



Por um inventário dos sentidos: O patrimônio educativo da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (1979-2002)

Juno Alexandre Vieira Carneiro





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



UFU/PPGED/DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

DISCENTE

Juno Alexandre Vieira Carneiro

ORIENTADOR

Prof. Dr. Décio Gatti Júnior

**Por um inventário dos sentidos: o patrimônio educativo da
Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (1979-2002)**

Tese de Doutorado apresentada como
requisito parcial ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, Curso de
Doutorado Acadêmico - Linha de Pesquisa:
História e Historiografia da Educação, da
Universidade Federal de Uberlândia -
UFU.

**UBERLÂNDIA
2025**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C289 Carneiro, Juno Alexandre Vieira, 1973-
2025 Por um inventário dos sentidos [recurso eletrônico] : o
patrimônio educativo da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba
(1979-2002) / Juno Alexandre Vieira Carneiro. - 2025.

Orientador: Décio Gatti Júnior.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.562>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Gatti Júnior, Décio ,1968-, (Orient.). II.

Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 36/2025/467, PPGED				
Data:	Seis de novembro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	17:30
Matrícula do Discente:	12213EDU025				
Nome do Discente:	JUNO ALEXANDRE VIEIRA CARNEIRO				
Título do Trabalho:	"Por um inventário dos sentidos: o patrimônio educativo da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (1979-2002)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"História e Historiografia da Educação"				

Reuniu-se, por meio da sala virtual RNP: <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/decio-gatti-junior-2>, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Ana Laura Godinho Lima (USP); Vivian Batista da Silva (USP); Jean Luiz Neves Abreu (UFU); Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (UFU) e Décio Gatti Júnior (UFU), presidente da banca e orientador do candidato.

Iniciando os trabalhos, o presidente, Prof. Dr. Décio Gatti Júnior, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público e concedeu ao candidato a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do candidato e o tempo de arguição e de resposta ocorreram conforme as normas do Programa.

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

APROVADO.

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.

Ao meu bisavô, *Lucas Ribeiro Caldas*, idealizador de uma escola na qual o meu inventário dos sentidos foi sendo tecido pelo devir das memórias da infância. À minha avó, *Vera* (Dindinha) e à tia *Valéria*, por terem alfabetizado gerações de alunos da zona rural de São Pedro dos Ferros (MG).

AGRADECIMENTOS

A viagem pelo inventário dos sentidos do patrimônio educativo alcançou o porto de destino. Iniciada em 2022, percorreu incontáveis lugares que definiram minha trajetória na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

O primeiro porto foi o momento dos encontros semanais virtuais e presenciais com os professores, colegas e servidores no campus Santa Mônica. A todos, meus sinceros agradecimentos pelo acolhimento, as lições acadêmicas e o convívio prazeroso. Peço licença para homenagear *in memoriam* a Professora Dr.^a Romana Valente Pinho, que seguiu navegando pelos mares da eternidade. Foi uma honra tê-la conhecido!

Meu orientador, o Professor Dr. Décio Gatti Júnior foi farol a me guiar por entre águas revoltas e calmarias. Com ele, me aventurei pelo doutorado na certeza de que encontrei a seriedade e generosidade que determinam a sua trajetória. Levarei para todo o sempre os seus ensinamentos, estimado professor.

Houve um porto em que partilhei os resultados parciais da pesquisa com a Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima, da Universidade de São Paulo (USP) e o “pequeno” grande amigo, Prof. Dr. Jean Luiz Neves Abreu, docente do curso de História da (UFU). Na defesa, outros membros foram convidados: a Profa. Dra. Vivian Batista da Silva (USP) e a Profa. Dra. Betania de Oliveira Laterza Ribeiro (UFU). Devo a eles as leituras generosas, corrigindo desvios e sugerindo caminhos ao aprimoramento do texto que ora apresentamos.

Percorri outros portos rumo ao desembarque final. Todos os que participaram ou tiveram notícias do meu périplo me aguardam, desejam conhecer os frutos da viagem: amigos, familiares, funcionários dedicados das instituições que franquearam o acesso a arquivos, documentos e fontes imprescindíveis à realização da pesquisa. No percurso desses quatro anos, construímos memórias, negociamos com os esquecimentos, nos confrontamos com as perdas.

Eterna gratidão aos protagonistas da memória institucional, interlocutores e entusiastas: professores do IFTM Campus Uberaba, técnicos administrativos, egressos dos tempos da escola de economia rural doméstica e da escola agrotécnica. Aos diretores Luiz Fernando Santana e Bruno Pereira Garcês, por viabilizarem meu afastamento.

Aos colegas e amigos do PPGET e ProfEPT, em especial os professores Otaviano Pereira, Anderson Brettas, Adriano Medeiros Martins e Welisson Marques, que têm proporcionado a minha participação em atividades de ambos os programas.

Agradecimento especial à “casa” na qual adquiri conhecimentos sólidos sobre o patrimônio cultural: o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) nas sedes

de Brasília, sob a tutela da servidora Sônia Rampim, e o Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural (PEP) no Rio de Janeiro, que reúne equipe de docentes de excelência responsáveis pela formação no campo do patrimônio.

No último ano da viagem conheci a Psicanalista Júlia Heitor Bevilacqua. Ela representa o ponto de equilíbrio, o despertar do inconsciente, o estímulo à revelação das inquietudes da alma. Os momentos de escuta são diálogos com os *eus* que habitam a minha existência. Que possamos trilhar novas rotas, explorar novas dimensões, reencantar outros mundos da vida.

Somos seres faltantes... apesar da viagem por vezes solitária, saibam todos que me conhecem, que sempre estiveram presentes. Vocês sempre serão comigo! Dedico este texto aos únicos e perenes amores, meus filhos João Bosco e Julia.

Em Uberaba, consideração especial a Rodolfo Prata Júnior, amigo e conselheiro nas horas difíceis e companheiro nas incursões etílicas pelos cantos da cidade. Aos estimados amigos *hermanos* latinoamericanos, intercambistas do PPGET no ano de 2024: Darling Ayala Freites (*mi corazón*), Luis Eugenio Ribón Perez e Roberto Carlos Díaz Salina. Me aguardem, dia desses a viagem se estenderá aos mares do Caribe e ao *hinterland* colombiano.

Não poderia deixar de mencionar o apreço e admiração pelos professores doutores Daniel Wanderson Ferreira e Luciano Magela Roza, amigos dos tempos da UFMG que sempre acreditaram em mim.

Gratidão ao Prof. Dr. Antonio Gilberto Ramos Nogueira, fonte de inspiração à descoberta do *inventário dos sentidos* da minha aldeia. Saiba estimado professor que a ideia da pesquisa nasceu da leitura de seu livro e da possibilidade de explorar outros tantos sentidos do patrimônio cultural.

Por fim, a todos os *portos* nos quais ancorei na condição de lugares materiais e simbólicos e àqueles que foram se revelando ao longo do percurso. É tempo de reparar os danos da *nau*, reconstituir as peças avariadas, sonhar, desejar, buscar novos portos, desbravar mares inexplorados. O meu inventário não é soma das partes, mas encarnação de sentidos que me acompanharão em outras viagens. São materiais das memórias coletivas que me definem e constituem enquanto pesquisador e ser humano.

“Se queres ser universal, começa por
pintar a tua aldeia”

(Leon Tolstói)

RESUMO

Essa pesquisa abordou o inventário dos sentidos da memória institucional da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU), por meio da apropriação do conceito de patrimônio educativo, no período compreendido entre 1979 e 2002. O objetivo principal foi apreender a construção do patrimônio educativo da EAFU mediante a materialização de um inventário dos sentidos, por meio dos significados coletivos atribuídos, compartilhados e enunciados pelos protagonistas da memória institucional. A tese se insere na linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Aplicamos a concepção de inventário utilizada no campo do patrimônio cultural, enquanto instrumento analítico, avaliando os sentidos conferidos às referências culturais acerca da EAFU e analisando as convergências e singularidades nas elaborações das memórias coletivas resultantes da materialização do inventário dos sentidos. A justificativa apoiou-se na percepção de que o patrimônio educativo favorece a compreensão das elaborações da memória institucional. Tais elaborações dizem respeito às formas pelas quais as referências culturais resultantes da formulação do inventário dos sentidos indicaram uma visão de conjunto coerente com as experiências coletivas no passado e na atualidade. Percebemos a ausência de debates sobre a memória da educação profissional em seus aspectos materiais e imateriais no período da escola agrotécnica, nas interações entre os objetos e os sujeitos da cultura escolar, entre a concretude dos espaços, os vestígios tangíveis e os significados a eles atribuídos. A metodologia fundamentou-se na utilização dos inventários participativos do patrimônio cultural, idealizados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), como atividade de educação patrimonial que tem por objetivo construir conhecimentos a partir de diálogos entre pessoas, instituições e comunidades que detêm referências culturais a serem inventariadas. Nessa abordagem, o inventário dos sentidos foi adaptado às especificidades da escola agrotécnica, , mediante a utilização das categorias dos objetos, lugares e performances, aproximando-se de experimento etnográfico ancorado à construção do patrimônio educativo. Os resultados demonstraram a comprovação da nossa hipótese, sobre a qual os sentidos do patrimônio educativo na EAFU incorporam e problematizam os tensionamentos de uma tradição do ensino profissional vocacionada aos arranjos produtivos locais, ao passo que contribuem para as elaborações da memória institucional ancorada em uma visão de conjunto coerente com as experiências do passado e as possibilidades contemporâneas de partilhar valores entre as gerações que construíram - e ainda constroem - significados para as suas trajetórias.

Palavras-chave: inventário; sentidos; patrimônio educativo; memória institucional; patrimônio cultural.

ABSTRACT

This research addressed the inventory of the meanings of the institutional memory of the Federal Agrotechnical School of Uberaba (EAFU), thru the appropriation of the concept of educational heritage, in the period between 1979 and 2002. The main objective was to understand the construction of the educational heritage of EAFU thru the materialization of an inventory of meanings, by means of the collective meanings attributed, shared, and enunciated by the protagonists of institutional memory. This thesis falls within the research area of: History and Historiography of Education. We applied the concept of inventory used in the field of cultural heritage as an analytical tool, evaluating the meanings attributed to cultural references about EAFU and analyzing the convergences and singularities in the elaborations of collective memories resulting from the materialization of the inventory of senses. The justification was based on the perception that educational heritage favors the understanding of the elaborations of institutional memory. Such elaborations concern the ways in which the cultural references resulting from the formulation of the inventory of senses indicated a comprehensive view consistent with collective experiences in the past and present. We noticed the absence of debates on the memory of professional education in its material and immaterial aspects during the period of the agricultural technical school, in the interactions between the objects and subjects of school culture, between the concreteness of spaces, the tangible traces, and the meanings attributed to them. The methodology was based on the use of participatory inventories of cultural heritage, conceived by the National Institute of Historical and Artistic Heritage (Iphan), as a heritage education activity aimed at building knowledge thru dialogs between people, institutions, and communities that hold cultural references to be inventoried. In this approach, the inventory of senses was adapted to the specificities of the agricultural technical school, through the use of the categories of objects, places and performances, resembling an ethnographic experiment anchored in the construction of educational heritage. The results demonstrated the verification of our hypothesis, about which the meanings of educational heritage at EAFU incorporate and problematize the tensions of a professional education tradition geared toward local productive arrangements, while contributing to the elaborations of institutional memory anchored in a comprehensive vision consistent with past experiences and contemporary possibilities of sharing values among the generations that have built - and still build - meanings for their trajectories.

Keywords: inventory; senses; educational heritage; institutional memory; cultural heritage.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O caminho dos bandeirantes.....	34
Figura 2 - Mapas das Linhas de Estrada de Ferro da Companhia Mogiana em 1900, extensão 1.194 km.....	44
Figura 3 - Pintura parietal “Princesa do Sertão” no salão nobre da Câmara Municipal de Uberaba.....	47
Figura 4 - Paço Municipal Major Eustáquio.....	50
Figura 5 - Vista aérea parcial de Uberaba - Década de 1950 - Editor Marcellino Guimarães.....	54
Figura 6 - Vista aérea parcial de Uberaba - Década de 1960 Foto Postal Colombo.....	55
Quadro 1 - Panorama do ensino profissional entre as décadas de 1920-1960.....	58
Figura 7 - Divulgação da instalação da Escola de Economia Rural Doméstica (ESERD) em Uberaba.....	61
Figura 8 - Anúncio publicitário sobre a ESERD veiculado no jornal Lavoura e Comércio -15/02/1971.....	64
Figura 9 - Aula de Culinária, 1961.....	66
Figura 10 - Aula de Sistemas de Numeração, 1962.....	67
Figura 11 - Aula de Formação Familiar, 1964.....	68
Figura 12 - Aula de Bordado, 1970.....	69
Figura 13 - Aula de Horticultura, entre 1975 e 1980.....	69
Figura 14 - Divulgação da mudança de institucionalidade para EAFU.....	79
Figura 15 - Detalhe com a localização da Fazenda Santa Rosa (1977).....	81
Figura 16 - Discurso do Diretor da COAGRI na Câmara Municipal de Uberaba (1982).....	86
Figura 17 - Diretor da COAGRI na Cerimônia de Lançamento da Pedra Fundamental (1983).....	89
Figura 18 - Detalhe da Cerimônia de Lançamento da Pedra Fundamental (1983).....	90
Figura 19 - Vista Frontal das Autoridades presentes à Cerimônia de Lançamento da Pedra Fundamental (1983).....	91
Figura 20 - Vista Frontal do Piano Vertical.....	117
Figura 21 - Detalhe da Arte Integrada: vista frontal.....	122
Figura 22 - Detalhe da Arte Integrada: vista lateral.....	123
Figura 23 - Vista Panorâmica do Pivô de Irrigação (2024).....	125
Figura 24 - Hasteamento de Bandeiras (1992).....	127
Figura 25 - Aspecto da Cerimônia de inauguração do Pivô de Irrigação (1992).....	128
Figura 26 - Detalhes de Pedestal e Placa alusiva à inauguração do Pivô de Irrigação (2024).....	129
Figura 27 - Imagem de Satélite - Campus Uberaba - (2024).....	137
Figura 28 - Vista Aérea do Campus Uberaba - (Entre 2005-2010).....	138
Figura 29 - Vista Aérea da EAFU - (Entre 1985-1995).....	139
Figura 30 - Croqui com as instalações previstas para a EAFU - (1983).....	140
Figura 31 - Assinatura do Termo de Posse do Diretor da EAFU - José Renato de Sousa (14 de maio de 1992).....	147
Figura 32 - Oficina de alimentação e nutrição em escola da rede municipal de Uberaba (1996).....	154
Figura 33 - Marcos Indicíarios da Escola (2024).....	157

Figura 34 - Atividade prática de lavoura (Década de 1980).....	159
Figura 35 - Atividade prática de avicultura (Década de 1990).....	160
Figura 36 - Aula de laboratório (Entre 1995-2000).....	161
Figura 37 - Atividade prática de apicultura (Entre 1995-2002).....	161
Figura 38 - Portaria da EAFU (1992).....	165
Figura 39 - Portaria da EAFU com alunos perfilados (Entre 1995-2000).....	166
Figura 40 - Portaria do IFTM (Entre 2015-2022).....	167
Figura 41 - Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição de Antônio Dias Ouro Preto (MG).....	177
Figura 42 - Luci Barbosa Salles alisando a panela com a pedra.....	179
Figura 43 - Representação esquemática de uma roda de fiar.....	187
Figura 44 - Tecelã do Triângulo Mineiro: artesanato inalterado (entre 1980-1985).....	188
Figura 45 - Tecedeira fazendo a tramagem no tear de mesa, última etapa do processo (entre 1984-1986).....	189
Figura 46 - Mutirão de fandeiras - Ituiutaba (MG) – 1930.....	191
Figura 47 - Sala de tecelagem na Unidade II da EAFU - Avenida Edilson Lamartine Mendes (Década de 1990).....	193
Figura 48 - Atividade de reaproveitamento de tecidos (Entre 1997-2002).....	195
Figura 49 - Padrões de tecidos produzidos na disciplina de tecelagem.....	196
Figura 50 - Organização curricular - Desenvolvimento de Comunidades que prevaleceu até o primeiro semestre de 2002.....	198
Figura 51 - Apresentação de canto coral (entre 2005 e 2007).....	203
Figura 52 - Apresentação de peça teatral (2003).....	204
Figura 53 - Performance musical (2001).....	205
Figura 54 - Apresentação de Catira (entre 1996 e 2000).....	207
Figura 55 - Aspecto da apresentação de Catira (entre 1996 e 2000).....	208
Figura 56 - Vista aérea parcial de Uberaba (Década de 1980).....	210
Figura 57 - Uberaba: Evolução populacional (1970-2014).....	211
Figura 58 - Exposição de trabalhos da economia doméstica em feira de artes (1985).....	212
Figura 59 - Exposição dos trabalhos dos alunos da EAFU na Praça dos Correios (1988).....	213
Figura 60 - Aspecto da exposição dos trabalhos dos alunos da EAFU na Praça dos Correios (1988).....	214
Figura 61 - Dia Mundial da Saúde - Calçadão de Uberaba - curso técnico em Desenvolvimento de Comunidades (1999).....	215
Figura 62 - Desfile de 7 de setembro (1982).....	220
Figura 63 - Desfile de 7 de setembro (1990).....	221
Figura 64 - Comitiva de cavaleiros - Desfile de 7 de setembro (1990).....	223

