por um de nossos entrevistados, G. S. D. O., o qual desempenhou a função de assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação no governo de Virgílio Galassi, no período de 1989 a 1992. Segundo nosso entrevistado, nessa gestão a capa desse jornal foi feita exclusivamente para ele mesmo, portanto, não foi a que circulou quando da publicação do veículo informativo:

[...] porque a capa dessa revista não era essa aqui, não... [...] isso não podia na época não, [...] isso aqui é uma gentileza, tá vendo? uma cortesia do editor, ele fez uma capa que tem o Afrânio e o prefeito, a capa dessa revista era outra... [...] aí eu guardei, essa não era a capa, não. [...] a capa tinha era, tinha livros, lápis, quadro, era um... Tipo uma espécie de professora. (G. S. D. O., 2018).

Portanto, a capa que circulou após a publicação, conforme o assessor pedagógico referido, constava ilustrações de materiais escolares e de uma professora. Ademais, o conteúdo da reportagem, que explanaremos a seguir, foi comum aos dois tipos de exemplares do jornal.

O texto enfatiza o crescimento da rede física escolar e, conseqüentemente, o aumento do número de vagas ofertadas, mencionando que: “Uberlândia se apronta para o ano 2000”. Desse modo, explana os programas de saúde ofertados aos estudantes, bem como a instalação de Módulo de Educação Infantil (MEI). Também aborda o funcionamento de bibliotecas nas educações urbana e rural, bem como o oferecimento de transporte escolar, aulas de educação física e iniciação à educação profissional. Enaltece a educação do município, a qual trabalhava para a erradicar o analfabetismo na cidade (A QUALIDADE..., 1991). A reportagem explicita ainda a nucleação nas escolas rurais locais, como é possível notar na Figura 12:

FIGURA 12 – Nucleação das escolas rurais na gestão Virgílio Galassi



Fonte: A QUALIDADE... (1991, p. 19).

Na matéria da Figura 12, constam os seguintes dizeres:

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação em 1989, Afrânio Azevedo se deparou com uma triste e dolorosa realidade no ensino rural. Naquela época existiam 31 escolas em funcionamento em paióis, com salas multisseriadas, sem a menor condição de conforto e até mesmo de higiene. O secretário adotou como prioridade de sua pasta a moralização do ensino rural e precisou de apenas dois anos para resolver um problema que Uberlândia não conseguiu sanar em mais de 100. Em 1983, por exemplo, existiam 50 escolas em funcionamento. Este excesso de escolas comprometia a qualidade do ensino. A quantidade era fundamentalmente o motivo da péssima qualidade do ensino. As escolas funcionavam com salas multisseriadas, onde um único professor ministrava aulas para alunos de quatro séries diferentes, simultaneamente. Ruim para o professor, péssimo para o aluno. Em 1990, a Secretaria Municipal de Educação concretizou o projeto de Nucleação Rural, alcançando todos os objetivos propostos inicialmente: aumentou o quantitativo de alunos, eliminou as classes multisseriadas, diminuiu a evasão e a repetência e implantou o primeiro grau completo. [...] A transformação foi marcante. Escolas como a Emilio Ribas, que tinha apenas duas pequenas e tímidas salas, transformou-se numa escola padrão, com biblioteca, laboratório e seis salas de aula. O mesmo aconteceu com a escola Leandro José de Oliveira, que hoje é uma escola rural modelo para todo o País, totalmente construída pela atual administração. A Secretaria estendeu este trabalho por toda a zona rural. Já em 1989 o número de escolas rurais caiu de 31 para 16. Em 1990 o Projeto foi concluído, com 13 ótimas escolas funcionando, atendendo

2.800 alunos, com 17 supervisores e uma coordenadora. A velocidade com que esta transformação ocorreu mostra a vontade da Secretaria Municipal de Educação em propiciar o desenvolvimento das comunidades rurais, que também se integram ao processo com uma participação marcante. Foram três anos de muitas construções, ampliações e reformas. Um trabalho que mudou radicalmente o cenário da zona rural de Uberlândia. Hoje, com as escolas atuando junto à comunidade, começaram a ser viabilizadas as transformações necessárias para que o homem do campo seja atendido em seus direitos. Ele já recebe uma educação capaz de torná-lo atuante e consciente de sua importância como cidadão [...]. (A QUALIDADE..., 1991, p. 19).

Primeiramente, observamos uma total apologia aos feitos daquela gestão; no que se refere ao processo de nucleação das escolas rurais; a reportagem nem menciona a gestão anterior, do prefeito Zaire Rezende, como aquela que iniciou essa medida no município, simplesmente toma toda a “glória” para si, em um projeto que ela apenas finalizou; por isso, precisou apenas de dois anos. Ademais, se utiliza dos mesmos ideais propagados pela gestão Democracia Participativa, no tocante à importância concedida à participação das comunidades, bem como no que diz respeito à sua conscientização e direitos. Contudo, resta saber se esses ideais foram colocados em prática no processo de nucleação das escolas rurais de Uberlândia.

De acordo com o ex-assessor pedagógico entrevistado, a primeira iniciativa do secretário de educação do novo governo municipal, no que se refere a esse assunto foi:

Quando o Afrânio assumiu a secretaria em 1989, ele, é... Realizou várias reuniões, com os professores, que trabalhavam na época. Tinha a Educação Infantil, é... Educação de Jovens e Adultos, e a Educação Fundamental. [...]. Então ele fez várias reuniões com esses segmentos, e a partir dessas reuniões foram levantadas, a partir de sugestão de professores, supervisores da época, as principais ações de que deveriam ocorrer. É claro que a... Secretaria e a equipe dele tinha algumas ideias relacionadas a algumas prioridades de ação no município, mas elas foram reforçadas, algumas delas a partir dessas reuniões que foram feitas, e algumas das demandas dos professores, supervisores das escolas rurais era atender a continuidade e a conclusão do processo de nucleação rural, que até aquele momento, até aquele momento ainda não tinha sido é... Completa na rede, ela tinha sido parcial. (G. S. D. O., 2018, grifo nosso).

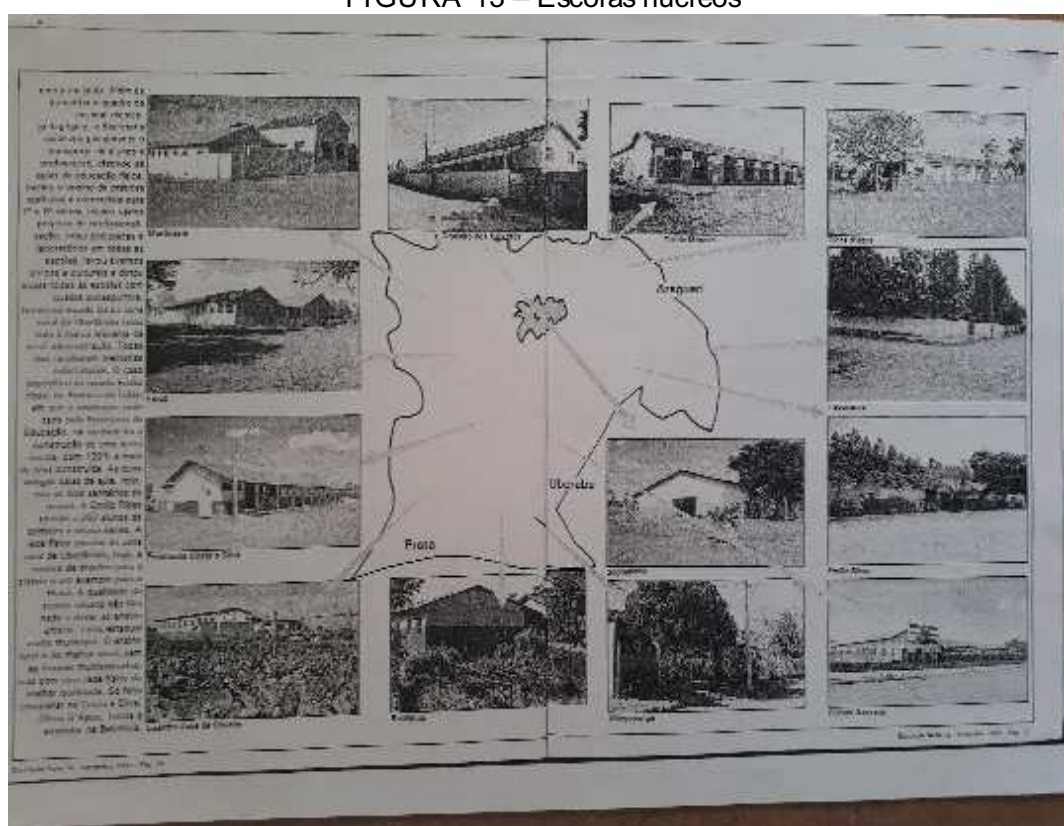
Conforme esse relato, era demanda dos profissionais das escolas rurais a continuidade e conclusão da nucleação escolar rural. Contudo, talvez não fosse prioridade dessa gestão a efetivação desse processo, pois nosso entrevistado da gestão administrativa anterior confirmou a seguinte assertiva:

E quando nós saímos do governo, quem assumiu quis parar com esse processo, e as comunidades rurais se reuniram, as comunidades vieram

aqui falar comigo. Não, senhor, só não vai mexer nisso, não. É muito importante para nós, e ele teve que recuar, teve que recuar. (Z. R.; 2019).

Dessa forma, é importante investigar os fatores e justificativas daquela gestão de Virgílio Galassi, no que se refere à continuidade e terminalidade do processo de nucleação das escolas rurais do município de Uberlândia. Nesse sentido, a matéria veiculada no referido jornal informa alguns dados sobre esse assunto, conforme se constata a seguir na reprodução desse texto na Figura 13:

FIGURA 13 – Escolas núcleos



Fonte: A QUALIDADE... (1991, p. 21).

[...] Além de aumentar o quadro de pessoal técnico-pedagógico, a Secretaria viabilizou plenamente o transporte de alunos e professores, efetivou as aulas de educação física, iniciou o ensino de práticas agrícolas e comerciais para 7ª e 8ª séries, iniciou vários projetos de profissionalização, criou bibliotecas e laboratórios em todas as escolas, levou eventos cívicos e culturais e dotou quase todas as escolas com quadra poliesportiva. Nenhuma escola da zona rural de Uberlândia ficou sem a marca eficiente da atual administração.

[...] A rede física escolar da zona rural de Uberlândia, hoje, é, motivo de orgulho para a cidade e um exemplo para o Brasil. A qualidade do ensino rural não fica nada a dever ao ensino urbano, tanto estadual, como municipal. O ensino rural é do melhor nível, sem as classes

multisseriadas, mas com uma rede física da melhor qualidade. Só falta completar na Costa e Silva, Olhos D'Água, Tenda e estender na [sic] Babilônia. (A QUALIDADE..., 1991, p. 20).

Primeiramente, a imagem da Figura 13 traz o retrato de 13 escolas. Conforme mencionamos, a gestão em questão foi responsável pela organização de apenas 4 dessas instituições, salvo aqueles núcleos que foram reformados, reestruturados ou remodelados.

[...] porque não tinha o corpo técnico administrativo profissional adequado, então os professores continuaram um tanto quanto isolados, a escola dependente ainda da secretaria centralizada do município na cidade, na sede, e o professor ele não tinha estrutura, é administrativa e pedagógica. A escola não tinha...As pessoas para cuidarem da alimentação, da limpeza, então mesmo havendo a nucleação, ainda continuava a persistir uma série de dificuldades, até que, aproximadamente, penso se não está falhando a memória aí, em 1990 nós conseguimos efetivar a contratação dos primeiros diretores foi, primeiro foi cargo de confiança, primeiro, o prefeito encaminhou um projeto pra câmara, a câmara aprovou, a aprovação de cargo de diretor e do vice-diretor. Depois nós aprovamos na câmara também, o cargo de orientador educacional, aí foi concurso público[...] não existia esse cargo, ampliamos o número de cargos de supervisor escolar para ver se a gente conseguia cobrir os turnos de todas as escolas sem a necessidade um, do supervisor ficar em duas, três escolas, às vezes, até quatro escolas, e a contratação das merendeiras, foi feito concurso público para merendeira, cargo de merendeira mesmo, foi feito concurso público para cargo de secretário escolar também. [...] houve dois tipos de nucleação rural diferente, uma que tinha uma perspectiva, que no momento era possível também, a gente tem que entender isso. (G. S. D. O., 2018).

Ainda de acordo com G. S. D. O. (2018), foram aprimorados os programas de merenda escolar, do livro didático, que chegou com mais ênfase no meio rural, bem como o de transporte escolar, que praticamente se tornou universal para todas as escolas.

A análise dos orçamentos dos anos de 1989 e 1990 contribui para com algumas conclusões, como pode ser notado no Quadro 36:

QUADRO 36 – Despesas por órgão do governo: orçamento para 1989 e 1990 durante a gestão do prefeito Virgílio Galassi

DESPESAS POR ÓRGÃO DO GOVERNO	VALOR ORÇADO (EM CRUZEIROS) 1989	VALOR ORÇADO (EM CRUZEIROS) 1990
Câmara municipal	744.000.000.000,00	15.200.000.000,00
Gabinete do prefeito	4.295.361.360.000,00	59.195.400.000,00
Administração dos distritos	112.000.000.000,00	100.000.000,00
Secretaria Municipal de Planejamento	308.100.000.000,00	3.420.000.000,00
Procuradoria geral do município	144.400.000.000,00	4.038.000.000,00
Secretaria Municipal de Finanças	1.463.300.000.000,00	37.642.000.000,00
Secretaria Municipal de Administração	7.047.900.000.000,00	105.058.000.000,00
Secretaria Municipal de Obras	3.112.700.000.000,00	102.609.000.000,00
Secretaria Municipal de Serviços Urbanos	4.062.200.000.000,00	68.440.000.000,00
Secretaria Municipal de Agricultura, Indústria e Comércio ⁸³	782.300.000.000,00	13.688.000.000,00
Secretaria Municipal de Educação	5.574.700.000.000,00	139.617.600.000,00
Secretaria Municipal de Cultura	1.424.277.000.000,00	13.688.000.000,00
Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social	2.172.561.640.000,00	41.064.000.000,00
Secretaria Municipal de Saúde	2.856.900.000.000,00	41.064.000.000,00
Secretaria Municipal de Meio Ambiente ⁸⁴	1.030.300.000.000,00	13.688.000.000,00

⁸³No orçamento para o exercício 1990, o termo se modifica para Secretaria Municipal de Agricultura.

⁸⁴No orçamento para o exercício de 1990, o termo se modifica para Secretaria Municipal de Habitação e Meio Ambiente.

Secretaria Municipal de Indústria, Comércio e Turismo		13.688.000.000,00
Reserva de Contingência	2.066.000.000.000,00	12.200.000.000,00

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1988, p. 2-3; 1989, p. 2-3).

Primeiramente, verificamos que com relação aos órgãos do governo, o maior valor orçado para 1989, ainda na gestão do prefeito Zaire Rezende se refere à Secretaria Municipal de Administração, na sequência, a Secretaria Municipal de Educação. No orçamento de 1990, na gestão do prefeito Virgílio Galassi, o maior valor orçado refere-se à Secretaria de Educação e depois, à Secretaria Municipal de Administração.

Quanto às funções do governo, a seguir, o Quadro 37 demonstra os valores orçados para 1989 e 1990:

QUADRO 37 – Despesas por funções do governo: orçamento para 1989 e 1990 durante a gestão do prefeito Virgílio Galassi

DESPESAS SEGUNDO AS FUNÇÕES	ORÇAMENTO PARA 1989 – GESTÃO DO PREFEITO VIRGÍLIO GALASSI	ORÇAMENTO PARA 1990 – GESTÃO DO PREFEITO VIRGÍLIO GALASSI
Legislativa	744.000.000.000,00	15.200.000.000,00
Judiciária	144.400.000.000,00	4.038.000.000,00
Administração e planejamento	10.996.993.360.000,00	180.930.320.000,00
Agricultura	787.600.000.000,00	14.493.000.000,00
Defesa nacional e segurança pública	21.550.000.000,00	3.148.500.000,00
Educação e cultura	8.581.727.000.000,00	183.746.180.000,00
Habitação e urbanismo	4.506.505.000.000,00	63.221.300.000,00
Indústria, comércio e serviços	32.200.000.000,00	13.690.000.000,00
Saúde e saneamento	3.722.148.000.000,00	72.131.700.000,00
Trabalho	687.468.000.000,00	8.519.200.000,00

Assistência e previdência	1.454.482.640.000,00	29.017.600.000,00
Transporte	3.451.926.000.000,00	84.064.200.000,00
Reserva de contingência	2.066.000.000,00	12.200.000.000,00

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1988, p. 3; 1989, p. 3-4).

Verificamos que os dados são confirmados com relação às funções do governo, de modo que estas receberam o maior valor orçado para 1989; ainda na gestão do prefeito Zaire Rezende, refere-se à Administração e Planejamento, em seguida, à Educação e Cultura. No orçamento de 1990, na gestão do prefeito Virgílio Galassi, o maior valor orçado é voltado para a Educação e Cultura e depois para Administração e Planejamento.

QUADRO 38 – Orçamentos de 1989 e 1990

	ORÇAMENTO PARA 1989⁸⁵	ORÇAMENTO PARA 1990⁸⁶
RECEITA TOTAL PREVISTA	41.597.000.000,00 41.597.000.000.000,00 (Convertido para cruzeiros)	789.400.000,00 789.400.000.000,00 (Convertido para cruzeiros)
DESPESAS COM SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	5.574.700.000,00 5.574.700.000.000,00 (Convertido para cruzeiros)	139.617.600,00 139.617.600.000,00 (Convertido para cruzeiros)
DESPESAS COM EDUCAÇÃO 1º GRAU	5.035.970.000,00 5.035.970.000.000,00 (Convertido para cruzeiros)	118.475.300,00 118.475.300.000,00 (Convertido para cruzeiros)
DESPESAS COM ENSINO REGULAR	2.844.876.000,00 2.844.876.000.000,00 (Convertido para cruzeiros)	69.110.700,00 69.110.700.000,00 (Convertido para cruzeiros)

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1989, p. 1, p. 3, p. 192; 1990, p. 1, p. 3, p. 185).

Da receita de Cr\$41.597.000.000.000,00 (quarenta e um trilhões, quinhentos e noventa e sete bilhões de cruzeiros) orçada para 1989, há o valor médio de 52 vezes menor

⁸⁵Moeda brasileira em cruzados novos de 16 de janeiro de 1989 a 15 de março de 1990.

⁸⁶Moeda brasileira em cruzados novos.

para o orçamento de 1990, qual seja, Cr\$ 789.400.000.000,00 (setecentos e oitenta e nove bilhões e quatrocentos milhões de cruzeiros). As despesas destinadas para a Secretaria de Educação do orçamento de 1989 possuem um valor médio de 40 vezes menor que o orçamento de 1990. Com relação à educação de 1º grau, os montantes orçados também diminuem cerca de 40 vezes quanto ao orçamento do ano anterior. Se compararmos as quantias orçadas para Secretaria de Educação, no que diz respeito aos investimentos para a educação de 1º grau, observamos os seguintes índices: 90,33% e 84,86%, para 1989 e 1990, respectivamente. Ao contrapor os valores orçados para a educação de 1º grau em relação aos investimentos para o ensino regular, verificamos os seguintes índices: 56,49% e 58,33%, para 1989 e 1990, respectivamente. No Quadro 39 consta o resumo desses dados.

QUADRO 39 – Despesas com educação de 1º grau e com ensino regular conforme orçamentos de 1989 a 1990

ANO DE ORÇAMENTO	DESPESAS ORÇADAS PARA EDUCAÇÃO DE 1º GRAU QUANTO À RECEITA DESTINADA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	DESPESAS ORÇADAS PARA O ENSINO REGULAR QUANTO À RECEITA DESTINADA À EDUCAÇÃO DE 1º GRAU	DIFERENÇA DE VALORES ORÇADOS PARA OUTRAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO DE 1º GRAU
1989	90,33%	56,49%	33,84
1990	84,86%	58,33%	26,53

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em UBERLÂNDIA (1989, p. 1, p. 3, p. 192; 1990, p. 1, p. 3, p. 185).

Como o ensino de 1º grau era obrigatório e gratuito para alunos dos 7 aos 14 anos, comportando as 8 séries letivas, compreendemos as proporções dos valores orçados para esse nível de ensino, que foram de 90,33% e 84,86% nos anos de 1989 e 1990, respectivamente. Os montantes orçados tiveram baixa pouca significativa de um ano para o outro na divisão ensino regular, o qual comportava as escolas municipais rurais.

Conforme citamos no orçamento de 1989, 56,49% do valor orçado para o ensino de 1º grau foram para o ensino regular, enquanto em 1990 o percentual foi de 58,33%. As estimativas aumentaram muito pouco de um ano para outro. A diferença dos percentuais

orçamentários investidos nas duas gestões para o ensino regular é pequena, uma vez que a média de recurso orçamentário do governo Zaire Rezende foi de 61%.

A partir dessas indagações e explanações a respeito da nucleação das escolas municipais rurais nas duas gestões que a abarcaram, entendemos toda a movimentação a respeito da organização, desenvolvimento e efetivação do processo. Dessa forma, o poder público municipal realmente investiu recursos financeiros juntamente com a ajuda da comunidade, no que tange à doação de terrenos para a construção das escolas núcleos e/ou ajuda na ampliação e/ou reforma dos prédios.

A gestão Zaire Rezende se pautou na participação da comunidade rural no processo de nucleação e, mesmo na medida proposta pela administração, a condição suscitou uma forma de organização democrática entre a população campesina. O período ficou marcado principalmente pelo desenvolvimento da infraestrutura necessária à nucleação das escolas municipais rurais, ou seja, a construção, ampliação e/ou reforma das instituições que seriam escolas núcleos, bem como a organização do transporte escolar, condições imprescindíveis para a realização do projeto de nucleação. A gestão Virgílio Galassi deu continuidade e terminalidade ao processo, com uma demanda menor quanto à organização dessas instituições no que diz respeito à infraestrutura, porém, os aspectos administrativo e pedagógico tiveram maior enfoque. Contudo, cotejando com Basso e Bezerra Neto (2014) quando da análise do processo de nucleação do estado de São Paulo, a qual ocorreu no final dos anos de 1980:

[...] o processo de nucleação não garantiria por si só que as condições de educação das escolas-núcleo seriam melhores do que as das turmas multisseriadas, uma vez que, tanto o Estado quanto os municípios empenharam-se mais diretamente em questões infraestruturais do que no pedagógico. (BASSO; BEZERRA NETO, 2014, p. 315).

E como os educandos e nucleados se posicionaram diante da realidade de nucleação das escolas rurais?

3.4 Espaço, lugar e imagens mentais: experiências íntimas de lugar no espaço rural e as representações dos sujeitos sobre a nucleação escolar rural

Conforme outrora mencionado, na primeira seção, a noção de espaço não comporta simplesmente o aspecto natural em si mesmo, mas o compreende como historicamente produzido pelo homem, à medida que se organiza política e economicamente à sua sociedade. Desse modo, conforme Santos (1988), o espaço é

resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos naturais e artificiais, como o uso da tecnologia que o modifica. Portanto, o espaço é entendido como espaço social, vivido, em estreita correlação com a prática social.

Os estudos de Tuan (2013) intensificaram a ideia de participação ativa do sujeito, pois atribuiu sentido à sua experiência de espaço e de lugar na constituição, organização e entendimento do meio geográfico. Segundo o autor, a experiência humana é excepcional, devido à própria complexidade do ser humano, o qual comporta pensamentos, fantasias, sentimentos, possui órgãos sensoriais, institui símbolos, enfim, possui aptidões, capacidades e necessidades, as quais devem ser entendidas também com relação às diversidades culturais. O geógrafo defende, ainda, a cultura como fator importante no comportamento e nos valores humanos, dessa forma, a sensação de espaço e lugar também se diferenciam conforme as consignações de cada cultura.

A perspectiva experiencial fundamenta e determina a teoria de Tuan (2013), para o qual os sentidos: olfato, paladar, tato, percepção visual e a simbolização são maneiras variadas que permitem uma pessoa conhecer e construir a realidade. Desta feita,

[...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é a realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento. (TUAN, 2013, p. 17).

Então, a partir da própria vivência, atuando de forma direta através dos sentidos e indireta, por meio dos símbolos, o sujeito experiencia, ou seja, aprende. Esse aprendizado da realidade é construído pela experiência, a qual constitui-se de sentimento e pensamento, sensações que se identificam como maneiras de conhecer, em que os sentidos atuam intimamente, “[...] a maioria das pessoas faz uso dos cinco sentidos, que se reforçam mútua e constantemente para fornecer o mundo em que vivemos, intrinsecamente ordenado e carregado de emoções.” (TUAN, 2013, p. 21).