Figura 65 - O progresso como princípio - Desfile de 7 de setembro (1990).....	224
Figura 66 - Fundamento do Sistema Escola-Fazenda - Desfile de 7 de setembro (1990).....	228

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centro Federal Educação Tecnológica
CGE	Coordenação Geral de Extensão
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
CONPHAU	Conselho de Patrimônio Histórico e Artístico de Uberaba
DEA	Diretoria do Ensino Agrícola
DEM	Departamento de Ensino Médio
DPI	Departamento do Patrimônio Imaterial
EAFU	Escola Agrotécnica Federal de Uberaba
EPAMIG	Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
ESERD	Escola de Economia Rural Doméstica (ESERD)
FEC	Fazenda Experimental de Criação
FNPM	Fundação Nacional Pró-Memória
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Laboratório de Prática e Produção
MADA	Museu de Arte Decorativa de Uberaba
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NHC	Nova História Cultural
PAO	Programa Agrícola Orientado
PCH	Programa Cidades Históricas
PNPI	Programa Nacional do Patrimônio Imaterial
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PROINE	Programa de Irrigação do Nordeste
PRONI	Programa Nacional de Irrigação

RIDPHE	Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico-Educativo
SEF	Sistema Escola- Fazenda
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENETE/MEC	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica do Ministério da Educação
SESG	Secretaria de Ensino de 2º Grau
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
USAID	United States Agency for International Development
III PND	III Plano Nacional de Desenvolvimento
III PSECD	III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - TRANSIÇÕES: DA ESCOLA DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA - ESERD À ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERABA - EAFU (1953- 1983).....	31
1.1 O TRIÂNGULO MINEIRO: PROJEÇÕES DE UM TERRITÓRIO.....	32
1.1.1 - Perspectivas da ocupação do Triângulo Mineiro no século XVIII.....	33
1.1.2 - A Princesa do Sertão: Da emancipação às primeiras décadas do século XX.....	36
1.2 A PRIMEIRA INSTITUCIONALIDADE: A ESERD E A FORMAÇÃO EM ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA.....	52
1.2.1 - O ensino profissional em Uberaba.....	56
1.2.2 - Os sentidos do ensino profissional na Escola de Economia Rural Doméstica ESERD....	60
1.3 A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERABA - EAFU: ENCENAÇÕES DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE.....	75
CAPÍTULO 2 - O CONCRETO: O INVENTÁRIO DOS SENTIDOS NA PERSPECTIVA DO PATRIMÔNIO EDUCATIVO MATERIAL.....	94
2.1 O PATRIMÔNIO MATERIAL DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS.....	95
2.1.1 - Por uma nova história das instituições educativas.....	97
2.1.2 - O patrimônio educativo entre objetos e lugares.....	106
2.2 OS OBJETOS.....	113
2.2.1 - O Piano.....	116
2.2.2 - O Pivô de Irrigação.....	125
2.3 OS LUGARES.....	134
2.3.1 - Primórdios: a EAFU entre o ideal e o possível.....	136
2.3.2 - A Fazenda: laboratório a céu aberto.....	144
CAPÍTULO 3 - O INTANGÍVEL: O INVENTÁRIO DOS SENTIDOS NA PERSPECTIVA DO PATRIMÔNIO EDUCATIVO IMATERIAL.....	172
3.1 O PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL.....	174
3.1.1 - A dimensão intangível do patrimônio cultural.....	175
3.2 AS PERFORMANCES.....	185
3.2.1 - Urdir o intangível: a EAFU e a Tecelagem Manual do Triângulo Mineiro.....	187
3.2.2 - Transcendências: diálogos entre escola e sociedade.....	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
REFERÊNCIAS.....	234

**ANEXO 1 - O inventário dos sentidos do patrimônio educativo na perspectiva
dos protagonistas da memória institucional.....251**

ANEXO 2 - O patrimônio educativo em imagens.....256

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda o *inventário dos sentidos* da memória institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberaba, por meio da apropriação do conceito de patrimônio educativo.

O termo *inventário* não é estranho ao nosso cotidiano. Diz respeito à relação dos bens deixados por alguém que morreu. Por extensão, inventariar é o ato de descrever e enumerar minuciosamente, ou ainda, o levantamento individuado e completo de bens e valores (Houaiss, 2001). A noção de inventário do patrimônio cultural tal como praticado no Brasil fundamenta-se na experiência francesa¹. Em relação à construção, tem-se que:

O termo inventário, de acordo com a sua etimologia, se origina do termo latino *inventarium*, com o sentido de “achar” ou em outras palavras pôr à mostra, dar a conhecer [...] No caso do patrimônio cultural, inventariar os bens significa produzir um conhecimento que necessariamente parte do estabelecimento de critérios, pontos de vista e recortes sobre determinados universos sociais e territoriais [...] Inventariar é, pois, construir um saber, por meio do conhecimento que os suportes expressivos de qualquer manifestação cultural informam sobre ela, mas sempre numa relação dialética com o que os homens desejam se perguntar sobre o mundo e sobre o seu modo de estar nele (Motta; Silva, 2016, p.4-6).

O objeto de estudo está ancorado aos processos de patrimonialização, que se referem à seleção e atribuição de valores a objetos e lugares da cultura escolar, às manifestações e práticas, saberes, modos de fazer e viver constitutivos das experiências coletivas das instituições educativas. Estes valores não são dados *a priori* pois, “eles precisam ser enunciados, explicitados, fundamentados e podem ser propostos, recusados, transformados - não impostos” (Meneses, 2012, p. 39).

A delimitação cronológica compreende a criação do IFTM na década de 1950, na condição de Escola de Economia Rural Doméstica (ESERD), passando pela transformação em Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU) em 1979 e, posteriormente, em Centro Federal

¹ Chastel (1990, p.1-7) reconhece que: “A ideia de um ‘inventário geral’ dos bens culturais é antiga. Surgiu na época das ‘Luzes’ e foi provavelmente esse aspecto de racionalidade generosa, de doutrina esclarecida que convenceu Malraux [André Georges Malraux, Ministro da Cultura da França entre 1959 e 1969] há vinte e sete ou vinte e oito anos. Sob a ação das academias de província, por volta de 1770/80, foram elaboradas perspectivas gerais [...] nelas se fazia menção, ao lado dos recursos agrícolas, econômicos, etc., às obras históricas interessantes e até mesmo a algumas belezas naturais”. Para Chuva (2011, p. 39): “Os inventários, como os censos, ganharam lugar nas políticas de Estado no século XIX, nos Estados nacionais em formação. Essa prática foi de tal forma disseminada na sociedade moderna, que nem paramos para refletir sobre os seus sentidos e significados sociais, tampouco a sua historicidade [...] No universo de trabalho dos museus, e também dos arquivos, a prática de inventário é cotidiana e fundamental para o controle, a produção de conhecimento, os diagnósticos e para se garantir o acesso aos bens que constituem os acervos dessas instituições”.

de Educação Tecnológica de Uberaba (CEFET), no ano de 2002. Propomos investigar especificamente a institucionalidade da EAFU, recorrendo às referências pretéritas de gerações que construíram memórias sobre aquele período. Faz-se necessário recuar aos “tempos da ESERD”, uma vez que o curso de Economia Rural Doméstica, assim como as estruturas pedagógica e administrativa serão incorporadas à nova institucionalidade, com a criação da EAFU em 1979.

Com tal característica, justifica-se a delimitação final no ano de 2002, no qual nosso recorte está circunscrito aos cursos técnicos existentes antes da criação do CEFET². A ideia é mover- se no tempo histórico das permanências e mudanças, percebendo sob quais condições aquelas gerações conferiram valores às experiências profissionais, formativas e pessoais e, com isso, apreender a construção do patrimônio educativo da EAFU mediante a materialização do inventário dos sentidos.

A problemática parte de uma indagação geral, qual seja, em que medida, sob a perspectiva de um inventário dos sentidos, podemos compreender os significados coletivos do patrimônio educativo ao longo da trajetória da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU)? O referido problema de pesquisa desdobra-se em três orientações: em primeiro lugar, quais teriam sido os significados partilhados acerca da criação e institucionalização da EAFU na conjuntura local de fins da década de 1970? Em segundo lugar, sob quais aspectos o inventário, enquanto instrumento analítico do campo do patrimônio cultural, pode ser apropriado para a investigação dos sentidos - materiais e simbólicos - das instituições educativas? Em terceiro lugar, quais as concepções de patrimônio educativo partilhadas entre os intérpretes selecionados para a pesquisa, que de acordo com as histórias de vida e trajetórias institucionais atribuíram valores e percepções sobre a EAFU?

A hipótese lançada sugere que os sentidos do patrimônio educativo na EAFU incorporam e problematizam os tensionamentos de uma tradição do ensino profissional vocacionada aos arranjos produtivos locais, ao passo que contribuem para as elaborações da memória institucional ancorada em uma visão de conjunto coerente com as experiências do passado e as possibilidades contemporâneas de partilhar valores entre as gerações que construíram - e ainda constroem - significados para as suas trajetórias no IFTM.

O objetivo geral trata de apreender a construção do patrimônio educativo da EAFU

² A nova institucionalidade viabilizou a criação de cursos de licenciatura, bacharelado, pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Sobre os modelos de gestão do IFTM, Lemes (2016) realiza uma análise crítica dos modelos legalmente prescritos para as Escolas Agrotécnicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, tendo como eixo norteador as diferenças existentes em cada um deles, em relação às escolhas dos dirigentes, gestão orçamentária-financeira e gestão pedagógica.

mediante a materialização de um inventário dos sentidos, por meio dos significados coletivos atribuídos, compartilhados e enunciados pelos protagonistas da memória institucional.

Investigamos as condições sócio-históricas do surgimento da EAFU em Uberaba em fins dos anos 1970, com atenção às permanências e mudanças em relação ao momento fundador da instituição, na condição de escola de economia rural doméstica. Em seguida, aplicamos a concepção de *inventário* utilizada no campo do patrimônio cultural, enquanto instrumento analítico à investigação do patrimônio educativo, avaliando os sentidos conferidos às referências culturais acerca da EAFU, analisando as convergências e singularidades nas elaborações das memórias coletivas sobre a EAFU, resultantes da materialização do inventário dos sentidos do patrimônio educativo.

A justificativa para a elaboração da pesquisa apoiou-se na percepção de que o patrimônio educativo pode favorecer a compreensão das elaborações da memória institucional. Tais elaborações são, por um lado, endógenas, dizem respeito às formas pelas quais as referências culturais resultantes da formulação do inventário dos sentidos podem indicar uma visão de conjunto coerente com as experiências coletivas no passado e na atualidade. Por outro lado, as elaborações convergem com as dinâmicas extramuros - sociais, econômicas, políticas - no que se refere às pautas identitárias que desafiam a institucionalidade; a atuação do IFTM diante da formação e inserção ao mercado de trabalho e a aderência às políticas públicas de educação profissional ao longo das décadas. Daí a importância da grande diferença identitária que os institutos agregam como política educacional pública, destacando-se na formação da juventude (no Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação).

No contraponto, há um caminho a trilhar, porque o IFTM ainda não dispõe de uma reflexão sistemática e abrangente sobre o seu patrimônio educativo. Em complemento, percebemos a ausência de debates sobre a memória da educação profissional em seus aspectos materiais e imateriais, nas interações entre os objetos e os sujeitos da cultura escolar, entre a concretude dos espaços, os vestígios tangíveis e os significados a eles atribuídos. Nas próximas páginas, apresentamos a delimitação da proposta que motiva a pesquisa, recorrendo inicialmente aos fundamentos da noção de patrimônio cultural no Brasil.

O momento fundador das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil situa-se no contexto das transformações políticas e sociais das primeiras décadas do século XX. Durante o Estado Novo varguista (1930-1945) prevaleceu o nacionalismo como política de Estado, tendo sido criadas instituições e normas de controle social. O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), uma das instituições de memória do então governo, foi parte de um projeto de implantação e difusão de políticas culturais, com o propósito de forjar

uma história e uma cultura nacionais (Chuva, 2011).

A norma instituinte do patrimônio consolidou-se sob a fórmula: invenção do patrimônio, pertencimento à civilização ocidental e busca da unidade das origens e ancestralidade comum de toda a nação (Chuva, 2003, p. 313). Os anos 1930 a 1970 ficaram demarcados como a *fase heroica* da política de preservação do patrimônio³, sob a incumbência dos primeiros dirigentes, Rodrigo Melo Franco de Andrade e seu sucessor Renato Soeiro. Quanto às adversidades daquele momento fundador:

O órgão era apenas um Serviço, sem contar com uma estrutura adequada, com poucos funcionários estatutários, sem orçamento e, além disso, com verbas minguadíssimas e recebidas, sempre, como se fossem um favor da administração superior [...] Para atender a essas necessidades, inicialmente, era preciso conhecer com detalhes a situação em que se encontravam esses acervos a serem protegidos. Os bens, urbanos ou rurais, estavam espalhados por toda a imensidão do território brasileiro, sendo que, grande parte deles, porventura alguns dos mais importantes, herdados de ciclos econômicos que se tinham extinguido ou que se encontravam em decadência, localizavam-se em sítios que, naquela época - décadas de 1930 a 1960 - eram de difícil acesso (Silva Telles, 2012, p. 288).

O patrimônio foi construção social instituída pelo Estado, no qual ocorreu o embate de forças quanto ao que devia ser destacado, valorizado e escolhido do acervo de objetos e práticas existentes e preservado como parte integrante da história e da memória nacional (Sant'Anna, 2004, p. 43). As forças disputavam internamente o que deveria ser o objetivo específico da preservação. De um lado, a urgência em recuperar e salvar das ruínas, nas palavras de Rodrigo Melo Franco de Andrade, os *documentos de identidade da nação brasileira*, mediante o tombamento dos bens de “pedra e cal” representativos do passado colonial. De outro, a necessidade de ampliar a noção de patrimônio para além dos bens consagrados como monumentos nacionais.

Essa concepção coincide com a denominada *fase moderna* das políticas de preservação e são os tempos de Aloísio Magalhães, nomeado para a direção do IPHAN em 1979. Os efeitos da renovação administrativa e organizacional se materializaram com a criação da Fundação Nacional Pró-Memória, fundação de direito público, com o objetivo de:

proporcionar maior desembaraço, autonomia, liberdade na atuação do órgão de proteção do Patrimônio Cultural, e representou a fusão logo ocorrida das três vertentes culturais, definidas por Aloísio: o Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), para os trabalhos dedicados à valorização das referências culturais, o [Programa das

³ A esse aspecto: “Nos anos 1930, a expressão proteção do patrimônio histórico e artístico nacional era usada para denominar o que hoje chamamos de modo mais abrangente de ‘preservação do patrimônio cultural’. A expressão original está presente na legislação que regulamenta essa ação, o Decreto-Lei nº 25/37, ainda em vigor, e também na denominação da instituição então criada pelo Estado para cumprir essa tarefa, o SPHAN”. Chuva (2011, p. 42).

Cidades Históricas] PCH e a PróMemória, com o financiamento de obras e de ações de preservação (Silva Telles, 2012, p. 310).

A criação da Fundação Nacional Pró-Memória possibilitou maior capilaridade das ações de preservação no que se refere às equipes de trabalho transdisciplinares - trazidas do CNRC e PCH - e na execução de projetos que tinham como pressuposto a participação e o protagonismo de vários grupos sociais. De fato, a década de 1980 coincide com a abertura política relativa à ditadura militar e, nesse sentido a relação de proximidade entre as comunidades e o patrimônio cultural ganha outros contornos:

Nas grandes cidades, a atuação das associações de moradores, de amigos dos bairros, e de áreas ambientais, assim como de outras organizações não governamentais que tenham finalidades conexas, foi componente importante no apoio e na dinâmica da política de preservação. Essas associações [...] tendiam a pressionar as autoridades locais e/ou regionais para a defesa do acervo urbano, de sua atmosfera e do meio ambiente (Silva Telles, 2012, p. 311).

Diante do exposto, a reorientação das políticas culturais e de patrimônio em âmbito federal nas décadas de 1970 e 1980 pautou-se pela ampliação da ideia de patrimônio, assim como o estímulo à participação social, estreitando os laços de colaboração entre Estado e sociedade (Fonseca, 1997). Em que pesem os percalços político-institucionais e as disputas internas por hegemonia no seio das instituições culturais, o que se verificou foi “a entrada em cena” de vários grupos formadores da sociedade, reivindicando o reconhecimento das suas referências culturais.

Os constituintes de 1988 assimilaram o alargamento da noção de patrimônio e das práticas preservacionistas. Em linhas gerais, havia o entendimento de que:

A preservação deveria contemplar a pluralidade étnica e social que se manifestava nos movimentos sociais emergentes, assim como deveriam ser valorizados os aspectos da produção cultural em que as camadas populares tinham e têm uma participação inquestionavelmente visível e efetiva [...] Para a vida contemporânea, patrimônio significa, mais do que nunca, riqueza acumulada por gerações passadas, e que é disponível hoje como recurso (Arantes, 2001, p. 130).

A Constituição Federal em seu Art. 216 expandiu o conceito, ao definir como patrimônio cultural “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil, 1988).

Mais do que a ressemantização conceitual, o texto constitucional desloca o eixo de significação - ou de atribuição de valores aos bens patrimoniais - do Estado para a sociedade.

No momento fundador das práticas de preservação no Brasil, coube ao Estado a definição dos objetos passíveis de inventariação, tombamento e proteção. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, os diferentes grupos formadores da sociedade brasileira conquistam o protagonismo, com a expressiva entrada em cena de novos mediadores, proponentes e gestores do patrimônio cultural.