Segundo o autor a cinestesia, a visão e o tato são os órgãos sensoriais utilizados pelos sujeitos para a apropriação de sentimentos intensos pelo espaço e pelas qualidades espaciais. Assim, o ato de movimentação e direcionamento do corpo humano possibilita que o espaço seja experienciado e que, portanto, assumam uma organização coordenada centrada no eu. A visão concede à pessoa o ato de compreender que o mundo se constitui por objetos tridimensionais estáveis e dispostos no espaço, enquanto o tato proporciona por meio do toque e da manipulação a percepção do mundo como um mundo de objetos

estáveis quanto às formas e tamanho, interação que revela a sua descontinuidade e distância relativa. Dessa maneira, o autor explica que o movimento intencional, e a percepção visual e tátil fornecem aos seres humanos seu mundo familiar de objetos distintos no espaço, para o qual,

O lugar é uma classe especial de objeto. É uma concreção de valor, embora não seja uma coisa valiosa, que possa ser facilmente manipulada ou levada de um lado para o outro; é um objeto no qual se pode morar. O espaço, [...] é dado pela capacidade de mover-se. Os movimentos frequentemente são dirigidos para, ou repelidos por, objetos e lugares. Por isso o espaço pode ser experienciado de várias maneiras: como a localização relativa de objetos ou lugares, como as distâncias e extensões que separam ou ligam os lugares, e – mais abstratamente – como a área definida por uma rede de lugares. (TUAN, 2013, p. 22).

O lugar é um tipo de objeto. Lugares e objetos definem o espaço, desta feita, o reconhecimento do espaço exige a identificação de locais significantes dentro de um determinado espaço, enquanto os objetos e lugares constituem-se como núcleos de valores. De acordo com o autor, as impressões recebidas através dos sentidos adquirem a estabilidade de objetos e lugares, ou seja, atinge a realidade concreta quando a sua experiência ocorreu mediante todos os sentidos e ainda com a mente ativa e reflexiva, dessa maneira, o lugar foi significado. A partir dessas deduções o autor testifica uma relação de dependência entre espaço e lugar. O primeiro em constante movimento, de início indiferente, transforma-se em lugar na medida em que é conhecido e dotado de valor, assim distingue espaço e lugar:

O espaço aberto não tem caminhos trilhados nem sinalização. Não tem padrões estabelecidos que revelem algo, é como uma folha em branco na qual se pode imprimir qualquer significado. O espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é um centro calmo de valores estabelecidos. (TUAN, 2013, p. 72).

A abstração e amplidão do espaço é confrontada com a segurança e estabilidade do lugar. Aquele torna-se familiar, transforma-se neste. Focalizado nas relações entre o sujeito e o espaço, o lugar está carregado de afetividade e significado. Em uma linguagem poética, o geógrafo Tuan (2013) designa a noção de espaço como o mais distante, ausente de familiaridade, enquanto a noção de lugar como sendo o que está mais próximo, mais íntimo.

Essas aclarações aproximam-se daquelas elucidadas pelo arquiteto urbanista e teórico americano Kevin Lynch (1997, p. 1), para o qual “Cada cidadão tem vastas associações com alguma parte de sua cidade, e a imagem de cada um está impregnada de

lembranças e significados.” O referido autor, em sua pesquisa a respeito da imagem mental que os habitantes de algumas cidades norte-americanas fazem sobre estas, considerou que a percepção de imagens é o resultado da combinação de quase todos os sentidos humanos. Para corroborar sua tese, ele utilizou-se principalmente de um atributo da cidade, a qualidade visual específica, a Legibilidade aparente da paisagem das cidades. A opção teve a finalidade de demonstrar a facilidade com que os componentes de uma cidade poderiam ser reconhecidos e dispostos em um modelo coerente. Contudo, diferentemente de considerar a cidade em si, o autor advertiu que ela deve ser estimada a partir do modo de percepção de seus habitantes, uma vez que, segundo ele, na estruturação e identificação do ambiente estão presentes as sensações humanas visuais de cor, forma, movimento ou polarização da luz. Ainda, cita outros sentidos como, o olfato, a audição, o tato, a cinestesia, o sentido de gravidade e, quiçá, os campos elétricos ou magnéticos, instituindo-os como

[...] o quadro mental generalizado do mundo físico exterior de que cada indivíduo é portador. Essa imagem é produto tanto da sensação imediata quanto da lembrança de experiências passadas, e seu uso se presta a interpretar as informações e orientar a ação. A necessidade de reconhecer e padronizar nosso ambiente é tão crucial e tem raízes tão profundamente arraigadas no passado, que essa imagem é de enorme importância prática e emocional para o indivíduo. (LYNCH, 1997, p. 4).

Então, a imagem mental, além de aliviar das sensações imediatas, também seria produto de lembranças de experiências do passado. Sua finalidade seria constituída em proporcionar um ambiente ordenado, que, conforme Lynch (1997), além do propósito de orientação, seria estabelecido como um sistema de referências responsável por organizar as atividades, a crença, as informações e conhecimento, ou seja, estabeleceria uma base para o desenvolvimento individual. Ademais, a Legibilidade física, além de proporcionar um cenário físico vivo e integrado, desempenha um papel social, pois tem a probabilidade de fornecer “[...] a matéria-prima para os símbolos e as reminiscências coletivas da comunicação de grupo.” (LYNCH, 1997, p. 5). Para o autor, além de segurança emocional, uma boa imagem ambiental também avigoraria a profundidade e a magnitude potenciais da experiência humana.

Lynch (1997) também explicita que na imagem de uma determinada realidade, o sentido que a pessoa apreende para o que visualiza tende a se diferenciar de observador para observador, devido a vários aspectos, dentre eles as características individuais e as suas aprendizagens, preferências e conhecimentos de cunho social. Assim, a percepção mental alcançada pelo indivíduo sobre o ambiente comporta um caráter subjetivo, mas

também sociocultural, ou seja, indivíduos que compartilham situações análogas no tempo e no espaço, que vivenciam as mesmas experiências perceptivas, tendem a desenvolver imagens mentais semelhantes.

Segundo o autor, durante a análise de uma imagem ambiental é importante avaliar três componentes diferentes, mas que estão coesos nessa apreensão, são eles: Identidade, Estrutura e Significado, os quais são por ele consignadas da seguinte forma:

Uma imagem viável requer, primeiro, a identificação de um objeto, o que implica sua diferenciação de outras coisas, seu reconhecimento enquanto entidade separável. A isso se dá o nome de identidade, não no sentido de igualdade com alguma outra coisa, mas com o significado de individualidade ou unicidade. Em segundo lugar, a imagem deve incluir a relação espacial ou paradigmática do objeto com o observador e outros objetos. Por último, esse objeto deve ter algum significado para o observador, seja prático ou emocional. O significado também é uma relação, ainda que bastante diversa da relação espacial ou paradigmática. (LYNCH, 1997, p. 9).

Então, no processo de compreensão de uma imagem mental do ambiente, apreendida por um observador em relação com seu habitat, estão presentes a identidade do objeto, entendido como único, enquanto sua estrutura é entendida na associação com os modelos de compreensão do observador quanto aos outros objetos e ao significado prático ou emocional do objeto instituídos pelo observador.

Ainda nessa reflexão, Lynch (1997) define também as qualidades físicas interligadas aos atributos de identidade e estrutura na imagem mental, denominados por ele como Imaginabilidade, na qual

A característica, num objeto físico, que lhe confere uma alta probabilidade de evocar uma imagem forte em qualquer observador dado. É aquela forma, cor ou disposição que facilita a criação de imagens mentais claramente identificadas, poderosamente estruturadas e extremamente úteis do ambiente. [...] os objetos não são apenas passíveis de serem vistos, mas também nítida e intensamente presentes aos sentidos. (LYNCH, 1997, p. 11).

Nesse sentido, um objeto físico teria a capacidade de transmitir uma imagem que seria referência para qualquer observador, definição análoga àquela de Legibilidade, pois um espaço com referências possibilitaria a um observador compreender o espaço, de modo a estimular seu olhar e, por conseguinte, sua atenção e entendimento.

Essas conceptualizações dos teóricos mencionados nos possibilitam elucidar as representações dos camponeses com relação ao espaço e lugar rural, além de suas imagens mentais quanto às escolas municipais rurais e ao processo de nucleação das referidas instituições.

Na citação a seguir, uma de nossas entrevistadas, ex-aluna de escola municipal rural, expõe “seu caminho” à escola, no espaço de tempo anterior à sua nucleação. Diante disso, cita os elementos próprios da zona rural, quais sejam, o mato, a vaca, o boi, a roça de espinhos; e os fenômenos da natureza, como a chuva, aspectos que, segundo ela, dificultavam o ingresso escolar. Ademais, a distância também era motivo de atraso, dessa forma, identifica o transporte escolar, utilizado principalmente quando da nucleação rural como uma comodidade no acesso à instituição escolar, à escola núcleo.

[...] não teve piora, não, sobre ter fechado as escolas, até porque, Tânia, era muito longe pra gente ir, eu me lembro que essa Fazenda da Onça lá, que eu mais a minha irmã estudava, menina gente andava muito no meio do mato, às vezes não tinha nem estrada direito, era aqueles trilhos que as vacas passava, então, assim, você passava medo. Teve uma vez que eu mais a minha irmã fomos, e fomos sozinhas, porque tinha os outros colegas que iam, mais às vezes faltava, né, a gente foi sozinha eu mais ela, [...] e tinha um boi nessa estrada. A gente entrou num meio de uma roça de espinho, fora que chegávamos atrasadas na escola, então, assim, no dia que chovia era difícil, então na verdade a perua que chegava na porta, te deixava na porta, teve foi comodidade, né, na verdade. Porque antes era tudo difícil. (J. M. S. M., 2019).

As representações atribuídas ao espaço rural pela ex-aluna estão identificadas em sua memória através de sua vivência e aprendizado, ou seja, sua experiência, instituída por meio de seus sentidos, os quais foram mobilizados no caminho à escola. A experiência do trajeto, o caminho utilizado, permitiu-lhe conhecer e construir a sua realidade a respeito do espaço rural, contexto em que estão presentes as maneiras de conhecer, seus sentimentos e pensamentos, carregados de emoções. O espaço experienciado foi reconhecido por meio da identificação de locais significantes, o lugar foi significado. Contudo, nesse aspecto o sentimento não foi prazeroso, o lugar do caminho à “escolinha” era longínquo, de difícil acesso, o transporte escolar facilitou o itinerário escolar.

Com o mesmo sentimento, uma mãe de ex-aluna ponderou,

[...] Igual eu te falei, longe, muito sofrimento e tudo. Mais foi muito bom na época, né [...] foi bom demais ter aparecido as peruas, né [...]. Foi maravilhoso para nós, nem acreditava que tinha acontecido aquilo. É o que eu te falei, quando o motorista chegou lá falou assim, parou a perua lá, e falou assim: a gente veio buscar vocês para escola. (I. M. S., 2019).

A condição de difícil acesso às escolas isoladas e o transporte escolar como facilitador da trilha do “caminho para a escola” tiveram um forte significado para os sujeitos que participaram do processo de nucleação das escolas rurais do município.

Contudo, para além das dificuldades, a ex-aluna considera um “tempo muito bom”, cita as brincadeiras, enfim, o aspecto prazeroso é também lembrado:

[...] Quando a gente morou aqui perto de Martinésia, era um pouco mais perto, tinha essa questão mesmo, a terra era aquele massapê mesmo. A gente trazia, tinha que usar dois calçados, trazia na sacola, chegava aqui perto, escondia aquele, porque não tinha como chegar na escola com o barro dessa altura, agora lá na Fazenda da Onça, que é aonde começou tudo, era difícil mesmo a questão da distância, porque era muito longe, então, assim, você tinha que sair muito cedo pra chegar na escola na hora certa, mais foi um tempo muito bom, sabe. Eu me lembro até hoje, assim, das brincadeiras, a gente não tinha muito, eu ainda falo, gente, hoje os meninos têm tudo, eu vejo a escola ali, você tem tudo que você imaginar, você tem computador, você tem laboratório. Gente, a gente não tinha nada disso, nada. A professora tinha um quadro lá mais ou menos, tortinho lá, ela tinha o quadro, ela tinha o giz. [...].
(J. M. S. M., 2019).

Da mesma forma, a ex-aluna atribui importância à escola isolada outrora ponto de socialização da comunidade onde estava localizada:

Uma coisa que eu acho que mudou um pouco [...] mesmo ela sendo uma escola simples, pequenininha e tal, ela era uma referência para comunidade, então, por exemplo, a escola, como é hoje, faz essas festas juninas, [...] apesar da professora nunca ter feito, mais fazia apresentação, aí chamava os pais, né, então de uma certa forma, a escola acaba ali reunindo a comunidade, então isso não teve mais. (J. M. S. M., 2019).

O espaço rural de Uberlândia como lugar de escola (SILVEIRA, 2008) comportava no processo anterior à nucleação, como mencionado, várias escolas isoladas, uma média de 47 instituições, e nesse panorama a nucleação foi implementada. Ao que tudo indica, não ocorrera de forma tão tranquila, como propagado pelo poder público local. Apesar de ter sido iniciado na gestão do município fundada no princípio da Democracia Participativa, o processo parece ter sido implementado de “cima para baixo”, com o objetivo também de modernizar as escolas rurais da cidade, de modo a equipará-las às instituições educativas urbanas, no que diz respeito às estruturas física, administrativa e pedagógica, portanto, com vistas a modificar sua identidade e as subjetividades de suas comunidades escolares.

Nessa conjuntura, estava o lugar subjetivo vivido, apropriado; como conjunto de representações, comportamentos, de investimentos sociais, culturais, estéticos e cognitivos apreendidos pelos nucleados, ao se constituir como foco de memórias, disputas e resistências na constituição de identidades culturais.

3.5 Imagens mentais de uma escola: Escola Municipal Rural Tenda e sua resistência à integração a uma escola núcleo

A comunidade da Fazenda da Tenda, onde estava localizada a Escola Municipal Rural Tenda, resistiu à nucleação da referida escola, a qual, durante a organização e estruturação desse processo, deveria integrar-se à Escola Municipal Rural Olhos D'Água, uma escola núcleo localizada nas mesmas mediações geográficas. Apesar de constar como nucleada em 1987, a efetivação não aconteceu nesse período e tampouco em outra ocasião. A Escola Municipal Rural Tenda se constituiu como uma escola núcleo em 1989, na qual foram integradas a Escola Municipal Rural Onça e a Escola Municipal Rural Garimpo.

A primeira foi caracterizada, de acordo com a ex-professora que atuou exclusivamente nessa instituição, como:

O prédio era uma casinha bem simples. [...] Ela funcionava das 7 às 11 horas, e as salas eram multisseriadas, só tinha a professora, não tinha cantineira, não, tinha é, servente, a professora tinha que dar aula e fazer todo o serviço da escola[...]. Não tinha. Fazia a parte administrativa também.

[...] era a professora mesmo que dava essa aula, de educação física. [...] Olha geralmente todas as escolas tinha duas professoras, aqui na minha escola, era pré, primeiro ano e segundo ano, aí tinha uma professora pra essa série, e eu ficava com a terceira e a quarta séries. [...] Quando eu vim para cá, tinha mais ou menos 55 a 60 alunos ao todo, porque a zona rural, eram muita gente que tinha na zona rural, depois eles foram deixando e indo para cidade, aí as leis foram mudando, então o pessoal foi saindo da zona rural e indo para cidade, mais, nunca, foi pouquinho aluno, era de 40 pra cima, e eram... Só essas duas professoras que tomavam conta desses alunos. (I. G. R., 2019).

A ex-professora entrevistada explicita toda a estrutura organizacional da escola, a qual possuía aspectos comuns àqueles de outras escolas municipais rurais, ou seja, carente de aparelhamento físico, administrativo e pedagógico. Contudo, à escola era atribuída uma imagem positiva pela docente, que pode ser entendida, conforme Lynch (1997), por meio do desenvolvimento do conjunto de sensações experimentadas durante a vivência naquele ambiente onde estava presente a instituição.

A escola estava associada e fazia parte do espaço rural da comunidade, constituía-se como um lugar impregnado de lembranças e significados, talvez, por isso, as professoras e a comunidade não aceitaram a sua integração à uma escola núcleo nas proximidades. Ao ser indagada a respeito da opinião da comunidade da Tenda quanto à nucleação da escola em que atuava, a ex-professora entrevistada se posicionou:

“Gostaram, não, no primeiro momento ninguém queria, porque a escola da Tenda iria fechar, aí depois que ia continuar funcionando, todo mundo gostou.” (I. G. R., 2019). Diante dessa situação de recusa da comunidade escolar com relação ao fechamento da escola e sua “transferência” para uma escola núcleo, houve uma mobilização, por meio de reuniões, abaixo-assinado apresentado ao prefeito, com o intuito de que, ao contrário de ser integrada, fosse transformada em uma escola núcleo; toda essa movimentação e discussão teve como mentora a nossa ex-professora entrevistada, a qual, ao ser indagada sobre a questão, relatou:

Sim, lembro, sim. Até então, eu trabalhei por isso, essa escola Tenda, ela ia entrar em extinção também, ela não ia funcionar, eu fiz um abaixo-assinado, fui em toda vizinhança. Fizemos reuniões para colher as assinaturas, levamos para o prefeito Zaire Resende, para ele, é... Normalizar lá, para ver se tinha jeito de fazer um núcleo aqui nessa escola. [...] A tenda iria para Olhos D' Água, e aí houve a possibilidade de fazer um núcleo aqui na Tenda. (I. G. R., 2019).

Na imagem mental que os habitantes faziam do lugar, a escola representava um atributo do meio rural, constituía-se como uma legibilidade aparente da paisagem rural; a Escola Municipal Rural Tenda era instituída como componente do meio, portanto, reconhecida e disposta em um ambiente ordenado concebido pelos habitantes da região. Essa ordenação do meio, constituída através das sensações imediatas e lembranças de experiências do passado, orientava e estabelecia o sistema de referências para o desenvolvimento prático e cognitivo dos indivíduos daquele contexto espaço-temporal. A legibilidade física da escola, cenário físico vivo, além de proporcionar segurança emocional para a comunidade, desempenhava um papel social, uma vez que fornecia a união simbólica para a coesão da comunidade, possibilitando, por exemplo, o ativismo no movimento contra o fechamento da instituição.

A realidade escolar estava imbuída pela percepção mental individual, como também a de caráter sociocultural, ou seja, os habitantes da região compartilhavam as mesmas condições no tempo e espaço, vivenciavam as mesmas experiências perceptivas, portanto, desenvolviam imagens mentais semelhantes.

Na imagem mental do ambiente apreendida pela comunidade no que se refere ao seu habitat rural, estava presente a escola, portadora de uma identidade e de uma estrutura entendida como única, e que comportava um significado prático e emocional instituídos pela comunidade escolar. Ainda, a constituição física da escola transmitia uma imagem

referência, que contribuiu para como a compreensão do espaço pelos habitantes da região e estimulava o entendimento de sua realidade.

No depoimento de uma das ex-professoras entrevistadas, apreendemos que as características da escola impunham a expectativa de evocação da imagem da instituição. Aspectos físicos facilitaram a criação de imagens mentais claramente identificadas e estruturadas, que, para além de serem observados, estão nítidos e intensamente presentes em seus sentidos ao se constituírem como a imaginabilidade. (LYNCH, 1997).

Essa imaginabilidade “povoava” o cotidiano da ex-professora, visto que ainda reside no antigo prédio onde funcionou a Escola Tenda (Figura 14), anteriormente ao processo de nucleação. Presumamos que esse seja um excelente exemplo de um espaço transformado em lugar, pois, conforme apregoou tal professora: “E, estou até hoje, acho que vou ficar aqui até morrer.” (I. G. R.; 2019).

FIGURA 14 – Escola Municipal Rural Tenda (Fazenda Tenda)



Fonte: ESCOLA MUNICIPAL RURAL TENDA..., [198-].

De acordo com a ex-professora, os prédios onde funcionavam as escolas municipais rurais que foram integradas a uma escola núcleo “Foi devolvida aos donos da terra, os donos daquela terra receberam aquela escola de volta, daí fizeram casas desses caseiros que tomavam conta das fazendas.” (I. G. R., 2019).

Segundo a ex-professora, a comunidade conseguiu uma doação de terra nas mesmas mediações, realizada por um fazendeiro da região para a construção da escola núcleo, Escola Municipal Rural Tenda. Essa condição era propugnada pelo poder público

municipal, para que a sua construção e/ou organização, enquanto núcleo, fosse efetivada. Assim, a professora se referiu a essa instituição da seguinte forma:

[...] olha, a Tenda, que é um núcleo, primeiro construiu um pavimento só, que eram duas salas de aula, uma cantina, dois banheiros, uma, uma área grande lá, onde servia o lanche das crianças, e funcionou assim uns dois anos, depois é que veio a construção maior, aí fez as outras salas de aula, não sei quantas são, não, mais que, foi feita muitas salas [...] É, no processo de nucleação. Aí ela foi nucleada, e veio funcionar com, mais ou menos uns 10 professores por aí [...]Tinha a sala de pré, tinha [...] Primeira série, foi aí as outras séries também [...] Até a, não depois do núcleo, foi até a quarta série durante, não sei se foi 2 anos, esqueci...[...] aí depois foi até a oitava. (I. G. R., 2019).

Percebemos que seu relato é condizente com a questão de que a nucleação foi realizada progressivamente, ou seja, as organizações física, administrativa e pedagógica foram estabelecidas aos poucos. Nesse sentido, convém novamente ressaltar que a escola se tornou um núcleo no governo de Virgílio Galassi (1989-1992).

O espaço rural onde estava localizado a Escola Municipal Rural Tenda, assim como os outros espaços onde se encontravam as demais instituições rurais municipais, foram por várias décadas menosprezados em prol do espaço urbano, ou seja, isso depreciava seu princípio de identidade e lugar, uma vez que a concepção estava centrada na modernidade, a qual estava pautada na representação de desenvolvimento, progresso e “civilidade”. Esses princípios tiveram no espaço urbano e nas escolas desse meio o seu mais fiel retrato. Compreende-se, portanto, que a zona rural e suas instituições educacionais eram identificadas em um contexto de “espaço marginal”. Dessa maneira, o processo de nucleação das escolas rurais representou uma tentativa de equiparar a educação rural à urbana, ao desprezar sua identidade e cultura, tentar instituir uma subjetividade e um lugar calcado na perspectiva urbana.

As explanações aqui realizadas possibilitaram compreender o espaço rural como um lugar significado pelas comunidades camponesas. As percepções individuais e socioculturais da professora, aluna e mãe de aluna foram consideradas e permitiram elucidar as representações construídas pela população rural a respeito do processo de nucleação das escolas rurais. Nele, o transporte escolar foi considerado uma comodidade na questão do acesso às escolas, às instituições núcleos, as quais não foram “lembradas” por sua “melhor” organização física, administrativa ou pedagógica, diferentemente da escola isolada, representada como lugar de socialização dos habitantes das comunidades camponesas. No espaço rural, lugar de escola, as instituições isoladas foram instituídas na

imagem mental das comunidades com atributos de legibilidade, identidade, estrutura e significado, haja vista também a presença de resistência na efetivação da integração de uma escola municipal rural, a Tenda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade como Uberlândia/MG, na qual foi/é proeminente o discurso oficial de crescimento focado na ótica do desenvolvimento, progresso e civilidade, ainda possuía nos anos de 1980 escolas rurais caracterizadas também em sua maioria pela precariedade quanto aos aspectos físicos, administrativos e pedagógicos. A representação propagada que ainda persistia no período referenciado a respeito dessas instituições multisseriadas e unidocentes, intituladas de “isoladas”, estava centrada em sua inferioridade com relação às escolas da zona urbana. Essa condição, anunciada em âmbito nacional e regional, desde anos anteriores, evidenciava a tônica de equiparação entre ambos os formatos de instituições, processo que, de acordo com as mesmas preleções, possibilitaria a redução da evasão e repetência, com oferta de um ensino primário de qualidade para a educação rural do município.

A situação de precariedade das escolas rurais e da escolarização dessa modalidade de ensino perdurou por décadas em Uberlândia, contemplando vários governos municipais, os quais, apesar de anunciarem ações no sentido de intervenção ativa nesse contexto, ficaram em sua maioria apenas no nível do discurso. Alguma iniciativa, quando realizada, mostrou-se insuficiente e incompetente para mudar o quadro existente e ofertar uma estrutura até mesmo “logística” que contribuísse pelo menos com transporte para docentes e discentes, haja vista a insuficiência de escolas que contemplassem toda a demanda escolar. Esse recurso, portanto, era indicado como um dos maiores entraves no tocante ao acesso principalmente dos alunos às escolas rurais, aqueles mais atingidos pela distância geográfica entre a sua residência e a escola mais próxima.

Nos anos de 1983, em um cenário de redemocratização do Brasil, assinalado como bastante efervescente nos âmbitos político, social e cultural, tanto em nível nacional como regional, Zaire Rezende, do então PMDB, foi eleito prefeito de Uberlândia. Fundamentado no “baluarte” da Democracia Participativa, forma de governar que valorizava a participação popular nas demandas sociais e educacionais, e que se pautava, portanto, na defesa de políticas sociais, com a justificativa de equidade social, “lançava” uma política pública voltada para a educação rural do município, qual seja, a nucleação das escolas municipais rurais. Esse processo era caracterizado pelo agrupamento de várias escolas isoladas rurais em uma central, a escola núcleo, a qual contaria com uma organização física, pedagógica e administrativa, qual seja, prédios amplos com a divisão

necessária para o sistema seriado, a presença de vários professores e outros profissionais de cunho pedagógico e administrativo.