Outra vertente a considerar é a ampliação de aspectos da existência humana e ambiental alçados à condição de patrimônios, apropriados material e simbolicamente como vetores das identidades coletivas. São os *novos patrimônios*: genéticos, arqueológicos, vivos, antropológicos, naturais, paisagísticos, materiais, imateriais, digitais dentre outras categorias que justificam os desdobramentos da noção de patrimônio e os desafios à preservação e difusão das memórias coletivas.

Nessa pesquisa, buscamos as experiências humanas, os vestígios materiais, as reminiscências que possam vir a alicerçar os fundamentos do patrimônio educativo da instituição, por meio da elaboração de um inventário dos sentidos participativo do patrimônio educativo da EAFU. Por seu turno, a denominação patrimônio cultural tende a multiplicar a apropriação de aspectos da realidade enquanto bens patrimonializáveis: saberes, ofícios, modos de ser e viver, lugares, paisagens, línguas, genética, ética e natureza são alguns exemplos da extensa lista de itens sujeitos à apropriação e salvaguarda.

A configuração do patrimônio cultural em fins do século XX trouxe as contradições, inovações e demandas de um tempo marcado pelo estigma da crise: das cidades, das utopias e modelos explicativos da realidade, da memória, das identidades, do patrimônio enquanto uma das categorias unificadoras e ordenadoras da sociedade. Na perspectiva de Hall (2005, p. 69), o apagar do século XX caracterizou-se pelo deslocamento das identidades culturais nacionais engendradas pelo fenômeno da globalização, com os processos de desintegração e desenraizamento, resistência à globalização, surgimento de novas identidades e o declínio das identidades nacionais.

No Brasil como em outras nações, as últimas décadas do século XX se definiram pela crítica e revisão de conceitos como memória, identidade e patrimônio. A perenidade das identidades nacionais e dos modelos de políticas de patrimônio formuladas no âmbito do Estado são abalados, pois as culturas nacionais decorrem de processos de unificação artificiais, embora representadas como entidades unificadas. Essa artificialidade conduz à investigação dos tensionamentos e desafios aos pressupostos norteadores do patrimônio. Se a modernidade é um fenômeno inherentemente globalizante, o que significou a universalização da categoria patrimônio face ao alargamento do campo das identidades, a proliferação de novas posições de

identidade e o aumento da polarização entre elas?

Os monumentos do passado e a memória oficial do Estado não mais respondem à universalização destacada. Há demandas pela valorização e o reconhecimento dos mundos da vida até então obscurecidos pelas políticas oficiais de patrimônio. Não há uma memória, mas memórias em constante tensionamento acerca das identidades locais, regionais, nacionais. O descentramento dos objetos de estudo, a descentralização de recursos e os deslocamentos das instâncias decisórias imprimiram aos órgãos de preservação a criação de estruturas administrativas condizentes à universalização das demandas patrimoniais.

Pelo exposto, o *patrimônio educativo* integra o repertório daqueles aspectos da realidade e, pelo menos nas últimas três décadas tem experimentado uma crescente popularização, nos contextos nacional e internacional. Em perspectiva, o conceito:

Descreve um conjunto complexo de bens/arteфatos materiais e/ou imateriais resultantes e/ou produzidos em contextos educacionais formais e/ou não formais situados temporal e espacialmente. Pode-se afirmar que a construção desse sentido acompanhou a ampliação da noção de documento, de sujeito, de objeto e de problema na pesquisa histórica [...] Exploradas, as culturas materiais e imateriais escolares e/ou educativas oportunizaram novos olhares sobre o conhecimento e a interpretação da importância histórica e cultural do patrimônio que lhes são subjacentes (Silva, 2020, p. 206).

A problemática da pesquisa se insere em um debate internacional no qual emerge significativo interesse pela escola e o seu passado, especificamente no contexto europeu e na América Latina. As abordagens envolvem a cultura material da escola, a educação patrimonial e os valores da escola como conteúdo da memória e das identidades (Benito, 2010); o patrimônio cultural da educação relacionado a temáticas da História da Educação, aos museus, arquivos escolares e as práticas pedagógicas (Mogarro, 2013); as interações entre memória, patrimônio e educação (Viñao Frago, 2011), dentre outras linhas de investigação.

O estado da arte dos estudos sobre o patrimônio educativo no Brasil demonstra considerável incremento da produção científica resultante da criação de grupos de pesquisa, redes colaborativas, associações, eventos nacionais e internacionais. Destacam-se as experiências da Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico-Educativo (RIDPHE), reunindo intelectuais que têm se empenhado na preservação do patrimônio educativo no espaço ibero-americano (Meneses, 2016, p. 12).

Esse movimento de renovação estreitou o diálogo com as demais áreas do conhecimento, ao tratar da relação entre alguns conceitos norteadores do campo do patrimônio - memória, patrimônio material e imaterial - e os usos na História da Educação, como proposto

por Silva; Orlando (2019). Os sentidos do patrimônio educativo são analisados por Gonçalves (2017), como possibilidade para pensar as relações possíveis entre patrimônio cultural e educação, nas quais os sujeitos adquirem centralidade nos processos de patrimonialização.

A fundamentação teórica está ancorada nas reflexões sobre a *memória*, visto que o conceito permite articular o inventário dos sentidos à compreensão dos significados do patrimônio educativo. Há vasta tradição de estudos sobre a memória, atravessada pelas contribuições de diversos campos das ciências humanas e sociais⁴. Para os nossos propósitos, definimos a perspectiva da *memória institucional*, dado que as escolas são, por natureza, *instituições-memória* produtoras e receptoras de visões de mundo, de modelos societários vigentes em dada época, pois:

refletem as formalizações das culturas, daquilo que as diferentes sociedades cultivam como maneiras de pensar: hábitos, usos, costumes, comportamentos, etc. Aquilo que instituem. Todo esse percurso nas esferas da vida social tem deixado vestígios das mais variadas ordens. Visíveis ou invisíveis, os produtos da experiência do homem em sociedade também constituem legados/memórias (Costa, 1997, p. 4).

São instituições com um lastro de perenidade atravessadas por trajetórias individuais, substratos para as elaborações das memórias coletivas. O tratamento da memória proposto pelo historiador Jacques Le Goff (2003) estabelece que ela relaciona-se a um dos meios de compreensão dos problemas do tempo e da história, aos quais coloca-se ora em retraimento, ora em transbordamento, resultando em tensionamentos e movimentos na luta das forças sociais pelo poder de produção, enunciação e perpetuação.

Os usos da memória em Le Goff ocorrem *paripassu* a uma conjuntura de fins do século XX em que as sociedades experimentam a busca pelos lugares de memória, materiais ou simbólicos, e a multiplicação exponencial desses lugares como forma de dotar a vida em sociedade de condições mínimas de estabilidade e previsibilidade. São tempos em que, segundo aquele autor, os suportes da memória migram para as mídias eletrônicas, e a capacidade de armazenamento e veiculação de informações impõem a formulação de novos objetos, novas abordagens e problemas aos estudos sobre a memória.

Nessa emergência do “novo”, o patrimônio das instituições educativas tem sido objeto de considerável produção acadêmica, criação de grupos de pesquisa, eventos de abrangência transnacional, projetos e programas de preservação e difusão, em uma busca recorrente aos

⁴ O repertório de alguns autores consultados ao longo da pesquisa foi de fundamental relevância no que tange às críticas, revisões e releituras dos estudos sobre a memória. A respeito dessa imersão crítica, consultar: Pollack (1989); Meneses (1992); Nora (1993); D'alessio (1993); Pomian (2000); Bosi (2003); Halbwachs (2006); Assmann (2011); Bosi (2023).

materiais da memória coletiva representados pelos documentos, os monumentos e as experiências características do passado escolar.

Realçamos o momento específico das quatro institucionalidades do IFTM - o contexto da “agrotécnica” a partir de 1979 - sem abdicar das demais. Os objetos, lugares e performances são suportes de uma memória institucional que convida à compreensão das presenças e ausências, do que a escola produziu na condição de materiais da memória coletiva.

Em princípio, os vestígios escapam a compreensão, assim como a areia que escorre entre os dedos. O momento de elaboração do inventário dos sentidos é a busca por aquelas frações de espaço e tempo fugidias, pelas coisas e as lembranças que não se dissolveram por completo e não foram suprimidas pelos efeitos inelutáveis da mudança. Remontando à condição ambígua postulada por Le Goff, é provável que a memória institucional do IFTM tenha experimentado momentos de expansão e evidência, mas também de suspensão e ostracismo. Essa dinâmica pendular, entre lembranças e esquecimentos não se limita aos movimentos transitórios de queda e ascensão memoriais. Sinaliza as formas de compreensão da história do IFTM e quais caminhos encontrados para se garantir a perenidade de sua existência.

Reiteramos a operacionalidade da apropriação da memória em sua dimensão institucional. Ela é o amálgama dos sentidos do inventário, postos em evidência mediante a recuperação e problematização dos suportes materiais, das escutas do vivido e das projeções de futuro sobre o patrimônio educativo.

No entanto, suas ideias concorrem para o exame das motivações para a criação e preservação daqueles lugares, entre eles os *lugares do patrimônio educativo*, perceptíveis na materialidade dos espaços e objetos, arquivos e monumentos, das experiências traduzidas pelas lembranças e impressões sobre as trajetórias escolares individuais e coletivas.

A produção acadêmica sobre o IFTM nos últimos vinte anos é significativa, considerando as dissertações de mestrado defendidas nos dois programas ofertados, o Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) - Campus Uberaba e o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), bem como as dissertações e teses produzidas em outras instituições de ensino superior. Os critérios de seleção pautaram-se, em primeiro lugar, em abordagens que dialogam com a temporalidade a ser explorada no estudo do patrimônio educativo da EAFU e nas transformações das institucionalidades ao longo da história do IFTM, com especial atenção aos dois primeiros momentos: ESERD e EAFU.

Em segundo lugar, destacam-se pesquisas realizadas em outras instituições, que agregam elementos à compreensão abrangente das escolas agrícolas em Minas Gerais a partir de meados do século XX. Em terceiro lugar, os estudos voltados à investigação da cultura

escolar, das memórias e identidades, da criação de cursos e as especificidades das estruturas administrativas e acadêmicas.

A tese de Doutorado de Ferreira (2002), aborda as convergências e assimetrias entre o Sistema Escola- Fazenda (SEF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). A temática será retomada em uma Dissertação de Mestrado defendida por Biulchi (2005), com ênfase na análise crítica da disciplina Mecanização Agrícola.

Foi necessário consolidar uma visão de conjunto das escolas agrotécnicas federais em Minas Gerais e, por isso, recorremos à investigação de Coutinho (2012), que em sua tese de Doutorado discutiu as interrelações entre capitalismo tardio, educação profissional e o surgimento das escolas agrotécnicas de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia, esta última incorporada à estrutura do IFTM a partir de 2008.

Uma referência importante sobre a primeira institucionalidade do IFTM na condição de escola de economia rural doméstica é a obra de Ferreira (2014), publicada inicialmente como tese de Doutorado defendida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que trata do ensino profissionalizante feminino no triângulo mineiro entre as décadas de 1950 e 90.

Estudo mais recente como a nossa dissertação de Mestrado no PPGET, Carneiro (2019), foi inspirado pelos autores anteriormente mencionados. A pesquisa tratou de demonstrar a emergência de uma Pedagogia da Memória por meio dos usos pedagógicos das fotografias da Escola de Economia Rural Doméstica de Uberaba (ESERD), no período (1954-1978), com destaque à realização de pesquisa-ação com alunos do 2º ano técnico em Alimentos integrado ao ensino médio, na disciplina de Artes do IFTM Campus Uberaba.

Concluindo, mencionamos interessante abordagem sobre a memória institucional, em dissertação de Mestrado de Resende (2021) defendida no ProfEPT, que teve como objetivo auxiliar na proposição de um centro de documentação virtual do IFTM, com o propósito de reunir, preservar e difundir a memória e a história institucional.

A metodologia de pesquisa sustenta-se na utilização dos *inventários participativos do patrimônio cultural*. Este instrumento, idealizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), é uma atividade de educação patrimonial que tem como objetivo “construir conhecimentos a partir de um amplo diálogo entre as pessoas, as instituições e as comunidades que detêm referências culturais a serem inventariadas” (Iphan, 2016, p. 9).

O propósito do inventário é permitir a identificação, registro e elaboração das referências materiais e simbólicas de diferentes grupos e coletividades. Nessa compreensão, o inventário dos sentidos foi adaptado às especificidades de uma instituição escolar, aproximando-se de um experimento etnográfico ancorado à construção do patrimônio

educativo da EAFU.

No campo do patrimônio cultural, os inventários têm como característica a descrição detalhada de referências culturais em escalas diferenciadas, com vistas a identificar e tornar conhecidas as significações culturais. Inventariar as referências culturais implica em fazer escolhas, nas quais operam critérios de inclusão e exclusão, definem-se escalas de valores, que não são consensuais e estão em constante negociação. Ou seja, é preciso mediar a sensação angustiante da perda e as possibilidades de apropriação. Desse modo, buscou-se com a pesquisa a elaboração de um inventário dos sentidos participativo, considerando as referências culturais que caracterizaram a trajetória da EAFU, por meio dos sentidos coletivos atribuídos, compartilhados e enunciados pelos protagonistas da memória institucional.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa não se limitaram a informantes, mas intérpretes do patrimônio educativo, dirigindo o olhar para as representações que configuram identidades, com o objetivo de conhecer para proteger, identificar e enunciar as referências culturais pretéritas (Fonseca, 2006, p. 89).

A dimensão qualitativa norteou a elaboração do inventário dos sentidos, pois incorpora a cultura material pela via da apropriação de bens materiais e imateriais que possam validar a construção do patrimônio educativo da instituição. Consideramos as categorias dos *objetos, lugares e performances* enquanto norteadoras da elaboração do inventário dos sentidos.

Coube aos protagonistas da memória institucional a seleção das referências culturais da escola no decorrer das entrevistas. A pesquisa não contém lista exaustiva, mas uma amostragem significativa daquelas referências para subsidiar as bases do inventário do patrimônio educativo dos tempos da EAFU. Em momento oportuno, pretendemos ampliar o escopo a ser posteriormente discutido com a direção da escola e Reitoria, envolvendo todas as institucionalidades da escola e, quem, sabe, difundindo a metodologia às demais unidades vinculadas ao instituto.

A estrutura do *inventário dos sentidos* compõe-se de duas linhas de investigação. A primeira envolve entrevistas apoiadas nas metodologias da história oral, considerando as experiências e vivências pretéritas e contemporâneas, bem como as impressões da comunidade externa em relação à EAFU⁵. Os protagonistas são docentes, técnicos administrativos e ex-alunos que forjaram as suas trajetórias no decurso das institucionalidades que permeiam a

⁵ Na fundamentação do inventário, aderimos à compreensão da história oral como “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um *compartimento da história vivida*, mas sim, o *registro de depoimentos sobre essa história vivida*”. (Delgado, 2010, p. 15-16).

formação histórica do IFTM.

Nas três primeiras entrevistas, utilizamos equipamento audiovisual - câmera profissional, iluminação e microfones - com sessões no Setor de Arquivo do Campus Uberaba. As lacunas desse primeiro momento foram reparadas com o envio de perguntas complementares em formato de questionários. O recurso foi eficaz à medida que a migração de audio em texto demandou muitas horas de edição em razão da duração dos depoimentos.

Optamos por replicar o formato dos questionários aos demais depoentes, preservando a estrutura dos roteiros, subdivididos em dois blocos: de um lado, as histórias de vida, formações acadêmicas e experiências profissionais anteriores e subsequentes ao ingresso na EAFU. Por outro lado, questões pertinentes à noção de patrimônio educativo, com destaque às categorias do inventário dos sentidos. Os conteúdos do segundo bloco são analisados ao longo dos capítulos e retomados em um dos anexos da tese.

Quanto à segunda linha, consistiu em um duplo viés: a) pesquisa documental, com a utilização das fontes disponíveis na própria instituição: arquivo histórico do IFTM entre os anos 1950 e 2002; Biblioteca do IFTM Campus Uberaba, os documentos oficiais e administrativos localizados no Campus Uberaba e na Reitoria, tais como: projetos acadêmicos, convênios, eventos, boletins, anuários, atas, portarias, processos administrativos, dossiês de obras (construção, reforma e ampliação), divulgação institucional dentre outros⁶; b) pesquisa de campo às instalações da escola para a montagem de dossiê fotográfico detalhado. Essas incursões permitiram vislumbrar objetos, espaços e paisagens até então inexplorados, que em muito contribuíram para as análises das categorias do inventário dos sentidos.

Identificamos fontes documentais no Arquivo Público de Uberaba (fotografias, mapas, jornais impressos, e-books, teses e dissertações); Biblioteca Pública (obras de memorialistas), na Câmara Municipal (publicações impressas) e no Museu de Arte Decorativa de Uberaba (MADA) visitamos uma exposição dedicada à tecelagem manual do Triângulo Mineiro⁷. Na Capital Federal, consultamos o Arquivo Central do Iphan Seção Brasília e a Biblioteca Aloísio Magalhães sediada no mesmo local à busca de documentos sobre o *Projeto (1100.0019): Tecelagem Manual do Triângulo Mineiro*, uma vez que a prática da tecelagem foi incorporada ao currículo formal da EAFU por uma das nossas protagonistas da memória institucional. A

⁶ A organização do arquivo histórico do IFTM foi iniciada em 2016, razão pela qual ainda não dispomos de fundos arquivísticos consolidados. A documentação custodiada abrange as quatro institucionalidades e, até o momento, confeccionamos dois instrumentos de pesquisa em formato de planilha eletrônica, respectivamente classificados por *documentação fotográfica e manuscritos e impressos*.