Na perspectiva da Pedagogia Libertadora, a qual propagou a função política e social da escola pública, a proposta educacional do governo Zaire Rezende tendeu a basear-se nos princípios que instituiu uma educação transformadora, crítica e reflexiva. Com base nesses ideais e em um movimento de “participação”, as comunidades rurais foram “chamadas” a exercerem o papel de cidadãos, a opinar e reivindicar direitos para a zona rural, os quais, segundo a política em questão, deveriam se assemelhar àqueles propagados à zona urbana. Desta feita, com a incidência média de 47 escolas distribuídas na zona rural do município, o processo teve princípio em 1983, a partir de um movimento in loco nas comunidades rurais através de reuniões entre o poder público municipal e a população camponesa, ocasião em que foram colocadas em prática por esse órgão estratégias de convencimento de cunho ideológico e social para a aceitação da proposta, pois havia sido ressaltado que a nucleação aquilatária a qualidade da escolarização na zona rural, que integraria também as comunidades desse espaço com oferecimento de benefícios sociais e culturais.

Nessa conjuntura, a partir de 1984 foram integradas as primeiras instituições isoladas às ditas escolas núcleos. Nos anos subsequentes, o processo continuou até o término da gestão Zaire Rezende, governo que tendeu a investir recursos financeiros em proporções crescentes na educação no geral, condição análoga ao ensino de 1º grau. Contudo, para o ensino regular, divisão em que se encontravam as escolas rurais, os percentuais decresceram a cada ano. No entanto, ficou bastante elucidativo que as expectativas de investimentos no campo educacional, especialmente no ensino de 1º grau e exclusivamente no ensino regular e, portanto, nas escolas rurais, foram visivelmente bem menores na gestão que antecedeu o governo Zaire Rezende, qual seja, na administração do Virgílio Galassi (1977-1983).

No governo pós-Democracia Participativa, a partir de 1989, novamente referente ao prefeito Virgílio Galassi, do PDS, permaneceu o desenvolvimento da política pública educacional rural iniciada pela gestão anterior, com proporções percentuais de recursos financeiros maiores com relação à sua gestão anterior ocorrida em 1977-1983. Nesse contexto, sucedeu-se o término do processo de nucleação, especificamente em 1990, período em que o foco nesse projeto incidiu quanto à organização dos aspectos administrativos e pedagógicos das escolas núcleos. A preocupação, nesse caso, estava voltada à contratação de profissionais que atendessem esses âmbitos, conseqüentemente,

com a inclusão de disciplinas, como a educação física e projetos relacionados à profissionalização e ainda a instalação de bibliotecas e laboratórios, todas essas iniciativas convinham ao propósito de equiparação das escolas rurais às escolas urbanas.

O espaço rural do município onde estavam localizadas as escolas municipais rurais foi por várias décadas menosprezado em prol do espaço urbano, uma vez que a concepção centrada na modernidade se pautava na representação de desenvolvimento, progresso e “civilidade”, princípios que tiveram no espaço urbano e nas escolas desse meio o seu mais fiel retrato. Compreende-se, portanto, que a zona rural e suas instituições educacionais foram identificadas em um contexto de “espaço marginal”, contrariando o princípio de identidade e lugar instituído por seus habitantes. Assim, o processo de nucleação das escolas rurais representou uma tentativa de equipará-las às urbanas, ao desprezar sua identidade e cultura, tentar instituir uma subjetividade e um lugar calcado na perspectiva urbana.

Portanto, as implicações e representações do processo de nucleação escolar para a população rural foram distintas daquelas do Poder Público Municipal, para aquela o espaço rural foi concebido como lugar, significado pelas comunidades campesinas. As percepções individuais e socioculturais de seus habitantes elucidaram suas representações construídas a respeito do processo de nucleação das escolas rurais. Nesse sentido, o transporte escolar foi a representação instituída, considerado uma comodidade na questão do acesso às instituições núcleos, as quais não foram citadas pela sua “modernização” em relação à organização física, administrativa ou pedagógica; diferentemente da escola isolada, representada como lugar de socialização dos habitantes das comunidades campesinas. No espaço rural, lugar de escola, as instituições isoladas foram designadas na imagem mental das comunidades com atributos de legibilidade, identidade, estrutura e significado, haja vista também a presença de resistência na efetivação da integração de uma escola municipal rural, a Tenda.

A nucleação das escolas municipais rurais do município de Uberlândia foi caracterizada por ações do poder público municipal, que nas esferas relacionadas às infraestruturas física, administrativa e pedagógica tenderam a aprimorar e transformar essas instituições, contudo, elas não foram dotadas de meios suficientes para equipararem às escolas urbanas. Acreditamos que nesse propósito estava a assertiva de tirar a educação rural do quadro negro em que ela estava, o que, desta feita, demandaria investigar a qualidade do ensino e da aprendizagem ofertados nas escolas núcleos, uma vez que esses aspectos estavam diretamente interligados aos elevados índices de evasão,

repetência e deficiências apregoados a essa modalidade de educação quando do funcionamento das escolas isoladas. A nossa dificuldade de aquilatar esse assunto é justificável, já que esses apontamentos não foram mensurados e registrados em meios oficiais. Ademais, compreendemos que a valorização e estímulo do poder público municipal, no que diz respeito à participação da população campestre nas demandas sociais e educacionais, estão relacionadas às práticas políticas do período histórico brasileiro em questão, uma vez que era importante um discurso político partidário referenciado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariclaudia Aparecida de. A escola consolidada como política pública de solução para educação rural no estado do paraná. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE ESTUDOS TERRITORIAIS — II JORNADA DE PESQUISADORES SOBRE A QUESTÃO AGRÁRIA NO PARANÁ, 7., 2014, Ponta Grossa. **Anais** [...]. Ponta Grossa: UEPG, 2014. Disponível em: <http://www3.uepg.br/seet/wp-content/uploads/sites/5/2014/08/A-ESCOLA-CONSOLIDADA-COMO-POL%C3%8DTICA-P%C3%9ABLICA-DE-A-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2017.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-202.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educa o rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educa o no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 278-295.
- ALVARENGA, N zia Maria. Movimento popular, democracia participativa e poder político local: Uberlândia 1983/88. **História & perspectivas**, Uberlândia, v. 2, n. 4, p. 103-128, jan./jun. 1991.
- ANDRADE, Nilton de Aquino. **Contabilidade pública na gestão municipal**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- ARAÚJO, Caroline Abreu; LIMA, Sandra C. Fagundes de. História do ensino rural no município de Uberlândia — MG (1950 a 1979): os sujeitos e suas práticas. **Horizonte científico**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 1-30, dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/12181>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. O progresso como norteador da educa o e suas especificidades na imprensa uberlandense entre 1907 e 1910. In: BRITO, Diogo de Souza; WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (org.). **Uberlândia revisitada: memória cultura e sociedade**. Uberlândia: Edufu, 2008. p. 89-105.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Escola, cidadania e participa o no campo. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 1, n. 9, p. 1-6, 1982.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M nica Castagna (org.). **Educa o do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli; MOLINA, M nica Castagna (org.). **Por uma educa o do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ASSIS, Danielle Angélica de. **Inventoras de trilhas: história e memórias das professoras das escolas rurais do município de Uberlândia-MG (1950 a 1980)**. 2018. Disserta o (Mestrado em Educa o) — Faculdade de Educa o, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

ASSIS, Danielle Angélica de; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Heróis sem nome: representações sobre o espaço rural e o urbano, as escolas rurais, as professoras e os alunos (Uberlândia, MG, 1950-1980). **Revista brasileira de história da educação**, Maringá, v. 19, n. 49, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/42548/pdf>. Acesso em: 30 maio 2019. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e049>

BARROS, Josemir Almeida. Escolas públicas primárias rurais em Minas Gerais: condições materiais e materiais pedagógicos em fins do século XIX e início do XX. In: LIMA, Sandra Cristina F. de; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva (org.). **História e memórias da escolarização das populações rurais** — sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. Uberlândia: Paco Editorial, 2016. p. 43-75.

BARROS, Josemir Almeida. **Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899-1911)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BARROS, Josemir Almeida; LIMA, Sandra. C. F. de. História das escolas públicas primárias em áreas rurais: ausência de políticas públicas (Minas Gerais 1899-1911). **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 13, n. 50, p. 251-263, maio 2013. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640306/7865>. Acesso em: 20 nov. 2018. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640306>

BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. As implicações das políticas públicas nas escolas no campo no estado de São Paulo a partir do final da década de 1980. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 55, p. 321-322, mar. 2014. ISSN: 1676-284. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640477/8036>. Acesso em: 20 de abr. 2019. <https://doi.org/10.20396/rho.v14i55.8640477>

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

BERNARDELLI, Mara Lúcia Falcone da Hora. Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (org.). **Cidade e campo relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 33-52.

BEZERRA, Bernadete; DAMASCENO, Maria Nobre. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100005>

BÍBLIA. Isaías. A. T. In: **Bíblia sagrada**. São Paulo: Editora Vida, 2010. p. 628.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BURKE, Peter. **A escola dos annales (1929-1989):** a revolução francesa da historiografia. São Paulo: Unesp, 1990.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular:** história e imagem. Bauru: Edusc, 2004. p. 11-56.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CHARQUEADA. In: **DICIO:** Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/charqueada/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 1985.

DANTAS, Sandra Mara. De Uberabinha à Uberlândia: os matizes de um projeto de construção da Cidade Jardim (1900-1950). In: BRITO, Diogo de Souza; WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (org.). **Uberlândia revisitada:** memória cultura e sociedade. Edufu: Uberlândia, 2008. p. 17-50.

DANTAS, Sandra Mara. **Veredas do progresso em tons altissonantes.** 2002. Dissertação (Mestrado em História) — Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

DOSSE, François. Uma história social da memória. In: DOSSE, F. **A história.** Bauru: Edusc, 2003. p. 261-298.

ENDLICH, Angela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon (org.). **Cidade e campo:** relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 11-31.

EULÁLIO, Wane Elayne Soares. **As implicações do processo de nucleação das escolas rurais de Montes Claros (1997-2013):** contradições, desafios e perspectivas. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2014.

FERRARI, Márcio. Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. **Revista nova escola,** São Paulo, out. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>. Acesso em: 23 out. 2017.

FERREIRA, Vanessa de Souza. **Creches comunitárias e Democracia Participativa:** novas perspectivas à infância uberlandense (1983-8). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

FORTES, João. **Contabilidade pública.** 3. ed. Brasília: Franco e Fortes, 2002.

FLORES, Maria Marta Lopes. Escolas rurais nucleadas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2000. Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em:

www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=FLORES%2C+Maria+Marta+Lopes.+Escolas+rurais+nucleadas.+Rio+de+Janeiro%3A+Anped.+GT+%E2%80%93+Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 22 out. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>

INFLAÇÃO e dívida pública explodiram no Brasil no final da ditadura militar. **R7**, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.r7.com/r7/media/2014/20140331-info-ditadura/20140331-info-ditadura.html>. Acesso em 20 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Recenseamento geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1950. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/65/cd_1940_p13_t2_mg.pdf Acesso em: 2 nov. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1984. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1983.pdf. Acesso em: 2 nov. 2017.

JACOBI, Pedro R. Movimentos sociais urbanos numa época de transição: limites e potencialidades. In: SADER, Emir (org.). **Movimentos sociais na transição democrática**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 11-23.

JESUS, Wilma Ferreira. **Poder público e movimentos sociais** — aproximações e distanciamentos — Uberlândia: 1982-2000. 2002. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1980.

LE GOFF, Jacques. Antigo/moderno. In: LE GOFF, Jacques. **Enciclopédia Einaudi: memória-história**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984. p. 370-392. 1. v.

- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau — Série formação do professor).
- LIMA, Diana Vaz de; CASTRO, Róbison Gonçalves de Castro. **Contabilidade pública**: integrando união, estados e municípios (siafi e siafem). 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História do ensino rural em Uberlândia-MG: memórias e práticas de professoras (1926-1979). **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 127-149, jan./jun. 2012.
- LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História dos outros, memória de si. In: BRITO, Diogo de Souza; WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (org.). **Uberlândia revisitada**: memória cultura e sociedade. Edufu: Uberlândia, 2008. p. 51-88.
- LIMA, Sandra Cristina Fagundes de; ASSIS, Danielle Angélica de; GONÇALVES, Silvana de Jesus. “Inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista”: professoras leigas e alunos das escolas rurais (Uberlândia-MG, 1950-1979). In: LIMA, Sandra Cristina Fagundes de; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva (org.). **História e memórias da escolarização das populações rurais**: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. Uberlândia: Paco Editorial, 2016. p. 199-234.
- LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. A expansão/contenção do ensino em Minas Gerais (1931-1934): um jogo político. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães et al. (org.). **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH, 2002. p. 595-604.
- LOPES, Valéria Maria Queiroz Cavalcante. Novos trilhos, outras trilhas. In: BRITO, Diogo de Souza; WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (org.). **Uberlândia revisitada**: memória cultura e sociedade. Edufu: Uberlândia, 2008. p. 109-139.
- LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 16-28, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/2274/1413>. Acesso em: 28 dez. 2015.
- LUIS Inácio da Silva. In: CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA (CPDOC). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-biografico/luis-inacio-da-silva>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p.111-153.
- LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MAIA, Eny Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral** — como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

MEMÓRIA. In: **Dicionário enciclopédico ilustrado**: Veja Larousse. São Paulo: Editora Abril, 2006. p.62.

MINAS GERAIS. Decreto-lei nº 3.508, de 21 de dezembro de 1950. Dispõe sobre os códigos do ensino primário. **Código do Ensino Primário**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1950. Arquivo Público de Uberlândia.

MIRANDA, Luciana Lilian de. A vida rural na “mira” da modernização conservadora: um diálogo com proprietários rurais e o jornal Correio de Uberlândia, 1960-1985. **História & perspectivas**, Uberlândia, n. 31, p. 59-96, jul./dez. 2004.

MORRE ex-prefeito de Uberlândia Virgílio Galassi. **Globo Minas**, Uberlândia, 4 jan. 2008. Disponível em: <http://globominas.globo.com/GloboMinas/Noticias/BomDiaMinas/0,,MUL247043-9077,00.html>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MUSIAL Gilvanice Barbosa da Silva. A distribuição da população e do escolarizar no território: elementos para compreensão da emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899). **Educação em perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 32-54, jan./jun. 2012.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. **A emergência da escola rural em Minas Gerais: quando a distinção possibilita a exclusão (1892-1899)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. A nomeação da escola rural em Minas Gerais: um estudo sobre representações e práticas (1889-1899). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Sociedade Brasileira da História da Educação, 2013. p. 1-14. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCAÇÃO%20BRASILEIRA/A%20NOMEAÇÃO%20DA%20ESCOLA%20RURAL%20EM%20MINAS%20GERAIS.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NAKAMURA, Tânia Maria Teixeira. **I Congresso Mineiro de Educação (1983): uma história parcialmente contada**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história — a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/download/12101/8763>. Acesso em: 28 dez. 2015.

PEREIRA, Roberval Eloy. **A consolidação de escolas unidocentes como política de educação para a zona rural no estado do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2002.

PESSÔA, Vera Lúcia S. **Características da modernização da agricultura e do desenvolvimento rural em Uberlândia**. 1982. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 1982.

PINTO, George José. **Do sonho à realidade: Córrego Fundo-MG: fragmentação territorial e criação de municípios de pequeno porte**. 2003. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3 p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 28 dez. 2015.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Projeto história: revista do Programa de Estudos Pós-Graduação em História PUC-SP**, São Paulo, n. 22, jun. 2001.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p-163-198.

QUEIRÓS, Vanessa. A Lei nº 5.692/71 e o ensino de 1º grau: concepções e representações. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., Curitiba, 2013. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 21.026- 21.043. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf. Acesso em: 9 de jun. 2019.

RAMOS, Lilian Maria Paes de Carvalho. Escolas rurais consolidadas: a experiência paranaense. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 19-23, maio 1991.

RIBEIRO, Cristiane Angélica. **Escola rural e alfabetização: Uberlândia 1936 a 1946**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ROSA, Walquiria Miranda. Prescrevendo práticas de higiene e saúde: os diários dos clubes de saúde do curso de aperfeiçoamento para professoras rurais na Fazenda do Rosário — Ibitaré-MG (1940-1956). In: LIMA, Sandra Cristina Fagundes; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva (org.). **História e memória da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos**. Jundiá: Paco Editorial. p. 129-163.

SALES, Suze da Silva. **A Educação rural brasileira: limites e possibilidade do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SANTOS, Angélica Borges dos; PETRONZIO, Juliana Abreu Crosara. Mapeamento do uso e ocupação do solo no município de Uberlândia-MG: utilizando técnicas de Geoprocessamento. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO, 15., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, 2011. p. 6.185-6.192. Disponível em <http://www.dsr.inpe.br/sbsr2011/files/p0210.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

SANTOS, Humberto Corrêa dos. **Escolas municipais rurais de Patos de Minas-MG (1941-1998): da expansão à nucleação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teórico e metodológico da Geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SARAIVA, Marina Rebeca Oliveira. Territórios dos sentidos: da emergência dos processos de subjetivação na metrópole contemporânea. **Revista espaço acadêmico**, ano11, n. 132, p. 21-29, maio 2012. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/16881/9095>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. (org.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 7-84.

SCHWARCZ, M. Lilia; STARLING, M. Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEIXAS, Jaci Alves de. Gestão do esquecimento e cultura política brasileira: a construção de um objeto sensível de pesquisa histórica. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 12., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: Associação Nacional de História, 2013. p. 1-16. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364411108_ARQUIVO_JSeixas_Texto_AnaisAnpuh_2013.pdf. Acesso em: 27 fev. 2015.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-438, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v22n44/14006.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882002000200008>

SILVA, Renata Rastrello e. **Memórias, imagens e experiências: o município de Uberlândia a partir de seus distritos, MG (1980-2012)**. 2014. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SILVEIRA, Tânia Cristina da. **História da Escola Rural Santa Tereza (Uberlândia/MG, 1934 a 1953)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13726/1/Tania.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

SILVEIRA, Tânia Cristina da. A “Modernidade” em Uberlândia e o ensino rural. **Cadernos de história da educação**, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 543-565, jan. 2011.

SILVEIRA, Tânia Cristina da; RIBEIRO, Cristiane Angélica. A “Cidade dos Meninos”: Patronato Rio das Pedras de Uberlândia-MG: 1951 a 1953. **ENCONTRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE**, 3., 2015, Catalão. **Anais [...]**. Catalão: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2015. p. 748-762. Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/a-e2809ccidade-dos-meninose2809d1.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

SILVEIRA, Tânia Cristina da; RIBEIRO, Cristiane Angélica. História do ensino rural: práticas docentes de leitura e escrita na escola do Distrito de Tapuirama, Uberlândia-MG, 1950-1973. **CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS**, 8., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 11-47.

SILVEIRA, Tânia Cristina da; RIBEIRO, Cristiane Angélica; FERREIRA, Vanessa de O. A nucleação escolar como proposta de reorganização na educação rural de Uberlândia-MG — Brasil nos anos de 1980, 2009. **CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA**, 9., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Clon Carioca, 2009. p. 1-12.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo: 1964-1985**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOARES, Beatriz R. Estruturação interna e a construção dos signos de modernidade da Cidade Jardim. In: BRITO, Diogo de Souza; WARPECHOWSKI, Eduardo Moraes (org.). **Uberlândia revisitada: memória cultura e sociedade**. Edufu: Uberlândia, 2008. p. 141-177.

SOARES, Beatriz R. **Habitação e Produção do espaço em Uberlândia**. 1988. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SOARES, Beatriz R. **Uberlândia: da Cidade Jardim ao Portal do Cerrado — imagens e representações do Triângulo Mineiro**. 1995. Tese (Doutorado em Geografia Humana) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SOARES, Beatriz R. et al. Uberlândia (MG): Leituras geográficas de uma cidade média em transição. In: ELIAS, Denise; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; SOARES, Beatriz Ribeiro (org.). **Agentes econômicos e reestruturação urbana e regional Tandil e Uberlândia**. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2010. p. 157-285.

SOARES, Beatriz R.; MONTES, Silma Rabelo; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Rural e/ou urbano? Uma reflexão sobre a realidade sócio-espacial dos distritos do município de Uberlândia (MG). **ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA**, 10., 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2005. p. 15.119-15.134.

Disponível em:
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Geografiasocioeconomica/Geografiarural/20.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

SOUZA, Josimar dos Reis de. **Trilhando por cidades saudáveis**: contribuição metodológica de índice e aplicação em Uberlândia, MG. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

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

TABELAS de valores de salário mínimo de 1940 a 2019. **AUDTEC: Gestão Contábil**, Piracicaba, jan. 2019. Disponível em: <http://audtecgestao.com.br/capa.asp?infoid=1336>. Acesso em: 20 jan. 2019.

TANNÚS, Márcia Cristina. **Memórias, História e representações das escolas rurais do município de Uberlândia-MG na Era Vargas (1930-1945)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **História oral**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 9-29, jun. 2002.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 2013.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara. A agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural?. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 65-73, ago. 1993.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara. Crianças rurais e acesso à escola: sugestões de política pública. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 93-98, jan./mar. 1991.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara. Transporte, escolarização e política educacional rural. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 55, p. 18-30, nov. 1985.

VIEIRA, Flávio César Freitas. **Profissionalização docente e legislação educacional**: Uberabinha (1892-1930). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

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

ZAIRE Rezende. In: CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA (CPDOC). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-biografico/resende-zaire>. Acesso em: 3 jun. 2019.

FONTES IMPRESSAS

ADMINISTRAÇÃO inaugura mais um sistema de telefone rural. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 7 maio 1988.

ÁGUA Limpa tem agora escola e telefone comunitário. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 3, 26 jul. 1988.

AYUBE, José. Escolas e Professores Rurais. **O Estado de Goiaz**, Uberlândia, p. 1, 31 maio 1942.

BUENO, Taty. **A raiz do poder** — A democracia em Uberlândia. Uberlândia, p. 2, [198-]. A cervo particular de Nelson Armando de Paula Bonilha.

CABAÇAL: lançada a pedra da escola municipal. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 2 set. 1987.

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia: Edufu, v. 1, n. 1, jan./dez. 2002.

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia: Edufu, n. 5, jan./dez. 2006.

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia: Edufu, v. 9, n. 1, jan./jun. 2010a.

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia: Edufu, v. 9, n. 2, jul./dez. 2010b.

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia: Edufu, v. 13, n. 1, jan./jul. 2014a.

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia: Edufu, v. 13, n. 2, jul./dez. 2014b.

CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia: Edufu, v. 17, n. 1, jan./abr. 2018.

CEASA irá comercializar a produção do Rio das Pedras. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 6, 6 set. 1986.

COMUNIDADE de Olhos d'Água pede melhorias para a escola local. **O Triângulo**, Uberlândia, p. 2, 6 dez. 1986.

COMUNIDADE rural discute o orçamento municipal/88. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 3, 18 ago. 1987.

COMUNIDADE rural faz reivindicações. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 13, 12 mar. 1986.

COMUNIDADE rural manifesta sobre projeto de nucleação. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 10 nov. 1983.

COORDENADORES debatem ensino rural. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 30 jul. 1983.

CURSO de atualização para educadores da zona rural. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 1 fev. 1984.

EDUCAÇÃO. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 4, jun. 1983.

EDUCAÇÃO NOTA 10. Uberlândia, nov. 1991. Acervo particular de Guilherme de Oliveira Saramago.

EDUCAÇÃO: os frutos do trabalho conjunto. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 9, abr. 1988. Edição especial.

EDUCADORES buscam soluções para ensino da Zona Rural. **Primeira Hora**. Uberlândia, p. 5, 2 fev. 1984.

EDUCADORES fazem reunião visando transporte escolar. **Primeira Hora**. Uberlândia, p. 5, 9 fev. 1985.

EDUCADORES não redigem documento. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 4, 21 jun. 1983.

ENSINO no Brasil. **A Notícia**, Uberlândia, p. 3, 13 maio. 1980.

ENSINO rural será aperfeiçoado. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 11 ago. 1983.

ESCOLA de Água Limpa poderá ser reformada. **O Triângulo**, Uberlândia, p. 2, 17 abr. 1986.

ESCOLA Municipal Onça ganha novas instalações. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 27 ago. 1985.

ESCOLAS rurais de Uberlândia fazem primeiro encontro. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 4, 6 jul. 1983.

ESTUDANTES terão transporte gratuito no Rio das Pedras. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 23 fev. 1984.

FUNCIONAMENTO de escolas rurais. **A Notícia**, Uberlândia, p. 1, 31 jan. 1980.