⁷ No Arquivo Público de Uberaba acessamos os seguintes fundos: *Documentação especial* - Acervo fotográfico, Prefeitura Municipal de Uberaba, coleções particulares, Arquivo Público Mineiro. *Mapoteca* - Plantas e projetos. Série: Mapas. Datas-limite: 1922 a 1995. *Biblioteca de apoio. Hemeroteca*.

pesquisa bibliográfica complementa as etapas anteriormente descritas, em auxílio à construção do quadro teórico e a elaboração das ferramentas metodológicas do inventário, da história oral e da elaboração da tese.

O primeiro capítulo aborda a formação histórica do território do Triângulo Mineiro e as convergências com as duas primeiras institucionalidades da escola. Exploramos as *transições* em dois planos complementares: as conjunções das dinâmicas sociais, econômicas e políticas que propiciaram um perfil de ocupação e exploração pautados na matriz agrícola, na pecuária e agroindústria extrativista.

Logo após, os sentidos da criação da ESERD, com atenção às permanências e mudanças decorrentes da transformação em escola agrotécnica no ano de 1979. Ambas as institucionalidades orientaram-se pelo modelo da modernização conservadora, que caracterizou a dinâmica capitalista em muitos países latinoamericanos, dentre os quais o Brasil após os anos 1960 e 1970⁸. O recorte metodológico da historiografia regional escolhido para a elaboração de parte do capítulo forneceu elementos para compreensão das condições sob as quais a escola teria respondido às demandas pela modernização do campo em uma região marcada por significativa herança rural.

O segundo capítulo formula inicialmente um quadro teórico das convergências entre a nova história cultural e a noção de patrimônio educativo, que incorpora os sujeitos e os objetos na condição de bens patrimonializáveis. Em seguida, entra em cena o inventário dos sentidos do patrimônio educativo material da EAFU, com destaque aos *objetos* e *lugares* na qualidade de categorias de análise norteadoras da cultura material escolar e, especificamente do reconhecimento do patrimônio educativo enquanto um dos vetores à compreensão das instituições educativas.

No terceiro e último capítulo, convidamos o leitor a perceber o inventário dos sentidos do patrimônio educativo sob a perspectiva imaterial. A seção inicial resgata os debates da noção de patrimônio imaterial. Na seção seguinte, analisamos a categoria das *performances*, que agrupa as formas de expressão, saberes, práticas, manifestações e celebrações entre os indivíduos nos espaços da escola, assim como as interações com a comunidade local.

Logo após, nas considerações finais, retomamos os sentidos do inventário entre as materialidades e imaterialidades da EAFU, em relação aos objetos, lugares e as experiências

⁸ O padrão agrícola resultante pode ser definido conforme as seguintes linhas: “a) integração vertical da economia, b) aumento da produtividade, c) aproximação da lógica agrícola de produção do padrão de acumulação industrial, d) reorientação das políticas públicas agrícolas para o eixo de desenvolvimento dos complexos agroindustriais, e) reforço da presença do Estado, como agente modernizador do campo”. Consultar: Castro (2017, p. 11).

individuais e coletivas dos protagonistas da memória institucional e as estratégias de elaboração da memória institucional como veículo de transmissão da formação histórica do IFTM às novas gerações.

Concluindo, elaboramos dois anexos que, em visão de conjunto, complementam as análises das categorias propostas na pesquisa. O primeiro apresenta um quadro sinótico com as referências materiais e imateriais elencadas pelos protagonistas da memória institucional como patrimônio educativo da EAFU.

O segundo anexo traz um dossiê fotográfico do inventário dos sentidos que abrange as institucionalidades da escola. As imagens fazem parte do acervo do IFTM Campus Uberaba e têm como finalidade apresentar uma cartografia da memória institucional por meio dos registros visuais.

CAPÍTULO 1

TRANSIÇÕES: DA ESCOLA DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA - ESERD À ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERABA - EAFU (1953-1983)

Sertão da Farinha Podre foi um dia, Princesa do Sertão
algum tempo depois, Sob a égide do magnânimo sol
surgia, Uberaba que hoje vive o seu século dois,
Modernidade não há como evitar, Se o progresso sua
força imprime, Não podemos seu aspecto mudar

Uberaba 200 anos - João Eurípedes Sabino

Com o objetivo de ter uma visão nova e mais ampla do ensino profissional, o Colégio de Economia Doméstica Rural Licurgo Leite, passa a se chamar Escola Agrotécnica Federal de Uberaba. A decisão do MEC foi divulgada pelo Diário Oficial da União no dia 5 deste

Lavoura e Comércio, 17 de setembro de 1979

Este capítulo tem por objetivos, em primeiro lugar, examinar as características da formação do território do Triângulo Mineiro, mediante a análise dos processos históricos que culminaram com a criação e emancipação do município de Uberaba, *locus* dessa pesquisa.

Em segundo lugar, são analisadas as especificidades da implantação da Escola de Economia Rural Doméstica - ESERD no alvorecer dos anos 1950, considerando as continuidades e mudanças ocorridas com a primeira transição de institucionalidade no ano de 1979, ocasião em que passa a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Uberaba - EAFU.

Por fim, são investigados os eventos oficiais que legitimaram a transição de institucionalidade, com atenção às encenações de personagens locais e representantes do governo federal, mediante a aquisição de uma nova área para a instalação da EAFU, com o propósito de criar as condições necessárias ao funcionamento do curso de Agropecuária e a implantação do Sistema Escola-Fazenda.

1.1 O TRIÂNGULO MINEIRO: PROJEÇÕES DE UM TERRITÓRIO

A origem da cidade de Uberaba diz respeito a um arco de processos históricos que remetem a imagens de desbravamento, conquista e fixação de territórios no decorrer do século XVIII e, de forma mais abrangente, ao longo dos séculos XIX e XX.

Região de fronteira, boca do sertão, a ocupação do Triângulo Mineiro⁹ relaciona-se, em linhas gerais, às migrações internas em razão da retração dos núcleos mineradores tradicionais; busca de terras férteis para o abastecimento daqueles núcleos e de outras localidades e, em particular, trânsitos migratórios provenientes de outras províncias adjacentes com vistas ao escoamento de ouro e gêneros, defesa do território e subjugação de populações indígenas e quilombolas.

Para Lourenço (2005, p. 22), estes elementos fundamentam a importância em estudar a região a partir do século XVIII, por tratar-se de uma fronteira em pleno movimento de expansão. O retrocesso da mineração provoca um rearranjo dos eixos de integração por meio das novas áreas dinâmicas da economia e da influência dos territórios vizinhos, produzindo assim forças que ao longo do século XIX recortariam o desenho hoje conhecido do mapa de Minas Gerais (Cunha; Godoy, 2003, p. 5-6).

Nessa lógica, João Antônio de Paula reconhece que a diversidade e a complexidade demarcam o processo de urbanização em Minas Gerais, iniciado com a mineração no século XVIII, mas vinculado a outros determinantes, quais sejam, as atividades agropastoris que caracterizam a produção social e espacial do Triângulo Mineiro (Paula, 2000, p. 41-42).

As projeções¹⁰ respondem a critérios pragmáticos - econômicos e estratégicos - mas também a valores simbólicos atribuídos pelas populações que se fixaram no território, ou que nele habitavam anteriormente às incursões das levas de colonizadores.

O alcance das projeções diz respeito a um momento específico das dinâmicas de ocupação efetivas do Triângulo Mineiro, circunscrito aos estágios de expansão da fronteira oeste, em seus aspectos espaciais e sócio-históricos. Trata-se, nesta seção, de elaborar certa

⁹ Para fins didáticos, utilizaremos ao longo do capítulo o topônimo **Triângulo Mineiro** para delimitar parte do oeste do Estado de Minas Gerais. Em nossas projeções sobre o território, serão analisadas outras denominações que demarcaram a formação histórica da região e, especificamente, da cidade de Uberaba.

¹⁰ O ato de **projetar** reporta-se a: atirar-se à distância, lançar-se, arquitetar uma ideia, replanejar, representar por meio de uma projeção. Consultar: Houaiss, 2009.

inteligibilidade sobre o passado a busca de compreender as continuidades e mudanças que caracterizaram as feições urbanas da cidade de Uberaba, *locus* dessa pesquisa.

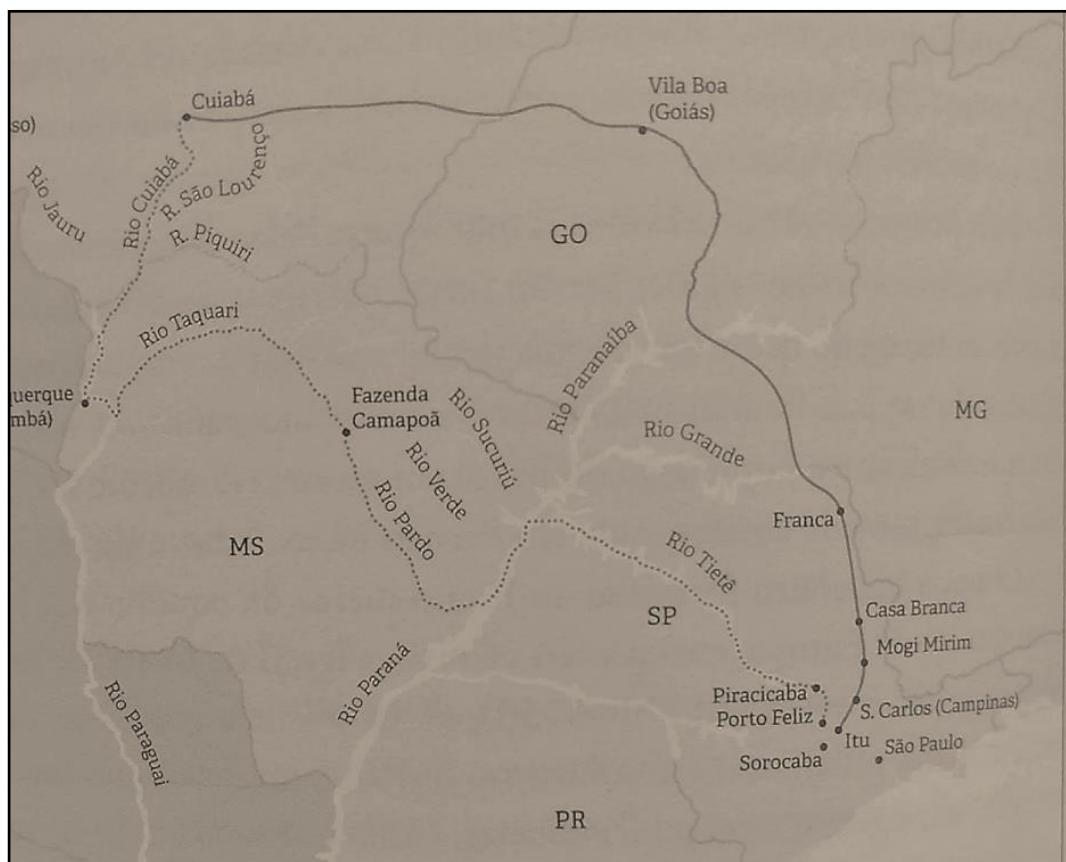
1.1.1 - Perspectivas da ocupação do Triângulo Mineiro no século XVIII

O argumento de que o Triângulo Mineiro se constituiu na condição de fronteira em movimento encontra respaldo na alternância de jurisdições, desde o primeiro terço do setecentos, uma vez que:

Nasceu paulista, em 1725, quando então era, para aquela província, apenas uma área de passagem rumo às minas goianas. Tornou-se parte da então recém-criada Capitania de Goiás, em 1736, permanecendo como corredor para o tráfego de tropas para São Paulo por quase um século, quando finalmente se integrou a Minas Gerais, em 1816 (Lourenço, 2005, p. 21).

A primeira projeção sobre o território revela duas dimensões da alternância de jurisdições: inicialmente, o caráter de transitoriedade e de escassa fixação. O mapa da Figura 1 assinala uma representação da mencionada transitoriedade que, de acordo com Lourenço (2007) significou uma modalidade de ocupação em torno dos caminhos utilizados pelos bandeirantes e tropeiros, com a criação de aldeamentos erigidos no curso das rotas entre a Vila de São Paulo e Vila Boa de Goiás.

Figura 1 - O caminho dos bandeirantes



Fonte: Ricupero (2017)

Esta conjuntura é caracterizada pela expansão paulista rumo aos sertões de Goiás e Mato Grosso, efetuada desde o século XVII, quando o Triângulo Mineiro era frequentemente percorrido por caçadores de escravos. Os primeiros indícios de povoamento ocorreram após a descoberta de veios auríferos pela expedição de Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera, de forma que “três anos permaneceu a expedição vagando pelo sertão, padecendo todas as privações, ao cabo dos quais, em 1725, localizou o precioso metal procurado, a quatro léguas da atual cidade de Goiás” (Ab’Saber, 2007, p. 322).

Em 1730, por efeito das descobertas surgem os primeiros arraias em Goiás e a necessidade de legitimar um caminho régio interligando São Paulo aos novos povoados, denominado Estrada dos Goiases ou Estrada do Anhanguera¹¹. Com a criação da Capitania de

¹¹ Acerca da mencionada estrada, Mendonça, 2008, p. 16, descreve: "Cortava o Triângulo passando pelo Rio Grande (Porto da Espinha), pelo Rio das Velhas (Porto do Registro), e pelo Rio Paranaíba (Porto Velho). Estendia-se muito próximo do lugar onde está, hoje, a cidade de Uberaba, a sessenta metros dos fundos do atual Cemitério

Goiás em 1736 ocorre a anexação do território situado entre os rios Paranaíba e rio Grande, que corresponde ao atual território do Triângulo Mineiro (Lourenço, 2007, p. 74).

O estabelecimento de um novo caminho transformou a paisagem e as condições de existência das populações indígenas que habitavam aquela região antes da regulamentação régia. Para o escoamento do ouro goiano, de tropas e gentes, foi necessário recorrer às sociedades hortícolas, coletores e caçadoras indígenas por meio da escravização.

O que se verificou a partir de meados do século XVIII é o esforço do colonizador no intento de amansar e domesticar as populações nativas por meio de guerras entre etnias distintas, o confronto direto e a criação de aldeamentos:

Houve tanto o extermínio das populações caiapós, quanto sua caboclização. A região em estudo passou, todavia, por uma experiência histórica pouco comum. Aqui, foram assentadas populações indígenas vindas de outras regiões, como de Goiás (acroás, xaciabás e tapirapés) e do Mato Grosso (bororós e parecis), em aldeamentos criados pelo colonizador. Estes consistiram, na verdade, na primeira forma de ocupação colonial da região, que começou em 1730, quando a região em estudo, e de resto todos os atuais territórios dos estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul ainda eram parte da capitania de São Paulo (Lourenço, 2005, p. 48).

Via de regra, foi necessário criar as condições favoráveis à circulação e transporte, dotando a região de certa previsibilidade, com o uso da violência física levada a termo pelas guerras e os confrontos diretos, ou da violência simbólica, com o estabelecimento das reduções e a imposição de uma forma de vida estranha às populações indígenas, transformando-as ou moldando-as enquanto camponeses, por meio de uma agricultura de base familiar, com vistas à comercialização dos excedentes.

Os memorialistas locais reservam aos indígenas caiapós os primeiros capítulos de suas obras. Espécie de “primeiro ato” de uma construção histórica linear e evolutiva com o propósito de conduzir o leitor às origens do que viria a ser a moderna e progressista Uberaba, na qual a memória coletiva das populações indígenas se limitaria aos vestígios materiais - arqueológicos ou textuais preservados em museus e instituições culturais - de uma etapa da formação histórica regional consumada com a vitória da civilização sobre a barbárie. Nessas obras, manifestam concepções, tais como em José Mendonça:

Foram, pois, os caiapós que os bandeirantes paulistas encontraram aqui [...] Intrépidos, altivos, magníficos eram os caiapós [...] Mas eles reagiram,

Novo ou Cemitério do Brejinho, atravessando o Rio Uberaba [...] pouco abaixo da barra do Córrego das Lajes, abaixo da primitiva Aldeia Uberaba Falsa”.

esplendidamente, em ataques, assaltos e morticínios, sustentando com os novos invasores uma campanha formosa (Mendonça, 2008, p. 13).

Em outra obra, Hildebrando Pontes indica: “Constituíam, em começos do século XVIII uma poderosíssima nação [...] Bons caçadores e de índole pacífica, porém terríveis quando atacados” (Pontes, 1970, p. 19-20). Em ambos os casos, são ressaltadas as virtudes indígenas, entretanto, o estigma da violência e ferocidade teriam sido empecilhos à colonização, razão pela qual o extermínio e a escravização se justificariam como condições ao empreendimento colonial.

Os aldeamentos responderam, por consequência, a uma configuração territorial menos voltada ao povoamento efetivo do que à necessidade de defesa da Estrada do Anhanguera. Por certo, a localização geográfica coincide com o traçado demonstrado no mapa da Figura 1, acompanhando o sentido sul-norte e interligando as capitâncias de São Paulo e Goiás.

1.1.2 - A Princesa do Sertão: Da emancipação às primeiras décadas do século XX

Um segundo aspecto da referida primeira projeção corresponde aos deslocamentos internos, protagonizados por grupos provenientes dos núcleos mineradores tradicionais da Capitania de Minas Gerais, com o intuito de se estabelecerem definitivamente. Entre fins do século XVIII e início do XIX, os geralistas procedentes das regiões central e sul começam a se fixar nas adjacências dos rios Paranaíba e Grande, visto que:

Expulsos pelo crescimento demográfico e esgotamento dos solos das Comarcas de Ouro Preto e Rio das Mortes, famílias de roceiros e criadores de gado eram atraídas inicialmente pelas fontes de águas salitrosas, adequadas para o gado, próximas à Picada de Goiás [...] No sertão dos Araxás, entre os rios Paranaíba e das Velhas surgiram vários arraiais entre 1790 e 1816 [...] No início do século XIX Araxá tornou-se um importante núcleo regional, graças às águas salitrosas do bebedouro do Barreiro, que transformaram aquela localidade em lugar de invernada para as boiadas trazidas de todas as partes de Goiás, com destino ao Rio de Janeiro (Lourenço, 2007, p. 76-77).

A expansão da fronteira rumo ao Triângulo Mineiro é resultante dos movimentos migratórios dos geralistas¹² e à definitiva anexação no ano de 1816 a província de Minas Gerais.

¹² “Um grande (e pouco estudado) movimento centrífugo de população, talvez o maior até então visto, tendo como área de repulsão a região mineradora da capitania de Minas Gerais, iniciou-se, a partir da década de 1760, em

O que se verifica ao longo do século XIX é o avanço das frentes de ocupação em várias direções, a partir do Julgado do Desemboque, antigo centro minerador até então pertencente à Goiás¹³. Uma dessas rotas, situada entre os rios Das Velhas e Grande foi denominada Sertão da Farinha Podre, que originou o arraial de Uberaba, fundado em 1816¹⁴.

As causas para a anexação do território dizem respeito a reivindicações dos criadores de gado de Araxá insatisfeitos com o pagamento de entradas determinado pelas autoridades goianas para transportar os rebanhos bovinos a Minas Gerais. Em consequência, a Coroa determina a transferência dos termos dos julgados de Araxá e Desemboque para a jurisdição de Minas Gerais. Alegava-se no alvará de desanexação a grande distância entre o território do Triângulo Mineiro e a capital de Goiás, além do que “O alívio da cobrança nas alfândegas internas e a condição de pouso obrigatório entre São Paulo, Goiás e Cuiabá, certamente contribuíram para o crescimento de Uberaba nos anos seguintes” (Lourenço, 2005, p. 78). Então, a partir de 1816 serão criados núcleos de povoamento ulteriores, redefinindo as fronteiras internas da província “a oeste das minas”.

A segunda projeção refere-se à formação de Uberaba, em seus aspectos históricos e socioculturais no decurso dos séculos XIX e meados do XX. A cidade abrange designações, tais como a capital mundial do gado zebu, Princesa do Sertão, cidade das sete colinas. Etimologicamente, o topônimo Uberaba se refere a *y-beraba*: *Y* - água, rio; *Beraba* - brilhar, resplandecer. Assim, a junção dos termos designa: a água brilhante, reluzente, clara, transparente, cristalina. Antiga povoação do Porto da Espinha no Sertão da Farinha Podre, foi elevada a distrito por ato do Governo-Geral de 13 de fevereiro de 1811; a paróquia, por Decreto de 2 de março de 1820; a vila, pela Lei Mineira nº 28, de 22 de fevereiro de 1836 e a cidade, pela Lei nº 759, de 2 de maio de 1856 (Pontes, 1970, p. 283-284).

Dantas (2015), investigando as características dos habitantes do Triângulo Mineiro e a constituição de uma identidade triangulina, sustenta que as relações sociais orbitavam em torno das grandes fazendas. Decerto, a dicotomia campo-cidade não se aplica à formação histórica de

direção a todas as regiões circunvizinhas [...] grandes levas desses migrantes, em sua maioria roceiros em busca de terras para cultivo e pastagens. Tais migrantes [...] eram chamados de geralistas pelas populações locais”. (Lourenço, 2005, p. 101-102).

¹³ O Julgado do Desemboque foi suprimido em 1836, sendo incorporado ao território de Araxá. Em 1870 passou a ter novamente a denominação de paróquia, conquistada em 1850 e suprimida em 1865. Naquele ano de 1870, incorporou a sede da freguesia do Espírito Santo da Forquilha. Por fim, como distrito do município de Sacramento, teve a denominação de Nossa Senhora do Desterro do Desemboque alterada para Desemboque, pela Lei nº 843, de 7 de setembro de 1923. Consultar: Barbosa, 1971, p. 161.

¹⁴ De acordo com Sampaio (1971, p. 46): “Denominava-se, naquele tempo, de Farinha Podre o vasto e ubérximo território compreendido entre o ribeirão ainda hoje conhecido por - Farinha Podre -; O Rio das Velhas até a sua foz no Paranaíba; o Rio Grande, desde a foz do Farinha Podre até a confluência com o Paranaíba”.

Uberaba, ao passo que as projeções sobre o espaço urbano são uma extensão do meio rural, elas se amalgamam e conferem singularidades à formação histórica local. A esse respeito, podemos sugerir, fundamentados em Carvalho (2005), que em Minas Gerais há *muitas vozes*:

Vou chamá-las metaforicamente de vozes do ouro, da terra e do ferro, em referência aos produtos que, em diferentes épocas, conferiram dinamismo à economia e marcaram a sociedade mineira. A voz do ouro fala sobretudo de liberdade, a voz da terra, de tradição, a voz do ferro, de progresso. A primeira se fez ouvir quase solitária até a metade do século XIX; a segunda sobressaiu-se nos cem anos seguintes; a terceira compôs um trio com as duas primeiras a partir da segunda metade do século XX (Carvalho, 2005, p. 55).

As vozes de minas não são estanques no tempo e espaço, tampouco refletem uma rígida hierarquia dos ciclos econômicos. São, por essa razão, categorias de compreensão em concordância com as peculiaridades de cada região e em relação às demais fronteiras do país. Sob as lentes de Wirth (1982) Minas Gerais não se define sob o critério da homogeneidade. Ao contrário, é um mosaico de sete zonas diferentes ou sub-regiões, caracterizadas por experiências históricas nas quais os trânsitos internos e as interconexões com os outros entes da federação resultam em unicidades, ao passo que produzem pluralidades¹⁵.

Por essa razão, a região do Triângulo Mineiro reverbera a simultaneidade das vozes de minas preconizadas por Carvalho (2005). Em primeiro lugar, da sociedade marcada pela economia aurífera, quer seja na descoberta de ouro em Goiás, que fez surgir uma rota obrigatória partindo de São Paulo e atravessando o território na direção sul-norte. Ou em relação ao Julgado do Desemboque, antigo núcleo minerador afetado pelo esgotamento dos veios, resultando em novos deslocamentos rumo ao Sertão da Farinha Podre.

Em segundo lugar, a voz da sociedade marcada pela agricultura e pecuária, na qual se insere Uberaba. É a voz do mundo rural, conservadora e ordeira, orientada por relações familiares. Na ocupação dos sertões do oeste “Os laços de parentesco eram importantes em todas as fases do processo, desde a organização das expedições sertanistas até o assentamento das fazendas e arraias” (Lourenço, 2005, p. 123). Desse modo, foram os geralistas os agentes responsáveis pela diáspora mineira, procedentes dos núcleos mineradores tradicionais e da

¹⁵ De fato, “cada zona desenvolveu-se numa linha diferente de tempo, dando ao estado uma longa história de crescimentos desarticulados e descontínuos [...] essas sete zonas em que se costumam dividir o estado apresentam histórias particulares e problemas especiais que desafiam as soluções comuns. O Oeste e o Sudoeste, o Triângulo e o Sul são extensões lógicas do interior de São Paulo, ao qual o primeiro esteve ligado juridicamente até 1816, e ao qual todos ainda estão ligados econômica e culturalmente”. Conferir: Wirth, 1982, p. 41. Este autor utiliza a classificação das sete zonas tradicionais do território mineiro, que refletem padrões distintos de colonização. São elas: Norte, Leste, Centro, Mata, Sul, Triângulo, Oeste.

porção sul de Minas Gerais, a busca de terras férteis para o abastecimento interno e os trânsitos mercantis interprovinciais.

A voz da terra simboliza o tempo marcado pelos ritmos do plantio e da colheita, da pecuária e da criação de animais para a subsistência e comercialização. Nesse diapasão, as sociabilidades são sazonais, o lugar do urbano ainda é transitório, momentâneo, vinculado ao calendário litúrgico anual, os ritos sociais da vida, as festas, celebrações e efemérides. Consumada a jornada semanal de afazeres, as famílias deslocam-se para a cidade para adquirir gêneros essenciais, consolidar encontros, assentar laços de pertencimento ou de distinção social. Ao fim, o retorno às propriedades rurais e a expectativa por um novo ciclo que remete a previsibilidade, constância e permanência.

Em terceiro lugar, a cidade moderna e vocacionada à industrialização. Nela, a voz da terra ecoa em uníssono, posto que a agroindústria representou - e ainda caracteriza - uma das principais matrizes da economia local, dado que “A agroindústria é a característica de Uberaba não só na produção de grãos e leite, legumes e verduras, frangos, mas também a produção de fertilizantes, defensivos agrícolas, equipamentos” (Casanova *et tal.*, 2020, p. 557). Aquela diferencia-se da indústria do ferro e da siderurgia, dos conglomerados da mineração na região central de Minas Gerais, especificamente o quadrilátero ferrífero, mas não se distingue dos anseios das utopias do progresso e da modernização.

Em linhas gerais, os sentidos do conceito de **progresso** ao longo do capítulo podem ser compreendidos nos seguintes termos:

A ideia de Progresso pode ser definida como ideia de que o curso das coisas, especialmente da civilização, conta desde o início com um gradual crescimento do bem-estar ou da felicidade, com uma melhora do indivíduo e da humanidade, constituindo um movimento em direção a um objeto desejável [...] É na concretização deste objetivo na história que se acha a medida do Progresso. É por isso que se fala de fé no progresso (Bobbio , 1998, p. 1009-1010).

Por essa razão, as vozes da terra e do ferro foram difundidas em discursos oficiais e nos principais meios de produção da informação. Ao longo do século XX, as retóricas do progresso e da modernização serão recorrentes na construção imaginária de uma cidade que, acreditava-se, reunia as condições necessárias para se tornar a capital do Triângulo Mineiro.

Aproximando a lupa em direção à Uberaba em um exercício de síntese de sua formação histórica, percebemos conjunturas nas quais determinada voz se destaca, mais alta, sem, contudo, ocultar as demais. Parafraseando Carvalho (2005), seria possível agregar às três vozes

- do ouro, terra e ferro - uma outra, representada pelo comércio e os transportes - dos tropeiros, vagões e caminhões - responsável pelos diálogos internos em Minas Gerais, espécie de costura dos retalhos regionais e destes com as regiões circunvizinhas.

Uberaba, elevada à categoria de cidade em 1856, estava localizada no *Sertão da Farinha Podre*¹⁶ e, segundo Edelweiss Teixeira (2001, p. 94), “era a região que, partindo de Sacramento, seguia pela margem esquerda do Rio Araguari, descendo o Paranaíba e, de volta, subindo o Rio Grande”. Em que pesem as versões defendidas, de um lado, a apropriação do topônimo enquanto alusão à localidade existente em terras lusitanas, e de outro, referência à deterioração de alimentos em razão das intempéries, a designação Sertão da Farinha Podre parece ter caído em desuso a partir da segunda metade do século XIX. Marta Zednik Casanova e Luiz Henrique Cellurale (2020) defendem que:

A última denominação da região conhecida como Sertão da Farinha Podre foi “Triângulo Mineiro”, dada pelo médico francês radicado em Uberaba, Dr. Raymundo Henrique Des Genetes, registrada no *Paranayba*, primeiro jornal editado no município de Uberaba em 1874, fundado por ele [...] No ano seguinte, a denominação “Triângulo”, em substituição ao Sertão da Farinha Podre, apareceu também nos discursos dos vereadores da Câmara Municipal de Uberaba [...] O memorialista Borges Sampaio afirmou em 1904, que no ano de 1887, em Sacramento, foi fundado um jornal denominado “O Triângulo Mineiro”. Para ele, aos poucos, a nova terminologia ganhou popularidade na região (Casanova; Cellurale, 2020, p. 121).

O topônimo “Farinha Podre” parecia não se ajustar à denominação de um território que ao longo do oitocentos foi sendo gradativamente ocupado¹⁷, no qual Uberaba se destaca por sua posição geográfica privilegiada, existência de pastagens de qualidade e abundância de terras férteis. Na primeira metade do século XIX, a cidade se consolida enquanto importante entreposto, especificamente de gado bovino. A partir de então, adquire relevância no contexto regional como grande centro comercial, vinculando-se ao mercado paulista e às províncias de

¹⁶ A designação atribuída pelos geralistas entrantes no início do XIX foi motivo de controvérsias. Edelweiss Teixeira, 2001, p.94, qualifica o significado de “esdrúxulo” e indica que se tratava de uma adaptação do topônimo da Freguesia de São Paio da Farinha Podre, em Portugal. Borges Sampaio (1971, p. 122-123) argumenta que os entrantes, trilhando um ribeirão nas proximidades de Sacramento, depositavam víveres nas grandes árvores que lhes serviam de dispensa e, ao percorrerem o caminho de volta para o Desemboque percebiam que alguns, dentre os quais a farinha de milho, encontravam-se apodrecidos. Para este autor, o ribeirão foi denominado “Da Farinha Podre”, no vasto território compreendido entre os rios Grande e Paranaíba. O Dicionário da terra e da gente de Minas, 1985, p. 96, enfatiza ambas as versões dos autores mencionados, mas defende que o topônimo mais se aproxima de uma lenda sobre a denominação antiga do Triângulo Mineiro.

¹⁷ (Barbosa, 1985, p. 183-184) esclarece a respeito que: “Toda a zona chamava-se Farinha Podre. Em 1884, travou-se uma polêmica entre *O Jaguara*, de Sacramento, e jornais de Uberaba, a propósito do trajeto ideal para a E. F. Mogiana. No calor da polêmica, uma vez ou outra, aparecia a expressão Triângulo Mineiro [...] Em 1887, surgiu, na cidade de Sacramento, um jornal com este nome - *Triângulo Mineiro*. O uso da expressão acabou por generalizar-se, ficando esquecida a antiga denominação Farinha Podre”.

Goiás e Mato Grosso, assim como preservando relações comerciais com o Rio de Janeiro, tradicionalmente polo de atração da Zona da Mata e Leste.

As dinâmicas das economias regionais acompanham as flutuações dos mercados capitalistas centrais. Desde meados do século XIX a cidade de Uberaba passará por uma conjuntura de estagnação econômica, motivada por algumas circunstâncias. A primeira delas, a utilização pelos goianos de rotas fluviais alternativas rumo ao estado do Pará, resultando em nova frente de comércio, responsável pela retração de câmbios comerciais com as regiões norte e nordeste de Goiás. A segunda, o afluxo de famílias uberabenses rumo ao povoado de Bagagem, atual cidade de Estrela do Sul, em razão da descoberta de diamantes ocasionando vazio demográfico e, em consequência, redução da atividade econômica. Em seguida, a criação de nova rota de navegação através do Rio Paraguai, desviando o comércio de tropas para Mato Grosso e desarticulando os intercâmbios entre o interior de São Paulo e Uberaba (Rezende, 1991, p. 47-48).

A situação econômica será modificada com a ocorrência de duas dinâmicas distintas que, combinadas, convergem para o que Rezende (1991) denomina o apogeu de Uberaba como centro comercial entre os anos 1860 e 1910. A primeira é a eclosão da Guerra do Paraguai (1865-1870), consolidando a cidade como ponto de passagem obrigatório das tropas rumo ao Mato Grosso¹⁸.

Em razão da deflagração do conflito, a província de Mato Grosso, que estabelecia relações comerciais com Uberaba através de Goiás se viu privada de uma das principais rotas de navegação, a saber, do Rio Paraguai-Coxim. A partir desse reordenamento das rotas de abastecimento, Uberaba será ponto de passagem obrigatório, via estrada Uberaba - Vila Boa - Cuiabá, dos deslocamentos de carros de bois e das tropas, transformando-se em via de ligação entre o Rio de Janeiro e as províncias da região central (Rezende, 1991, p. 62).

A segunda dinâmica diz respeito à chegada da ferrovia ao Triângulo Mineiro, sob o controle da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. Em 23 de abril de 1889, a quarta voz de

¹⁸ Para Fausto (1995, p. 209-212): “Embora houvesse competição entre os dois países pelos mercados de erva-mate, as disputas, sob o ângulo do governo brasileiro, tinham um conteúdo predominantemente geopolítico (fronteiras, livre navegação dos rios)”. (Ricupero, 2017, p. 194) endossa os argumentos de Boris Fausto, ao mencionar que “Havia certamente problemas sérios em aberto com o Brasil, em particular de fronteira e livre navegação do rio Paraguai”. Schwarcz e Starling (2015, p. 293) indicam o quadro de instabilidade entre os Estados recém-independentes, Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai, por meio da fórmula: “império estável versus repúblicas instáveis; exemplo de civilização versus expansionismo e barbárie; imperador versus caudilhos”. Em síntese, para além das disputas mediadas pelos interesses do capitalismo inglês naquela região, o conflito chama a atenção por se tratar de uma das muitas faces do processo de formação dos Estados Nacionais da América Latina e dos arranjos em torno do protagonismo geopolítico no continente.