INSTRUÇÃO pública rural. **A Tribuna**. Uberlândia, p. 3, ago. 1935.

LIDERANÇAS rurais estiveram reunidas com Zaire. **O Triângulo**, Uberlândia, p. 5, 8 mar. 1988.

MAGISTÉRIO: rede municipal de ensino discute estatuto. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 3 dez. 1983.

MARTINÉSIA discutiu orçamento municipal. **O Triângulo**, Uberlândia, p. 5, 6 ago. 1987.

MARTINÉSIA inaugura reforma de escola perante autoridades. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 21 jun. 1985.

MEIO rural é prioritário. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 6, 8 abr. 1982.

MINAS EM REVISTA. Uberlândia: [s.n.], ano 4, n. 48, dez. 1983. Acervo particular de Edna Ferreira dos Santos.

MIRAPORANGA aponta suas prioridades para 1988. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 3, 19 ago. 1987.

NOVA metodologia de ensino na zona rural. **A Notícia**, Uberlândia, p. 3, 11 mar. 1982.

NUCLEAÇÃO beneficiará alunos da região de Martinésia. **O Triângulo**, Uberlândia, p. 2, 6 dez. 1985.

ÔNIBUS escolar gratuito deu início ao plano de nucleação. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 24 fev. 1984.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). **Proposta para a ação do governo municipal**. Uberlândia, 1982. Acervo particular de Zaire Rezende.

PREFEITO inaugura escola no Cabaçal. **O Triângulo**, Uberlândia, p. 5, 1 mar. 1988.

PREFEITURA amplia escola em Olhos D'Água. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 4 set. 1984.

PREFEITURA entrega ampliação e reforma da E. M. de Olhos D'Água. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 3, 28 jun. 1988.

PREFEITURA entrega mais uma escola na zona rural. **Primeira Hora**, p. 5, Uberlândia, 20 ago. 1985.

PROFESSORES debaterão ensino rural. **O Triângulo**, Uberlândia, p. 2, 3 set. 1986.

PROFESSORES refletem sobre proposta educacional. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 1 maio 1984.

A QUALIDADE chega à zona rural. **Educação Nota 10**, Uberlândia, p. 18-21, nov. 1991.

A REGIÃO de Sobradinho ganha telefone comunitário rural. **Primeira Hora**. Uberlândia, p. 3, 22 set. 1987.

ROMEIRO, Oravia. O ensino rural. **A escola rural**, Uberlândia, p. 1-2, 15 jul. 1934.

TAPUIRAMA discute melhorias e empréstimo. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 3, 23 jun. 1987.

TAPUIRAMA discutiu orçamento com a Administração. **O Triângulo**, Uberlândia, p. 5, 12 ago. 1987.

TERRA Branca terá escola rural neste período. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 5, 27 maio 1986.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Orçamento 1980**. Uberlândia, 1979.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Orçamento 1981**. Uberlândia, 1980.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Orçamento 1982**. Uberlândia, 1981.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Orçamento 1983**. Uberlândia, 1982.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Orçamento 1984**. Uberlândia, 1983.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Orçamento 1985**. Uberlândia, 1984.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Orçamento 1986**. Uberlândia, 1985.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Orçamento 1987**. Uberlândia, 1986.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Orçamento 1988**. Uberlândia, 1987.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Orçamento 1989**. Uberlândia, 1988.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Orçamento 1990**. Uberlândia, 1989.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Orçamento 1991**. Uberlândia, 1990.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia**. Uberlândia, 1984. A cervo particular de Edna Ferreira dos Santos.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Relação das escolas nucleadas**. Uberlândia, 1990.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Relatório do Departamento de Educação e Cultura**. Uberlândia, 1972. Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

UBERLÂNDIA, governo comunitário. **Minas em Revista**, Uberlândia, ano 4, n. 48, p. 1-9, dez. 1983. Acervo particular de Edna Ferreira dos Santos.

ZAIRE conclama zona rural a fazer plano de governo. **Primeira Hora**, Uberlândia, p. 3, 29 set. 1987.

ZAIRE inaugura prédio próprio da Escola Usina Ribeiro. **O Triângulo**, Uberlândia, p. 5, 30 set. 1986.

ZONA rural apresentou propostas para o orçamento municipal de 1987. **O Triângulo**, Uberlândia, p. 1, 1 jul. 1986.

ORAIS

E. F. S. M. [**Entrevista de ex-coordenadora pedagógica da equipe Secretaria de Educação de Uberlândia** — gestão de Zaire Rezende]. Uberlândia, 27 dezembro 2018. Depoimento concedido à Tânia Cristina da Silveira.

G. S. D. O. [**Entrevista de ex-assessor pedagógico de equipe da Secretaria da Educação de Uberlândia** — gestão de Virgílio Galassi]. Uberlândia, 28 dezembro 2018. Depoimento concedido à Tânia Cristina da Silveira.

I. G. R. [**Entrevista de ex-professora de escola rural**]. Uberlândia, 3 janeiro 2019. Depoimento concedido à Tânia Cristina da Silveira.

I. M. S. [**Entrevista de mãe de aluna de escola rural**]. Uberlândia, 4 janeiro 2019. Depoimento concedido à Tânia Cristina da Silveira.

J. M. S. M. [**Entrevista de ex-aluna de escola rural**]. Uberlândia, 4 janeiro 2019. Depoimento concedido à Tânia Cristina da Silveira.

M. D. M. [**Entrevista de ex-professora/ex-diretora de escola rural**]. Uberlândia, 15 janeiro 2019. Depoimento concedido à Tânia Cristina da Silveira.

N. D. P. A. B. [**Entrevista de ex-secretário de Educação** — gestão Zaire Rezende]. Uberlândia, 12 março 2008. Depoimento concedido à Vanessa de Souza Ferreira.

Z. R. [**Entrevista do ex-prefeito de Uberlândia**]. Uberlândia, 31 janeiro 2019. Depoimento concedido à Tânia Cristina da Silveira.

FOTOS

ALUNOS e transporte rural: Fazenda Escola Rio das Pedras. Uberlândia, [198-]. Acervo pessoal de Nelson Armando de Paula Bonilha.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL ANICETO Pereira (Fazenda Mangue). Uberlândia, [198-]. Acervo pessoal de Nelson Armando de Paula Bonilha.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL BOA Vista (Fazenda Boa Vista). Uberlândia, [198-]. Acervo pessoal de Nelson Armando de Paula Bonilha.

ESCOLA MUNICIPAL RURAL TENDA (Fazenda Tenda). Uberlândia, [198-]. Acervo pessoal de Nelson Armando de Paula Bonilha.

TRANSPORTE escolar rural: Fazenda Escola Rio das Pedras. Uberlândia, [198-]. Acervo pessoal de Nelson Armando de Paula Bonilha.

APÊNDICE A – Questionário ao ex-prefeito de Uberlândia

- 1) No período de 1984 a 1990 ocorreu o processo de nucleação das escolas rurais do município, o senhor se lembra deste movimento?
- 2) Como surgiu o propósito de nuclear as escolas rurais do município no período de sua gestão?
- 3) Como era a realidade das escolas rurais do município antes de sua gestão?
- 4) O senhor se lembra quais foram as escolas nucleadas? E as escolas-núcleo?
- 5) Em sua opinião quais foram os principais objetivos da proposta de nucleação das escolas rurais de Uberlândia? (político, econômico, social).
- 6) Como as comunidades rurais receberam o processo de nucleação?
- 7) Em sua opinião, houve participação das comunidades na efetivação do processo de nucleação? (debate, reuniões e/ou encontros nas escolas para discutir a nucleação)?
- 8) Você se lembra se as comunidades onde estavam localizadas as escolas foram consultadas sobre o projeto de nucleação?
- 9) Descreva como eram as escolas antes da nucleação (em relação ao espaço físico, transporte e organização administrativa e pedagógica).
- 10) Descreva como as escolas ficaram após a nucleação, e qual foi a contribuição deste processo para as escolas da zona rural.
- 11) No período da sua gestão, como foi a participação do Governo Federal, Estadual e Municipal no financiamento e promoção das escolas rurais?
- 12) Na nossa pesquisa constatamos a presença de professores(as) leigos(as) ministrando aulas nas escolas rurais de Uberlândia. Com a efetivação do processo de nucleação foram criadas oportunidades de formação e/ou capacitação dos(as) professores(as) rurais?
- 13) Em sua opinião qual foi a contribuição desta formação na prática pedagógica dos(as) profissionais das escolas rurais? E nos resultados educacionais?

APÊNDICE B – Questionário à ex-coordenadora pedagógica

- 1) Qual o nome da escola rural que você trabalhou?
- 2) Como era o cotidiano da escola onde trabalhou (horário de funcionamento, disciplinas ministradas, as salas eram multisseriadas ou havia separação das salas, uniforme, educação física)?
- 3) No período de 1984 a 1990 ocorreu o processo de nucleação das escolas rurais do município, você se lembra deste movimento? A escola onde você trabalhou neste período foi nucleada? (núcleo ou nucleada).
- 4) Você se lembra quais foram as escolas nucleadas? E as escolas-núcleo?
- 5) Em sua opinião quais foram os principais objetivos da proposta de nucleação das escolas rurais de Uberlândia? (político, econômico, social).
- 6) Como a comunidade rural recebeu o processo de nucleação?
- 7) Em sua opinião, houve participação da comunidade na efetivação do processo de nucleação? (debate, reuniões e/ou encontros em sua escola para discutir a nucleação)?
- 8) Você se lembra se as comunidades onde estavam localizadas as escolas foram consultadas sobre o projeto de nucleação?
- 9) Descreva como eram as escolas antes da nucleação (em relação ao espaço físico, transporte e organização administrativa e pedagógica).
- 10) Descreva como as escolas ficaram após a nucleação.
- 11) Na nossa pesquisa constatamos a presença de professores(as) leigos(as) ministrando aulas nas escolas rurais de Uberlândia. Com a efetivação do processo de nucleação foram criadas oportunidades de formação e/ou capacitação dos (as) professores(as) rurais?
- 12) Em sua opinião qual foi a contribuição desta formação na prática pedagógica dos(as) profissionais da escola?

APÊNDICE C – Questionário a ex-assessor(a)

- 13) No período de 1984 a 1990 ocorreu o processo de nucleação das escolas rurais do município, você se lembra deste movimento?
- 14) Qual foi a justificativa para dar continuidade ao processo de nucleação das escolas rurais de Uberlândia, haja vista a mudança de gestão política municipal a partir de 1989?
- 15) Como era a realidade das escolas rurais já nucleadas no período da gestão anterior do município?
- 16) Você se lembra quais foram as escolas nucleadas? E as escolas-núcleo? (quantas escolas foram nucleadas neste período)?
- 17) Em sua opinião quais foram os principais objetivos da proposta de nucleação das escolas rurais de Uberlândia? (político, econômico, social).
- 18) Como as comunidades rurais receberam o processo de nucleação neste período?
- 19) Em sua opinião, houve participação das comunidades na efetivação do processo de nucleação?(debate, reuniões e/ou encontros nas escolas para discutir a nucleação)?
- 20) Você se lembra se as comunidades onde estavam localizadas as escolas foram consultadas sobre o projeto de nucleação?
- 21) Descreva como eram as escolas antes da nucleação (em relação ao espaço físico, transporte e organização administrativa e pedagógica).
- 22) Descreva como as escolas ficaram após a nucleação, e qual foi a contribuição deste processo para as escolas da zona rural.
- 23) Na nossa pesquisa constatamos a presença de professores(as) leigos(as) ministrando aulas nas escolas rurais de Uberlândia. Com a efetivação do processo de nucleação foram criadas oportunidades de formação e/ou capacitação dos(as) professores(as) rurais?
- 24) Em sua opinião qual foi a contribuição desta formação na prática pedagógica dos(as) profissionais das escolas rurais? E nos resultados educacionais?

APÊNDICE D – Questionário a ex-professor(a)

- 1) Qual o nome da escola rural que você trabalhou?
- 2) Como era o cotidiano da escola onde trabalhou (horário de funcionamento, disciplinas ministradas, as salas eram multisseriadas ou havia separação das salas, uniforme, educação física)?
- 3) No período de 1984 a 1990 ocorreu o processo de nucleação das escolas rurais do município, você se lembra deste movimento? A escola onde você trabalhou neste período foi nucleada? (núcleo ou nucleada).
- 4) Você se lembra quais foram as escolas nucleadas? E as escolas-núcleo?
- 5) Em sua opinião quais foram os principais objetivos da proposta de nucleação das escolas rurais de Uberlândia? (político, econômico, social).
- 6) Como a comunidade rural recebeu o processo de nucleação?
- 7) Em sua opinião, houve participação da comunidade na efetivação do processo de nucleação?(debate, reuniões e/ou encontros em sua escola para discutir a nucleação)?
- 8) Você se lembra se as comunidades onde estavam localizadas as escolas foram consultadas sobre o projeto de nucleação?
- 9) Descreva como eram as escolas antes da nucleação (em relação ao espaço físico, transporte e organização administrativa e pedagógica).
- 10) Descreva como as escolas ficaram após a nucleação.
- 11) Na nossa pesquisa constatamos a presença de professores(as) leigos(as) ministrando aulas nas escolas rurais de Uberlândia. Com a efetivação do processo de nucleação foram criadas oportunidades de formação e/ou capacitação dos(as) professores(as) rurais?
- 12) Em sua opinião qual foi a contribuição desta formação na sua prática pedagógica?