Minas - enunciada por Carvalho (2005) anteriormente - alcança a cidade, regida pelos sons titilantes das locomotivas e vagões, com os quais as estações se transmutam em cenários repletos de passageiros e mercadorias que protagonizam o ir e vir sobre trilhos. À vista disso, a história e memória ferroviárias representam um dos signos da modernidade transplantados para as regiões longínquas do país, posto que:

A combinação entre imaginação romântica, espírito empreendedor e especulação financeira produziu um tipo característico de capitalista, que dominará o cenário de construção das grandes obras públicas internacionais, em especial no terceiro quartel do século XIX (Foot Hardman, 2005, p. 141).

As repercuções por efeito da chegada da estrada de ferro são abundantes em sentidos e imagens que evocam os feitos dos idealizadores, os embates travados nas frentes de construção, estações e oficinas de máquinas, em benefício da materialização desse destacado signo de progresso para a cidade, como se vê em discurso proferido no jantar oferecido à diretoria da companhia, pelos representantes do comércio local por ocasião da inauguração da ferrovia:

Se, genericamente, naquelas eras, o comércio se fazia por camelos, entre nós o muar, o cavalo e o boi executaram o tráfego, assim continuará a fazer-se, ainda, nas estradas primitivas, convergentes àquela que hoje se inaugurou e por cujo motivo nos achamos reunidos [...] saudemos, pois, a todos que concorreram, direta ou indiretamente, para que, no dia de hoje, se inaugurasse a via férrea Mojiana em Uberaba [...] bem como, em poucas horas, podermos saber dos nossos interesses pelo telégrafo sem sairmos da nossa casa graças ao vapor e à eletricidade: graças à Companhia Mojiana [...] Em nome, pois, do Jornal do Comércio, que represento nesta festa do progresso, peço o brinde para todos os que concorreram para o engrandecimento de Uberaba (Sampaio, 1971, p. 183-187).

Pertinente notar que a voz dos transportes incorpora elementos distintos - animais e tropeiros para o abastecimento das composições ferroviárias - mas vinculados à máquina a vapor que, naquele período de fins do século XIX, simbolizava a evolução da técnica dos meios de transporte, de gentes e insumos. Soma-se a isso a instalação dos ramais telegráficos, necessários às operações ferroviárias, mas imprescindíveis às cidades que deles se utilizavam como meio de comunicação¹⁹.

¹⁹ Uma das premissas para a consolidação do novo país e uma nova nação republicana, laica e federativa passava pelo desafio de integração do território nacional e, portanto: “um mediador avançado e moderno da época eram os telégrafos. Os telégrafos deveriam servir como base material de um progresso que (re) ligasse os espaços políticos, agora federativos, enquanto espaços de comunicações. Era também preciso incrementar a comunicação que servisse de elo entre pessoas e entre elas e as instituições, incrementando os correios. Correios e Telégrafos eram meios básicos e estratégicos, aliás, os mais avançados da época, para que os entendimentos pudessem se dar”. Ver: Cury (2010, p. 34).

Sob a perspectiva econômica, o empreendimento ferroviário foi uma forma de interligar áreas produtoras de bens primários a um porto do qual estes produtos poderiam ser transportados para as principais zonas industriais e urbanas do mundo. No caso brasileiro, a partir da década de 1870 ocorre significativa expansão da lavoura cafeeira, demandando a ampliação e construção de uma rede de infraestrutura de transporte ferroviário principalmente na região do Oeste Paulista²⁰.

Coube à Companhia Paulista de Estrada de Ferro e à Companhia Mogiana de Estradas de Ferro protagonizarem o avanço da malha ferroviária naquelas regiões. A Companhia Paulista atendia o interior da província e a Companhia Mogiana, criada em 1872, atravessava o território do Triângulo Mineiro rumo às províncias de Goiás e Mato Grosso, de forma a interliga-las à São Paulo e ao Rio de Janeiro.

O mapa da Figura 2 representa os perfis dos ramais e, de acordo com Silva (2008, p. 66), as datas de chegada dos trilhos a Minas Gerais correspondem à seguinte evolução: Uberaba (1889), Uberabinha - atual Uberlândia (1895) e Araguari (1896).

²⁰ Em razão disso, “uma ampla infraestrutura de serviços, transportes, casas comerciais e bancárias fez-se presente para sustentar o crescimento da cafeicultura. A renovada economia cafeeira deu vazão ao crescimento de uma rede de grandes estabelecimentos exportadores e importadores estrangeiros (ingleses, sobretudo), os quais não só controlavam a comercialização das safras de café, mas também tudo o que vendiam e compravam das várias praças comerciais do país”. Conferir: Mendonça, 2004, p. 20.

Figura 2 - Mapas das Linhas de Estrada de Ferro da Companhia Mogiana em 1900, extensão 1.194 km



Fonte: Arquivo Nacional - Código de Referência - BR RJANRIO F4.0.MAP.263 (2023)

André Azevedo da Fonseca (2014), indica que os historiadores e memorialistas regionais atribuem o apogeu comercial de Uberaba à chegada da ferrovia em 1889²¹. A partir desse momento, os fazendeiros locais constroem residências na região central e se beneficiam do barateamento dos fretes e da instalação do telégrafo. Os efeitos da instalação da ferrovia teriam desencadeado uma série de melhoramentos urbanos - de infraestrutura, comércio e

²¹ “A ferrovia estimulou a inserção mais especializada da região na divisão territorial do trabalho. Contudo, o Triângulo continuou a desempenhar o papel que lhe cabia, desde o início do século XIX: o de área de abastecimento das regiões mais dinâmicas da economia do país [...] Se, até o final da década de 1880, o Triângulo mantinha ligações comerciais igualmente importantes tanto com o centro de Minas - e, por intermédio dela, com a Corte -, quanto com São Paulo - sendo esse duplo vínculo uma das vantagens usufruídas por Uberaba -, com a instalação da ferrovia, parece ter assumido definitivamente a condição de periferia ligada a São Paulo”. ”. Sobre isso, consultar: Lourenço, 2007, p.154-155.

serviços - mas circunscritos a uma determinada espacialidade, distinta das regiões periféricas da cidade. Contudo, a expansão da rede a busca de novos mercados - em especial Goiás e Mato Grosso - retirou de Uberaba o protagonismo das transações comerciais e resultou em reordenamento da economia local, uma vez que “Não justificava economicamente para a Mogiana ter Uberaba como ponto final de linha, era necessário continuar a marcha capitalista” (Rezende, 1991, p. 85).

Então, por volta das últimas décadas do século XIX, uma vez mais a voz da terra se ergue sob o signo da indústria do gado zebu. A trajetória da pecuária zebuína no Brasil tem origem nos tempos do Império. A partir de meados do século XIX, importadores brasileiros começam a despertar interesse pelo zebu. Em 1870, fazendeiros fluminenses adquirem lotes por meio de mercadores europeus, via casas comerciais, dado que não teria ocorrido ainda viagens de brasileiros à Índia. Nesse período, os uberabenses, em passagem pelas fazendas do interior Rio de Janeiro, manifestam o interesse pela raça.

Podemos inferir que os primeiros zebuínos aportam em Uberaba entre fins do XIX e início do XX, quando se intensifica o comércio com os fazendeiros do Rio de Janeiro, inclusive com a participação de outros criadores da região do Triângulo Mineiro. Para os pioneiros de Uberaba e região o zebu foi um investimento e uma aposta, com vistas à prospecção de grandes negócios. De fato, os criadores projetaram um novo cenário da pecuária no Brasil. Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o Brasil exporta carne pela primeira vez em razão da demanda por proteína animal, ocasião em que serão instalados os primeiros frigoríficos nacionais. As viagens e expedições à Índia iniciadas a partir de fins do século XIX foram uma verdadeira revolução, pois significaram salto quantitativo e qualitativo da pecuária nacional, por meio da disseminação da raça zebuína em grande parte do território nacional²².

De acordo com Rezende (1991), por essa época Uberaba caracterizou-se por uma atividade essencialmente pastoril. Até os anos 1930, o comércio deixou de ser uma alternativa fundamental, razão pela qual a atividade de criação, manejo e exportação de gado passou a liderar os interesses da elite local. Logo, a cidade perdeu gradativamente o *status* de entreposto comercial, orbitando em torno da cadeia produtiva do gado zebu, mediante o abastecimento de produtos e insumos básicos. Uberaba passa a ser a cidade mais conhecida do Triângulo Mineiro,

²² Há considerável produção bibliográfica e audiovisual sobre a pecuária zebuína em Uberaba, além de uma instituição, o Museu do Zebu, aberto ao público em 1984 e localizado no Parque de Exposições Fernando Costa, que dispõe de importante acervo sobre a trajetória da atividade no Brasil e no mundo. A esse respeito, consultar: Lopes; Rezende, 2019; Prata (2014); Santos (2013).

seja pela projeção da pecuária, mas também por sustentar a alcunha de importante centro de educação e cultura do Triângulo Mineiro.

A construção de uma cidade, mais do que as vocações econômicas peculiares, é moldada por referências simbólicas, de forma a legitimar visões de mundo. Uma dessas referências diz respeito ao topônimo “Princesa do Sertão”, ao que parece, atribuído pela primeira vez em fins do século XIX, por periódico local:

A edição nº 73 do Uberabense, de 4 de julho de 1876, traz o nome do editor-responsável [...] José Augusto de Paiva Teixeira. Foi no Uberabense que o seu redator J.A. de Paiva Teixeira (Cazuza) deu a Uberaba, pela primeira vez, o nome de Princesa do Sertão. Jornal Correio Católico de 18 de abril de 1931 - número: 363 - página: 03 (Superintendência do Arquivo Público de Uberaba, 2019, p.42).

Borges Sampaio (1971, p. 124) esclarece que o primitivo povoado de Uberaba chegou a ser denominado Porto do Sertão e, posteriormente, Princesa do Sertão. Para além das controvérsias sobre a origem, interessa-nos perceber as nuances do topônimo, posto que incorpora elementos importantes do imaginário político e social daquela época²³. Trata-se de confrontá-los com a construção cotidiana da cidade, seus avanços e retrocessos e o que significou no tocante à criação das instituições educacionais, legitimadas por diversos memorialistas como um dos indicadores para se pensar a formação histórica de Uberaba.

A Figura 3 foi escolhida como imagem-síntese das representações em torno da formação histórica local²⁴. Elaborada por dois artistas italianos - Vicente Corcione e Rodolpho Mosello - na década de 1920, a pintura parietal compõe um conjunto de ornamentos do salão nobre da Câmara Municipal.

²³ Bronislaw Baczko afirma que o poder político opera mediante representações coletivas, em nada irrisórias ou ilusórias. Uma delas, diz respeito ao imaginário social, “uma das forças reguladoras da vida coletiva [...] uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controle da vida coletiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder. Ao mesmo tempo, ele torna-se o lugar e o objeto dos conflitos sociais” Baczko, 1985, p. 309-310.

²⁴ As imagens, os textos e testemunhos orais, assim como a representação da “Princesa do Sertão” são evidências históricas e registram atos de testemunho ocular. De maneira concisa: “O testemunho das imagens necessita ser colocado no ‘contexto’, ou melhor, em uma série de contextos no plural (cultural, político, material, e assim por diante) [...] No caso de imagens, como no caso de textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos mas significativos - incluindo ausências significativas - usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir”. Burke (2004, p. 237-238).

Figura 3 - Pintura parietal “Princesa do Sertão” no salão nobre da Câmara Municipal de Uberaba



Fonte: <https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2022/03/01/uberaba-202-anos-conheca-a-historia-da-camara-municipal-o-predio-publico-mais-antigo-da-cidade.ghtml>. Acesso em: 01 set. 2023

A inspiração dos artistas contratados corresponde a um dos elementos centrais do imaginário francês: o uso da alegoria feminina para representar a República. Com a queda da Monarquia em fins do século XVIII, foi necessário criar símbolos para legitimar o novo regime e difundir os ideais da revolução, a liberdade, a república e a pátria. Os artistas adotaram como referência a tradição clássica das belas-artes:

Entre eles, o uso da alegoria feminina se baseava em um sistema de interpretação do mundo do qual a república era apenas parte, embora importante. Na escala dos valores positivistas, em primeiro lugar vinha a humanidade, seguida pela pátria e pela família. A república era a forma ideal de organização da pátria. A mulher representava idealmente a humanidade (Carvalho, 1990, p. 81).

Nota-se a combinação de uma estética pictórica formal com elementos específicos do imaginário uberabense, no mínimo pitorescos. Em primeiro plano, vê-se a alegoria da figura feminina portando um brasão e, ao lado, a bandeira nacional. Em segundo plano, a presença do gado zebuíno, duas igrejas sinalizando o poder da religião católica na consolidação de um projeto civilizacional e os casarões da elite agrária situados na região central. Em ambos os planos, há a predominância da paisagem natural, o que parece indicar os vínculos entre o rural

e o urbano. A Princesa do Sertão sugere ao observador que não haveria contradições entre essas duas dimensões, entre natureza e cultura. Ademais, ela é portadora e guardiã dos anseios republicanos de uma sociedade vocacionada à modernidade²⁵ e ao progresso fincados nos sertões do oeste de Minas Gerais²⁶.

Podemos propor que o poder enunciativo do conceito se preservou, precisamente entre os anos 1870 e 1940, quando o “sertão” constituiu característica fundamental para se pensar a construção material e simbólica da nação brasileira (Amado, 1995, p. 146). Nessa perspectiva, o sertão pode ser apropriado enquanto um *não lugar*: desconhecido, inóspito, hostil, *habitat* de feras e gentios, quase despovoado. Em seguida, *lugar para uns outros*: indígenas, escravizados aquilombados, os desclassificados da sociedade colonial, espaço de resistência e afirmação da liberdade.

Também é pensado enquanto *lugar que ainda não é*: pois lhe falta a ocupação efetiva, a presença da coroa portuguesa, da igreja, a domesticação da natureza e a exploração econômica sistemática. Por fim, o sertão, e no caso em tela o sertão do oeste, é *lugar de civilização*: está amparado pela figura feminina da princesa republicana. Não mais o “sertão da farinha podre”, topônimo inoportuno e depreciativo para alguns, mas o sertão transmutado em Triângulo Mineiro, que alcançara a civilização.

A posição de Uberaba enquanto Princesa do Sertão parecia inabalável. Decerto, significava a exteriorização do poder e da riqueza em contraste com as demais cidades da região, pois “ainda que, ao longo dos anos, atravessasse momentos de crise, a receita arrecadada demonstra que era a cidade que dispunha dos maiores recursos econômicos” (Dantas, 2017, p. 229). Entretanto, Uberabinha - atual Uberlândia - reivindicará o título de nova Princesa do

²⁵ A ideia de modernidade implica a noção de ruptura com o passado e movimento em direção ao progresso material e espiritual. Ao longo do capítulo, as menções à modernidade nos sertões do oeste aproximam-se de algumas teses centrais, dentre as quais “um conjunto amplo de modificações nas estruturas do Ocidente, a partir de um processo longo de racionalização da vida”. Este processo teria desencadeado “uma mentalidade empresarial fundamentada no cálculo, na previsão, nas técnicas racionais de contabilidade e de administração e na forma de trabalho livre assalariado”. Em síntese, “Falar em modernidade é pisar em um terreno de contradições, pois esse conceito é muitas vezes posto em oposição ao de tradição, que pode ser considerada de um ponto de vista saudosista ou como algo retrógrado. Por um lado, em determinadas circunstâncias, o discurso modernizador, em particular em sua vertente da eficácia, do progresso, torna-se apenas uma ilusão para muitas pessoas, ou aparece como algo destrutivo e opressor [...] Mas, por outro lado, a tradição também pode conter elementos muito conservadores das relações de dominação [...] enquanto a modernidade, em sua vertente da autonomia, propõe a igualdade e a liberdade”. Sobre o verbete **Modernidade**, examinar: Silva; Silva, 2009, p. 297-300.

²⁶ Quanto ao simbolismo da **princesa**, os sentidos remetem a: “Promessa de um poder supremo [...] expressa por outra parte as virtudes régias em estado de adolescência, não dominadas ainda, nem exercidas [...] o príncipe e a princesa são a idealização do homem e da mulher, para o que corresponde a beleza, o amor, a juventude, o heroísmo [...] a qualidade de um príncipe é a recompensa de um amor total, quer dizer, absolutamente generoso”. Conferir: Chevalier; Gheerbrant, 1986, p. 850-851.

Sertão em razão de uma série de transformações realizadas naquela localidade, que a qualificaria como detentora de distinção no cenário regional das primeiras décadas do século XX.

As disputas simbólicas entre cidades são sintomas das rivalidades interioranas que permeiam a formação histórica nacional, com gradações peculiares conforme o recorte regional. As motivações relacionam-se, essencialmente, a demandas por recursos financeiros para os cofres municipais, consolidação de atividades econômicas, realização de melhoramentos da infraestrutura urbana e a presença de instituições públicas e privadas enquanto indicadores de desenvolvimento e progresso. Uberabina reclama o título de nova Princesa do Sertão, porque:

na visão de suas elites, o ritmo do processo de urbanização que conferia nova estética ao espaço urbano, o início das atividades industriais, a construção de estradas de rodagem e a posição de entreposto comercial tornaram-se justificativas para elevar-se acima das demais (Dantas, 2017, p. 230).

Essa luta de representações pelo monopólio do título notabilizou-se nos veículos de imprensa, discursos políticos e na produção memorialística de ambas as localidades. Mas, na prática, nas décadas seguintes Uberlândia transforma-se na maior cidade do Triângulo Mineiro.

Ao que parece, as rivalidades acerca do título nobiliárquico arrefeceram cedendo espaço a demandas mais pragmáticas. As referências a Uberaba como Princesa do Sertão são perceptíveis, ainda que na dimensão retórica, mas a força dessa representação foi se esvaziando e perdendo o significado originário. Atualmente, a Princesa do Sertão repousa silenciosa no salão nobre do Paço Municipal Major Eustáquio, situado à Praça Rui Barbosa, sob a proteção dos instrumentos legais de preservação do patrimônio cultural, à espera de indagações sobre os seus sentidos²⁷.

²⁷ A edificação abrigou as sedes da municipalidade e foi adaptada para visitação pública, cerimônias, celebrações e sessões ordinárias e extraordinárias realizadas no andar térreo. O atual prédio possui Tombamento municipal, conforme Lei nº 4.381/1990: “O primeiro prédio do Paço Municipal foi construído pelo Capitão Domingos da Silva e Oliveira, em 1836, e inaugurado, no ano seguinte. Em 1888, foi reconstruído, e, novamente demolido, em 1917. A inauguração do prédio atual aconteceu em 1920. Nele, o arquiteto Luis Dorça modificou as formas antigas, de acordo com o estilo eclético. A planta do prédio foi desenhada pelo engenheiro e arquiteto Brosenius e construída por Santos Guido. O estuque do Salão Nobre foi executado pelo italiano Carlos Machi. As pinturas do Salão e da Sala da Presidência são de autoria dos italianos Vicente Corcione e Rodolpho Mosello”. Conferir: Fundação Cultural de Uberaba, s/d.

Figura 4 - Paço Municipal Major Eustáquio



Fonte: Medeiros (2022)

Os usos do passado encontram ressonância em poucos momentos das efemérides municipais, ou sob a pena de historiadores, memorialistas e escritores locais que lançam olhares sobre a Princesa do Sertão, de modo a legitimar ou problematizar uma memória coletiva que se pretende consolidada e monumentalizada. Entretanto, há outras leituras possíveis - e necessárias - que questionam as razões pelas quais a Princesa do Sertão esquivou-se de contemplar a totalidade dos seus domínios territoriais. Nos referimos aos contrastes entre a cidade idealizada e a cidade ocultada. Esta, envolta em problemas de infraestrutura urbana de toda sorte. Aquela, difundida em meio a representações fotográficas e pictóricas, em artigos de jornais e periódicos que se esforçaram em cristalizar ideias de civilização, progresso e modernidade, como sustenta André Azevedo da Fonseca, ao analisar a construção de um circuito de autolegitimação das elites de Uberaba, ao longo dos anos 1940:

Em um município empobrecido, onde a maior parte da população era miserável, analfabeta e dependente da economia de subsistência, aqueles grupos detentores de *status* que se queriam cosmopolitas, em um esforço deliberado para se protegerem da

má imagem de si próprios, propuseram-se a formular e, tal como personagens de si próprios, colonizar o imaginário de uma sociedade próspera, civilizada e metropolitana, que só poderia ser povoada e liderada por atores sociais modernos, elegantes e altruístas (Fonseca, 2020, p. 22).

Nessa mesma direção, a Princesa do Sertão:

não estava isenta dos problemas que atingiam as regiões longínquas do país, como os mandos e desmandos dos coronéis, a falta de serviços de infraestrutura, a distância dos grandes centros, a coexistência de hábitos rurais e urbanos, as conflituosas relações entre os grupos sociais (Dantas, 2017, p. 220).

Da metrópole imaginária, com seus símbolos de grandeza e prosperidade investigados por André de Azevedo Fonseca à cidade concreta, conservando e reproduzindo os tons dissonantes da voz da terra, lançamos as nossas projeções, perfazendo três séculos de formação do território.

Na primeira projeção, investigamos as incursões sobre os sertões do oeste, comprovando o caráter de transitoriedade e escassa fixação ao longo do século XVIII. Em seguida, analisamos os movimentos migratórios dos geralistas procedentes dos núcleos mineradores tradicionais da capitania de Minas Gerais, com o propósito de fixação definitiva. Nesse momento, uma das frentes provenientes do Julgado do Desemboque alcança a localidade que deu origem à cidade de Uberaba.

A segunda projeção resgatou aspectos da formação histórica de Uberaba no decurso dos séculos XIX a meados do XX, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de investigação sobre a história local, mas, sempre que possível, recorrendo a temáticas que se relacionam às permanências e mudanças, nas quais foi possível identificar a tentativa de construção de ideais progressistas e modernos em uma cidade caracterizada pela economia rural, imbricada à agroindústria e a atividades comerciais com vistas ao escoamento de gêneros primários para os grandes centros capitalistas nacionais.

Diante do quadro esboçado, nosso recorte analítico direciona-se à análise das condições sócio-históricas do surgimento da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU). Inicialmente, abordaremos os antecedentes da primeira institucionalidade, na condição de Escola de Economia Rural Doméstica (ESERD) no ano de 1953, em relação às concepções pedagógicas em torno da formação em economia doméstica.

1.2 A PRIMEIRA INSTITUCIONALIDADE: A ESERD E A FORMAÇÃO EM ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA

Nesta seção serão analisadas as condições de instalação e as especificidades da Escola de Economia Rural Doméstica - ESERD no cenário uberabense, em relação à formação feminina para o trabalho doméstico, assim como a aderência da escola às transformações do mundo do trabalho ao longo da sua trajetória.

Gomes (2002) indaga qual teria sido “a cor dos anos dourados” no Brasil, singularizados pelo governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960). Para além da metáfora, houve, em sua ótica, bem-sucedida construção histórica que se aproxima de uma visão mítica, a da busca do que de melhor o brilho do ouro poderia oferecer, mesmo com o risco de cegar os sentidos.

Entre o deslumbramento e a cegueira, para Starling; Schwarcz (2015) os anos JK destacaram-se por propostas ousadas: os 50 anos em 5, o Plano de Metas, a concepção desenvolvimentista da economia atribuindo ao Estado a missão de materializar uma agenda de desenvolvimento econômico, aliado ao incremento do processo de industrialização, a construção e ampliação da malha rodoviária e a materialização da meta-síntese com a edificação de Brasília, a nova capital da República, inaugurada em 1960.

Os anos dourados significaram para a cidade de Uberaba um período que incorporou algumas das vocações econômicas de décadas anteriores às sensíveis transformações da sociedade brasileira. À época, o perfil demográfico demonstrava em 1950 a cifra de 69.434 habitantes. Ocorrerá leve incremento a partir de 1955, com 69.822 habitantes, dos quais 61,2% habitavam a sede, ao passo que 38,42% localizavam-se na área rural (Ferreira, 1959, p. 395). A pecuária predominou como principal atividade econômica, seguida da criação de suínos e de atividades produtivas que giravam em torno do protagonismo da voz da terra. As causas para a concentração da população parecem indicar a atração exercida pela vida na cidade, a busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de subsistência, como se verifica:

Dá-lhe mesmo assim a atual superfície a posição de grande unidade territorial da comunhão mineira, destacando-se ainda como centro de criação e de produção de cereais de grande importância em toda a região do Brasil Central. Sua expansão econômica assinala ao mesmo tempo o desenvolvimento das fontes de riquezas e o aceleramento do progresso e civilização de toda a região triangulina, resultantes do extraordinário incremento que imprimiram os seus pecuaristas à criação do gado bovino [...] Ao lado da lavoura e criação, que são as fontes principais da riqueza do município, também se desenvolve a atividade industrial, em que se destacam os produtos da industrialização do gado bovino e suíno, a fabricação de cimento, de tecidos de algodão, de calçados, etc. (Ferreira, 1959, p. 398-399).

A atividade industrial girava em torno da transformação e beneficiamento da produção agrícola - 52 estabelecimentos - e as indústrias manufatureira e fabril respondiam com 66 unidades. É conveniente notar que a *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros* de 1959, publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no tópico *aspectos da vida municipal*, destaca as áreas atendidas pelas construções, “em linhas modernas”, indicativas da renovação e transformação do aspecto urbanístico de muitos bairros da cidade.

Por certo, as vistas aéreas das Figuras 5 e 6 dão a dimensão de maior adensamento residencial e de equipamentos urbanos, mas com a predominância de áreas verdes nos entornos. Naquela conjuntura dos anos 1950 e 1960 a cidade experimenta um incremento populacional, preservando as construções de décadas anteriores - especialmente da área central - ao passo que a demanda por novas edificações passa a modificar as feições urbanas. Assim sendo, as “linhas modernas” veiculadas na publicação do IBGE mais se assemelham a uma hipérbole retórica, dadas as finalidades de uma enciclopédia voltada à veiculação de indicadores favoráveis dos municípios mineiros, pois não há menção à precariedade das construções afastadas da região central, bem como não são explicitados os problemas de infraestrutura urbana.

Figura 5 - Vista aérea parcial de Uberaba - Década de 1950 - Editor Marcellino Guimarães



Fonte: Arquivo Público de Uberaba (2023)

Figura 6 - Vista aérea parcial de Uberaba - Década de 1960
Foto Postal Colombo



Fonte: Arquivo Público de Uberaba (2023)

Fonseca (2020) esclarece que prevaleceu na cidade desde a década de 1940 a retórica da modernidade, sustentada por iniciativas da imprensa, das elites e das autoridades, ao ponto de assegurarem a Uberaba o qualificativo de metrópole do Brasil Central, dotada dos atributos que a elevariam à principal *urbe* do interior do Estado. A título de exemplo, “Na eloquência dos jornais, o município era, literalmente, um ‘magnífico posto avançado da civilização sertaneja’ que se desenvolvera com a ‘vertiginosidade de um filme cinematográfico’ até se tornar a ‘cidade moderna’ que tanto orgulhava os habitantes” (Fonseca, 2020, p. 70).

A metrópole interioriana evidencia a importância das suas estruturas como elementos de demarcação dos diferentes lugares sociais. Com tais características, as fotografias urbanas tematizam, dentre outros aspectos, os ícones do progresso que contribuíram para a construção identitária do país, pois:

Tratam-se de imagens encomendadas que, se por um lado, se prestaram para a fixação da memória, por outro, tinham, em geral, uma finalidade promocional, propagandística, financiadas por instituições oficiais ou empresas privadas interessadas em divulgar um certo tipo de progresso. Imagens que mostram o material,

mas que, em geral, omitem o social. Imagens construídas que visam propagar uma ideia simbólica de identidade nacional conforme a ideologia predominante num dado momento histórico (KOSOY, 2002, p. 82).

Ainda que circunscrito ao imaginário local, os anseios pelo progresso foram reflexos do ciclo de acumulação de capitais originados da pecuária e da agroindústria. Ou seja, era preciso enunciar a Minas Gerais e ao Brasil que Uberaba não teria abdicado de sua condição ruralista - vinculada a terra - em detrimento dos benefícios da modernidade. Ao contrário, teria ocorrido uma simbiose harmônica entre natureza e cultura, convergindo em modalidade de desenvolvimento que teve como sustentação as indústrias agrícolas, em natureza distintas do modelo fabril clássico fordista da produção seriada.

1.2.1 - O ensino profissional em Uberaba

A enciclopédia do IBGE revela, no tópico instrução pública, o panorama da educação, na condição de um dos signos de progresso e desenvolvimento, uma vez que:

A cidade é importante centro estudantil, com mais de 3.000 alunos matriculados nos vários estabelecimentos de ensino elementar, médio e superior que nela funcionam, sem contar o ensino primário, já consignado em outro tópico, e cuja matrícula subia em 1956 a mais de 8.000 alunos (Ferreira, 1959, p. 400).

Entretanto, a natureza dos estabelecimentos - públicos ou privados - não figura nos dados estatísticos registrados²⁸. Há o cuidado de divulgar o estado da arte da educação sob o aspecto quantitativo, por meio de quadros sinóticos, em duas situações: na primeira, os dados do recenseamento de 1950 sobre alfabetização entre homens e mulheres. Na segunda ocorrência, os indicadores do ensino primário entre os anos 1954 e 1956, de acordo com os números de unidades escolares, corpo docente e matrículas efetivas. Por esse motivo, é imperativo ampliar a análise, ao passo que entre os anos 1880 e 1960 houve a predominância

²⁸ A realidade da expansão do ensino secundário em Minas Gerais entre os anos 1940 e 1960 indica uma maior demanda por escolarização ao longo do século XX. Para se concretizar, foi necessária a convergência de esforços das iniciativas pública e particular, com destaque para o protagonismo da oferta por instituições particulares, especificamente católicas. Os indicadores de 1959 demonstram, no caso de Uberaba, um incremento em relação ao ano de 1945, quando apresentava 3 escolas, passando a dispor em 1959, de 9 escolas secundárias. A esse respeito, conferir: Gatti; Gatti Jr., 2020, p. 228-249.

das modalidades confessional e privada, e entre os anos 1910 e 1950 apenas 9 escolas públicas, resultando no caráter tardio de criação dessa modalidade de ensino, como se verifica:

O ensino privado domina totalmente a região (primeiro com uma, depois com duas escolas) por 23 anos, de 1885 a 1908 [...] Durante todo este longo período podemos inferir que a formação educacional da elite do Triângulo Mineiro e adjacências esteve, em sua maior parte, nas mãos de interesses particulares, notadamente religiosos [...] no conjunto das cidades da região, pelo menos até os anos 1940, existe uma prevalência do ensino privado sobre o público. Além da escola particular chegar primeiro, ela tem caráter confessional: em 1885 foi fundado em Uberaba o Colégio Nossa Senhora das Dores, ligado à Congregação das Irmãs Dominicanas; a seguir, em 1903, é fundado também em Uberaba o Colégio Marista Diocesano, da Congregação dos Irmãos Maristas (Gatti Jr. *et. al.*, 1997, p. 5-26).

Com o advento da República ocorre a medida mais efetiva para a estruturação do ensino profissional, sob a tutela do governo Nilo Peçanha (1909-1910). Mediante o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, distribuídas nas unidades da Federação.

O objetivo era a formação de operários e contramestres, através de métodos práticos e conhecimentos técnicos aplicados aos menores “desfavorecidos da fortuna”, conforme as determinações do Estado no qual as escolas foram instaladas²⁹.

O Decreto em seu artigo 6º determinava as seguintes condições para a admissão nas escolas: 1) requisição de matrícula dentro do prazo estipulado; 2) ser desfavorecido da fortuna 3) idade mínima de 10 e máxima de 13 anos; 4) não sofrer de moléstia infectocontagiosa; 5) não ter defeitos que impossibilitem o aprendizado de algum ofício.

Quanto à instalação e manutenção, o artigo 16 estabelece que: “fundadas e custeadas pelos Estados, municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo tipo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que for consignada para esse efeito no orçamento do Ministério da Agricultura, Industria e Comércio”. Naquele contexto, não se tratou de um sistema orientado exclusivamente à indústria manufatureira, razão pela qual as unidades ofereciam cursos diversificados, em alguns casos voltados às necessidades locais.

²⁹ O Decreto em seu artigo 6º determinava as seguintes condições para a admissão nas escolas: 1) requisição de matrícula dentro do prazo estipulado; 2) ser desfavorecido da fortuna 3) idade mínima de 10 e máxima de 13 anos; 4) não sofrer de moléstia infectocontagiosa; 5) não ter defeitos que impossibilitem o aprendizado de algum ofício. Quanto à instalação e manutenção, o artigo 16 estabelece que: “fundadas e custeadas pelos Estados, municipalidades ou associações particulares, modeladas pelo tipo das de que trata o presente decreto, poderão gozar de subvenção da União, marcada pelo ministro, tendo em vista a verba que for consignada para esse efeito no orçamento do Ministério da Agricultura, Industria e Comércio”.

Sucintamente, “Cada escola de aprendizes artífices deveria contar com até cinco oficinas de trabalho manual ou de mecânica, conforme a capacidade do prédio escolar e as especificidades das indústrias locais” (Manfredi, 2016, p. 62). Esta autora sublinha as assimetrias entre projeto e realidade. De um lado, o desejo dos dirigentes industrialistas de difundir um modelo de ensino aplicado à fábrica. Por outro lado, as especificidades regionais nem sempre alinhadas ao perfil da indústria, em vista das disparidades que, à época, caracterizavam a realidade brasileira.

No tocante ao ensino profissional em Uberaba, as iniciativas mais pertinentes datam das primeiras décadas do século XX e convergem com o que foi dito até o momento, a saber, o predomínio do ensino privado. O Quadro 1 a seguir apresenta o mapeamento de algumas dessas escolas, a partir de relatos dos memorialistas locais:

Quadro 1 - Panorama do ensino profissional entre as décadas de 1920-1960

Denominação	Instalação	Finalidade
Escola Remington de Uberaba	1921	Datilografia
Curso Superior de Datilografia	1923	Datilografia
Escola Técnica do Comércio José Bonifácio	1924	Curso geral de guarda-livros, propedêutico, perito contador, curso comercial básico e curso técnico em contabilidade
Liceu de Artes e Ofícios	1926	Indústria e artes manuais
Escola Profissionalizante Professor Arnold Magalhães	1930	Pintura, artesanato e teatro
Escola de Aprendizagem Fidélis Reis	1948	Cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)
Escola de Economia Rural Doméstica Licurgo Leite (ESERD)	1953	Curso de extensão, magistério e técnico em Economia Rural Doméstica
Colégio Comercial Oficial Dr. Boulanger Pucci	1960	Técnicas comerciais

Fonte: Casanova *et.al.* (2020); Mendonça (2008); Pontes (1970)

O panorama indica escolas criadas por disposições de particulares, de frações das elites econômicas locais, além de instituições de governo e da Igreja Católica³⁰. A delimitação cronológica entre os anos 1920 e 1960, coincide com um contexto de sensíveis transformações

³⁰ Não foi possível identificar os percursos de todas as escolas listadas no Quadro 1. No entanto, acreditamos que aquelas figuraram como representativas das transformações estruturais do ensino profissional industrial, agrícola e comercial - com implicações em Uberaba - a partir das primeiras décadas do século XX. Para uma visão de conjunto das referidas mudanças no contexto nacional, consultar: Fonseca, 1961; Sobral, 2015.

da sociedade brasileira, impulsionadas pela industrialização e a urbanização. Tornou-se imperativo, portanto, constituir espaços de formação para o trabalho, nos quais:

Os destinatários não eram apenas os pobres e “desafortunados”, mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados. Sendo assim, a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir [...] um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos (Manfredi, 2016, p. 58).