APÊNDICE E – Questionário ex-alunos(as)

- 1) Qual o nome da escola rural que você estudou?
- 2) Como era o cotidiano da fazenda com a presença da escola.
- 3) No período de 1984 a 1990 ocorreu a nucleação das escolas rurais do município, você se lembra desse processo?
- 4) Você se lembra de ter sido consultado(a) sobre o projeto de nucleação?
- 5) Em sua opinião, houve participação da comunidade na efetivação do processo de nucleação? (Lembra de alguém que tenha participado de alguma reunião).
- 6) Como a comunidade rural recebeu o processo de nucleação?
- 7) Identifica mudanças no cotidiano da comunidade após o fechamento da escola. Se sim, quais?
- 8) Identifica mudanças no cotidiano da comunidade após a ampliação da escola. Se sim, quais?

APÊNDICE F – Questionário a pais de alunos(as)

- 1) Qual o nome da escola rural a qual seu/sua filho(a) estudou?
- 2) Como era o cotidiano da fazenda com a presença da escola.
- 3) No período de 1984 a 1990 ocorreu a nucleação das escolas rurais do município, você se lembra desse processo?
- 4) Você se lembra de ter sido consultado sobre o projeto de nucleação?
- 5) Em sua opinião, houve participação da comunidade na efetivação do processo de nucleação? (Lembra de alguém que tenha participado de alguma reunião).
- 6) Como a comunidade rural recebeu o processo de nucleação?
- 7) Identifica mudanças no cotidiano da comunidade após o fechamento da escola. Se sim, quais?
- 8) Identifica mudanças no cotidiano da comunidade após a ampliação da escola. Se sim, quais?

ANEXO A – Orçamento 1983 (A)

-1-

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
LEI Nº 3.738 DE 19 DE DEZEMBRO DE 1982
ORÇÃ A RECEITA E DESPESA PARA O EXERCÍCIO DE 1.983.

A Câmara Municipal de Uberlândia decreta e o Prefeito Municipal sanciona a seguinte Lei:

Art. 10 - O Orçamento do Município de Uberlândia, para o exercício de 1.983, discriminado nos adendos integrantes desta Lei e nos quadros que a acompanham, cria a receita e fixa a despesa em Cr\$ 8.877.320.034,00 (oito bilhões, seiscentos e setenta e sete milhões, quinhentos e vinte mil e trinta e quatro cruzeiros).

Art. 19 - A receita será realizada com o produto do que for arrecadado na forma de legislação em vigor e das especificações constantes do adendo III - Anexo nº 1 da Lei nº 4320/64, de acordo com o seguinte desdobramento:

1 -	<u>RECEITA DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA</u>	
1.1 -	<u>RECEITAS CORRENTES</u>	
	Receita Tributária	1.136.000.000,00
	Receita Patrimonial	27.000.000,00
	Receita de Serviços	38.100.000,00
	Transferências Correntes	3.307.830.280,00
	Outras Receitas Correntes	10.400.000,00
	Receita da Dívida Ativa	40.000.000,00
	Receitas Diversas	33.300.000,00
1.2 -	<u>RECEITAS DE CAPITAL</u>	5.000.000,00
	Alienação de Bens	329.885.234,00
	Transferências de Capital	500.000.000,00
	Outras Receitas de Capital	170.114.766,00
	<u>Total de Receita da Administração Direta</u>	<u>8.877.320.034,00</u>
2 -	<u>RECEITA DA ADMINISTRAÇÃO INDIRETA</u>	375.000.000,00
2.1 -	<u>RECEITAS CORRENTES</u>	230.000.000,00
2.2 -	<u>RECEITAS DE CAPITAL</u>	145.000.000,00
	<u>Total de Receita da Administração Indireta</u>	<u>375.000.000,00</u>
	<u>Total de Receita</u>	<u>9.252.320.034,00</u>

Art. 20 - A Despesa será realizada segundo a discriminação:

cont....

Fonte: Uberlândia (1982, p. 1).

ANEXO B – Orçamento 1983 (B)

-2-

segue constante dos anexos e quadros que acompanham este Lei, de acordo com as seguintes dotações:

1 - <u>RECURSOS DE ADMINISTRAÇÃO GERAL</u>	
1.1 - <u>RECURSOS POR TÍTULOS DO GOVERNO</u>	
11 - Câmara Municipal	115.490.000,00
12 - Gabinete do Prefeito	853.318.800,00
13 - Secretaria Municipal de Governo	878.433.084,00
14 - Secretaria Municipal de Fazenda	308.399.100,00
15 - Secretaria Municipal de Indústria, Comércio e Turismo	22.620.400,00
16 - Secretaria Municipal de Educação e Cultura	508.548.900,00
17 - Secretaria Municipal de Serviços Urbanos	738.078.000,00
18 - Secretaria Municipal de Obras	2.383.818.900,00
19 - Secretaria Municipal de Ação Social e Saúde	78.539.400,00
Subtotal	<u>5.832.320.000,00</u>
2 - <u>RECURSOS DE ADMINISTRAÇÃO ESPECIAL</u>	
Departamento Municipal de Água e Esgoto	223.030.000,00
Total do Orçamento	<u>6.055.350.000,00</u>
3 - <u>RECURSOS DE ADMINISTRAÇÃO GERAL POR FUNÇÕES</u>	
31 - Legislativa	115.490.000,00
32 - Judiciária	23.800.100,00
33 - Administração e Planejamento	1.140.943.734,00
34 - Regulamentar	28.483.300,00
35 - Defesa Nacional e Segurança Pública	86.744.100,00
36 - Educação e Cultura	1.053.019.600,00
37 - Habitação e Urbanismo	896.484.600,00
38 - Indústria, Comércio e Serviços	17.746.300,00
39 - Saúde e Assistência	883.643.900,00
40 - Trabalho	101.830.000,00
41 - Assistência e Previdência	224.840.000,00
42 - Transportes	1.378.492.500,00
Subtotal	<u>5.832.320.000,00</u>
4 - <u>RECURSOS DE ADMINISTRAÇÃO ESPECIAL POR FUNÇÕES</u>	
41 - Administração e Planejamento	213.261.000,00
42 - Educação e Cultura	200.000,00
Subtotal	413.261.000,00

Fonte: UBERLÂNDIA (1982, p. 2).

ANEXO C – Orçamento 1983 (C)

	-1-								
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">1) Saúde e Saneamento</td> <td style="text-align: right;">601.193.000,00</td> </tr> <tr> <td>2) Assistência e Previdência</td> <td style="text-align: right;">2.000.000,00</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td style="text-align: right;">471.000.000,00</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td style="text-align: right; border-top: 1px solid black; border-bottom: 3px double black;">1.072.193.000,00</td> </tr> </table> <p style="margin-top: 20px;">Art. 48 - Pela o Poder Executivo autoriza-se:</p> <p style="margin-left: 20px;">I - Realizar Operações de Crédito por antecipação de Receita até o limite de 22% (vinte e cinco por cento) da Receita prevista para o exercício de 1.983.</p> <p style="margin-left: 20px;">II - Abrir Crédito Suplementar às dotações do Orçamento até o limite de 10% (dez por cento) de despesa autorizada nesta Lei, aplicando os recursos dos parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º do artigo 43 da Lei nº 4.370 de 17.03.80.</p> <p>Art. 49 - Esta Lei entrará em vigor a partir de janeiro de 1.983, revogadas as disposições em contrário.</p> <p style="text-align: right; margin-top: 20px;">Prefeitura Municipal de Uberlândia, 10 de Dezembro de 1.982.</p> <p style="text-align: center; margin-top: 40px;">Virgílio Calves Prefeito Municipal</p>	1) Saúde e Saneamento	601.193.000,00	2) Assistência e Previdência	2.000.000,00	Outros	471.000.000,00	Total	1.072.193.000,00	
1) Saúde e Saneamento	601.193.000,00								
2) Assistência e Previdência	2.000.000,00								
Outros	471.000.000,00								
Total	1.072.193.000,00								

Fonte: UBERLÂNDIA (1982, p. 3).

**ANEXO D – Escola Municipal Rural Aniceto Pereira (Fazenda Mangue) –
nucleada em 1884 para a escola núcleo: Escola Municipal Rural Olhos D’Água**



Fonte: Arquivo pessoal profº Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

ANEXO E – Escola Municipal Rural Antonina Mendonça Ribeiro (Fazenda Granja Rezende) – nucleada em 1884 para a escola núcleo: Fazenda Escola Rio Das Pedras (Fazenda Rio Das Pedras



Fonte: Arquivo pessoal prof^o Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

**ANEXO F – Escola Municipal Rural Cruz Branca (Fazenda Cruz Branca) –
nucleada em 1989 para a escola núcleo: Escola Municipal Rural Tapuirama
(Distrito de Tapuirama)**



Fonte: Arquivo pessoal profº Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

ANEXO G – Escola Municipal Rural Divisa (Granja Rezende Retiro BR 365 Km. 20) – nucleada em 1989 para a escola núcleo: Escola Estadual Rio Das Pedras (Fazenda Rio das Pedras)



Fonte: Arquivo pessoal profº Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

**ANEXO H – Escola Municipal Rural Giácomo Segatto (Fazenda Quilombo) –
nucleada em 1989 para a escola núcleo: Escola Municipal Rural Sobradinho
(Fazenda Sobradinho)**



Fonte: Arquivo pessoal profº Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

ANEXO I – Escola Municipal Rural Domiciano José de Castro (Fazenda Sobradinho) – nucleada em 1984 para a escola núcleo: Escola Municipal Rural Sobradinho (Fazenda Sobradinho)



Fonte: Arquivo pessoal profº Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

ANEXO J – Escola Municipal Rural Domiciano José de Castro (Fazenda Sobradinho) – nucleada em 1984 para a escola núcleo: Escola Municipal Rural Sobradinho (Fazenda Sobradinho)



Fonte: Arquivo pessoal prof^o Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

**ANEXO K – Escola Municipal Rural Francisco Ribeiro (Fazenda do Brejão) –
nucleada em 1990 para a escola núcleo: Escola Municipal Rural Sobradinho
(Fazenda Sobradinho)**



Fonte: Arquivo pessoal profº Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

**ANEXO L – Escola Municipal Rural Freitas Azevedo (Fazenda do Brasilândia) –
nucleada em 1985 para a escola núcleo: Escola Municipal Rural Presidente Costa e
Silva (Fazenda Douradinho)**



Fonte: Arquivo pessoal prof^o Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

**ANEXO M – Escola Municipal Rural Marimbondo (Fazenda Douradinho) –
nucleada em 1988 para a escola núcleo: Escola Municipal Rural Babilônia
(Fazenda Água Limpa)**



Fonte: Arquivo pessoal prof^o Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

**ANEXO N – Escola Municipal Rural Marimbondo (Fazenda Douradinho) –
nucleada em 1988 para a escola núcleo: Escola Municipal Rural Babilônia
(Fazenda Água Limpa)**



Fonte: Arquivo pessoal profº Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

**ANEXO O – Escola Municipal Rural Marimbondo (Fazenda Douradinho) –
nucleada em 1988 para a escola núcleo: Escola Municipal Rural Babilônia
(Fazenda Água Limpa)**



Fonte: Arquivo pessoal profº Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

ANEXO P – Escola Municipal Rural Monjolinho (Fazenda Boa Vista) – nucleada em 1988 para a escola núcleo: Escola Municipal Rural Tapuیرama (Distrito de Tapuیرama)



Fonte: Arquivo pessoal profº Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

ANEXO Q – Escola Municipal Rural Paranan (Fazenda Paranan) – nucleada em 1987 para a escola núcleo: Escola Municipal Rural Cruzeiro dos Peixotos (Distrito Cruzeiro dos Peixotos)



Fonte: Arquivo pessoal prof^o Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].

ANEXO R – Escola Municipal Rural Presidente Costa e Silva – Fazenda Douradinho



Fonte: Arquivo pessoal profº Nelson Armando de Paula Bonilha, [198-].