Os ecos dessas transformações refletiram na cidade, principalmente a partir de meados do século XX, por meio de duas orientações. A primeira delas, o modelo de ensino voltado à formação de jovens para as profissões liberais e da sociedade industrial, de perfil propedêutico, ministrado em instituições privadas reservadas aos estratos mais favorecidos que tenderiam a cursar o ensino superior e constituir frações das elites da cidade e do país.

A segunda orientação dirigida ao ensino profissional, ofertado por meio de cursos nas áreas comercial, industrial e normal. De acordo com Nilce Vieira Campos Ferreira, essa modalidade caracterizou-se por uma formação “contextualizada, voltada para rápida absorção nos postos de trabalho para técnicos de nível médio secundário no campo, na indústria ou nos serviços comerciais e educativos” (Ferreira, 2014, p. 190).

A convergência de ambas as orientações sinalizou a reprodução da dualidade estrutural da educação brasileira, com novas feições em vista do momento histórico de transição de uma economia agroexportadora para a industrial a partir dos anos 1930, mas que preservou os privilégios daqueles contingentes habilitados a constituir os estratos dirigentes nacionais. Por certo:

Reforçando a dualidade escolar, a política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre o ensino secundário, destinado às “élites condutoras” e os ramos profissionais do ensino médio, destinados às “classes menos favorecidas” embora os alunos desses ramos devessem ser selecionados (Cunha, 2005, p. 7).

Deste modo, consolidou-se uma concepção de escola voltada ao trabalho, de perfil tecnicista e prático, de caráter terminal e desarticulada aos demais níveis de ensino.

1.2.2 - Os sentidos do ensino profissional na Escola de Economia Rural Doméstica - ESERD

A novidade nos anos que se seguiram à instauração do Estado Novo traduziu-se na reorganização do sistema educacional em todos os níveis, por meio da reforma de Gustavo Capanema em 1942³¹. Em relação ao ensino profissional, as Leis Orgânicas começam a ser promulgadas em 1942. Neste ano foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto nº 4.073); em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto nº 6.141)³² e, finalmente em 1946, foi aprovado o Decreto nº 9.613, denominado Lei Orgânica do Ensino Agrícola, estruturada em dois ciclos:

O básico agrícola de quatro anos e o de mestria, de dois anos, no primeiro ciclo, e vários cursos técnicos de três anos, no segundo ciclo, como o de agricultura, horticultura, zootécnica, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Previa a lei ainda a existência de três tipos de cursos pedagógicos: o de economia rural doméstica, de dois anos; o de didática de ensino agrícola e o de administração de ensino agrícola, ambos de um ano (Romanelli, 1986, p. 156).

Decorridos sete anos da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, será criada em Uberaba em 1953, sob os auspícios do Ministério da Agricultura, uma escola de economia rural doméstica. Inicialmente, a escola funcionou como centro de treinamento oferecendo curso prático nessa modalidade. Após o primeiro ano de atividade, por meio da Exposição de Motivos Nº 53 do Ministério da Agricultura, foram instalados o curso de Magistério em nível de segundo grau, com duração de dois anos, e o curso de Extensão, com duração de um ano:

³¹ A reforma consistiu na assinatura de diversos decretos-leis entre os anos 1942 e 1946, denominados Leis Orgânicas do Ensino: “A reforma do ensino primário só seria regulamentada após o Estado Novo, em 1946 [...] A criação do ensino supletivo de dois anos, por exemplo, foi importante para a diminuição do analfabetismo [...] a influência do movimento renovador se fez presente, estipulando o planejamento escolar, além de propor a previsão de recursos para implantar a reforma [...] Também foi dada atenção à estruturação da carreira docente, bem como à condigna remuneração do professor”. No tocante aos cursos de formação de professores, houve a proposta de centralização nacional das diretrizes, com predominância de matérias de cultura geral em detrimento das de formação profissional. Quanto ao curso secundário, a lei em seu artigo 1º determinava que: “as finalidades desse ensino eram ‘formar a personalidade integral dos adolescentes’, ‘acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística’, ‘dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial’ e [...] formar as individualidades condutoras”. Ver: Aranha, 2006, p. 538-540.

³² Quanto à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), assim como as características do Sistema “S” na condição de reprodutor da dualidade estrutural da educação, consultar: Romanelli, 1986, p. 165-169.

Eram inúmeros os Colégios Agrícolas que mantinham Cursos de Preparação de Economia Doméstica Rural ou Cursos de Extensão, destinados ao preparo rápido e técnico da mulher no meio rural. Esses cursos eram ministrados nas fazendas, nas escolas próximas às comunidades atendidas ou em locais nos quais pudessem atender o maior número de pessoas possível [...] Nos cursos de extensão, os índices de conclusão eram bastante elevados. Um dos motivos para isso parece ser o tempo menor necessário à sua conclusão e a inexistência de pré-requisitos para matrícula. Isso pode ter motivado o interesse, o ingresso, a permanência e a frequência no curso (Ferreira, 2014, p. 61).

Os cursos de Magistério, extensão e de treinamento tinham como finalidade preparar as alunas para as atribuições do lar como gestoras das famílias, habilitadas a solucionar problemas provenientes desse domínio. Assim, o principal objetivo era garantir conhecimentos voltados às habilidades pessoais e o aprimoramento familiar (Ferreira, 2014).

O jornal Lavoura e Comércio deu destaque à instalação da escola como motivo, dentre outros predicados, de engrandecimento do cenário educacional local:

Figura 7 - Divulgação da instalação da Escola de Economia Rural Doméstica (ESERD) em Uberaba



Fonte: Arquivo Público de Uberaba (2023)

Em recortes da mencionada notícia, observamos o entusiasmo com que foi divulgada a instalação da instituição:

Será solenemente instalada amanhã, nesta cidade, à Rua Major Eustáquio, 88, a Escola de Economia Doméstica. A imponente cerimônia [...] assinala relevante conquista para esta comuna e toda a região, considerando os apreciáveis serviços que o estabelecimento prestará a Uberaba e ao Triângulo Mineiro. A finalidade da instituição, de que em boa hora foi enriquecido o patrimônio educacional e cultural de nossa terra, é a preparação da mulher, notadamente a da zona rural, para os trabalhos caseiros" (Lavoura e Comércio, 8 ago. 1953, p. 01).

Nas próximas linhas são destacados o protagonismo de personalidades locais, da Igreja

Católica e do governo federal no sentido viabilizar a instalação da escola. A matéria ainda descreve as repercussões da inauguração, exaltando os pedidos de inscrição provenientes de outras regiões do Estado e até mesmo de outros Estados da Federação. Por fim, o *Lavoura e Comércio* menciona que a escola é a segunda instituição do gênero no país, o que teria despertado a procura por vagas para além das fronteiras municipais³³.

Quanto à finalidade, a ESERD orientou-se à educação feminina para o trabalho doméstico, mediante o domínio de técnicas e habilidades alicerçadas nos conhecimentos práticos necessários à população rural ou urbana, desenvolvendo os costumes, condutas e condições de vida (Ferreira, 2014, p. 208). Para esta autora, as origens da ESERD vinculam-se às concepções da educação em circulação naquele momento, resultantes de sensíveis transformações sociohistóricas que culminaram em variados projetos educativos voltados à modernização da educação brasileira, estimulados pelas novas configurações do mundo do trabalho e das migrações campo-cidade.

Por certo, a década de 1950 demarca um período de ascensão da classe média motivado pelo fim da Segunda Guerra Mundial, em que imagens de esperança e otimismo atreladas à expansão urbana e à industrialização convergem para o incremento das possibilidades educacionais de homens e mulheres. Democracia e participação, entoadas em discursos políticos, materializam-se em melhorias nas condições de acesso à informação, ao lazer e ao consumo (Bassanezi, 2004, p. 508-509). Quanto ao lugar e o papel da educação para o trabalho em meio às transformações mencionadas:

Ao migrarem, as famílias rurais se instalaram nas periferias das cidades, o que aumentou a demanda por cursos nas áreas de desenvolvimento e educação familiar, educação infantil, segurança alimentar, programas de saúde e práticas agrícolas, entre outros. Dessa forma, as instituições governamentais tiveram que instituir espaços de formação para essa população (Ferreira, 2014, p. 192).

A ESERD foi um desses espaços, atendendo contingente de alunas procedentes das classes mais abastadas do meio urbano. A predominância do público feminino foi uma das peculiaridades da instituição, mesmo com a recepção de representantes masculinos nas décadas subsequentes. Ferreira (2014, p. 204), esclarece que os homens passam a frequentar o curso de Economia Doméstica em razão da implantação do curso de Agropecuária no início da década

³³ De acordo com Ferreira, 2014, p. 155, o primeiro curso de Economia Doméstica foi implantado no Brasil em 1952, pela Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, atual Universidade Federal de Viçosa (UFV), como desdobramento dos acordos de cooperação técnica com os Estados Unidos.

de 1980. Assim, entre 1981 e 1995 a escola registrou algumas matrículas, mas somente trinta e dois alunos teriam concluído o curso noturno de Economia Doméstica³⁴.

Por um lado, naquele contexto dos anos 1950, houve manifestações por parte do Ministério da Agricultura acerca da necessidade de oferecer à mulher rural o acesso a educação agrícola, ainda centrada na figura masculina, ao passo que:

Não estará ainda completa a obra de educação das populações rurais, mesmo que se realize com a amplitude com que foi exposta, se não forem concedidas à mulher rural as mesmas oportunidades educativas até aqui dispensadas ao homem rural [...] a mulher é o núcleo das atividades da família que, por sua vez, é o núcleo da vida nas comunidades. Sem o seu concurso não será, portanto, possível obter-se a transformação rápida e eficiente do meio rural para uma vida melhor. A preparação da mulher do campo para uma existência condigna, com o esclarecimento do seu papel na economia e na civilização brasileira, é obra que se impõe inadiavelmente para que possamos vir a ter consolidadas a nossa economia e a nossa civilização (Belleza, 1955, p.4).

Por outro lado, em razão das alianças entre a elite local e a Igreja Católica, ambas entusiastas de um modelo de educação conservadora e tradicional, a ESERD se caracterizará em escola voltada à formação prática e moral da mulher, desde que circunscrita aos domínios do lar e da família, assumindo os papéis destinados à sua condição de “ser feminina”, como demonstrado na peça publicitária a seguir:

³⁴ O Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba contém documento elaborado por uma servidora da instituição datado de 1996, com os dados compilados dos formandos entre os anos 1955 e 1995, no qual há o registro dos nomes dos estudantes do gênero masculino concluintes do curso técnico em Economia Doméstica.

**Figura 8 - Anúncio publicitário sobre a ESERD veiculado no jornal
Lavoura e Comércio - 15/02/1971**



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2023)

Pertinente observar que se trata de propaganda produzida na década de 1970, em uma época marcada por sensíveis transformações dos padrões comportamentais e da inserção em larga escala da mulher no mercado de trabalho formal, não obstante as condições desfavoráveis em relação à figura masculina. Em outro anúncio com a mesma identidade visual, percebemos essas características:

O mercado de trabalho se abre para a Técnica em Economia Doméstica. O Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura volta suas atenções para o sentido profissionalizante do curso. Com o diploma do Curso Colegial de Economia Doméstica você ingressará em qualquer Curso Superior (Lavoura e Comércio, 6/02/1971).

No entanto, não é casual a composição dos anúncios com a imagem de uma flor, ao que parece, um dos símbolos oficiais de divulgação da ESERD. O simbolismo da flor revela o princípio passivo, a imagem das virtudes da alma, o amor e a harmonia que caracterizam a natureza primordial. Seus usos alegóricos nas tradições ocidentais e orientais sugerem alguns

atributos, tais como, a primavera, a aurora e a juventude (Chevalier; Gheerbrant, 1986, p. 504-505). A metáfora da flor implica em cultivar um ser a um só tempo frágil e delicado, mas sustentado por caule cravado por espinhos, caracterizando força e resignação. Ou seja, as flores necessitam de solo fértil - o espaço familiar - para frutificarem. A aluna da ESERD deveria, portanto, *ser preparada*, tornar-se moderna, emancipar-se e contribuir para o desenvolvimento econômico através da gestão científica do lar e da família. Entretanto, não deveria abdicar de *ser feminina*, boa mãe e esposa exemplar, cultivando valores tradicionais e patriarcais com vistas à preservação de padrões éticos e morais.

Por conseguinte, os papéis femininos e masculinos ajustavam-se aos modelos societários vigentes no contexto de instalação da escola e ao longo de sua existência, pois “a moral sexual diferenciada permanecia forte e o trabalho da mulher, ainda que cada vez mais comum, era cercado de preconceitos e visto como subsidiário ao trabalho do homem, o chefe da casa” (Bassanezi, 2004, p. 509). Em que pesem as mudanças estruturais da sociedade brasileira, o corpo dirigente soube preservar aqueles valores que demarcavam o sentido de missão das moças modernas formadas pela ESERD.

Esses sentidos se traduziram na elaboração de currículos nas várias modalidades de formação desde a criação em 1953 até a extinção do curso técnico em Economia Doméstica em 1997. Sinteticamente, as disciplinas atenderiam ao propósito de incorporar uma mentalidade pautada no conhecimento científico facilmente aplicável à gestão do lar.

De fato, as disciplinas teóricas e práticas ministradas pela ESERD circunscreviam os conteúdos clássicos das ciências exatas, da natureza e humanidades, assim como componentes das áreas do conhecimento voltados à saúde, administração, psicologia, *design*, economia, culinária, artes, ética e moral dentre outras, adaptadas para a aplicação direta no cotidiano. A matriz curricular, a depender da modalidade, passava por ajustes, com vistas a cumprir as determinações da legislação federal e as demandas locais³⁵. As imagens a seguir representam alguns momentos das disciplinas ministradas, nas quais são evidenciadas o currículo da ESERD em ação:

³⁵ Ferreira, 2014, p. 241 apresenta quadro sinótico com os cursos oferecidos pela ESERD, desde a criação da instituição, dentre os quais: extensão (1953-1962), preparação (1963-1971), magistério (1954-1962), ginásial (1963-1972), colegial (1961-1981) e técnico (1980-1997). Ver também estudo detalhado sobre os currículos e as especificidades das disciplinas ofertadas na instituição: Ibid., p. 245-277.

Figura 9 - Aula de Culinária, 1961



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2023)

Figura 10 - Aula de Sistemas de Numeração, 1962



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2023)

Figura 11 - Aula de Formação Familiar, 1964



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2023)

Figura 12 - Aula de Bordado, 1970



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2023)

Figura 13 - Aula de Horticultura, entre 1975 e 1980



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2023)

Como demonstrado nas fotografias acima, a ESERD teria assimilado a seu modo as demandas por qualificação profissional face às exigências do mundo do trabalho, especificamente a partir da década de 1970. Esse reordenamento significou a atuação das egressas, com vistas à aplicação dos conhecimentos práticos adquiridos com o propósito de solucionar questões de diagnóstico, planejamento, e resolução dos problemas sociais que caracterizavam os meios urbano e rural naquela conjuntura, nas quais:

É possível desenvolver projetos de produção e comercialização de produtos domésticos, prestando assistência técnica na sua utilização. Atuando num campo maior, a economista doméstica poderá trabalhar em projetos da comunidade, nos meios urbanos e rurais, orientando as famílias para uma organização mais racional [...] A técnica em Economia Doméstica pode trabalhar em pesquisas para o governo ou para outras instituições, como, por exemplo, nos grandes projetos nacionais ligados à alimentação e nutrição, higiene, enfermagem e puericultura (Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba, 1980).

Por se tratar de um campo de conhecimento que dialogava com várias políticas públicas e setoriais, tais como educação, saúde, cooperativismo, extensão rural, saneamento, administração, agroindústria dentre outras, a Economia Doméstica caracterizou-se em instrumento de colaboração em projetos e programas subvencionados pelo Estado, mas também por instituições privadas.

A conjuntura dos “anos de chumbo” no Brasil correspondeu ao reordenamento das relações internacionais entre os países capitalistas centrais e periféricos, notadamente no contexto latinoamericano. Ao longo dos anos 1930 a 60 o paradigma do desenvolvimento vinculou-se à substituição das importações, ao incremento da industrialização e a montagem do aparato burocrático estatal. A partir da ascensão dos militares ao poder em 1964, o país adotará modelos desenvolvimentistas atrelados ao financiamento externo mediante as prescrições de agências e organismos internacionais, de forma a implementar um receituário pautado em preceitos liberais - portanto não prescindindo da participação do grande capital - mas com significativo controle do Estado em áreas sensíveis do tecido social, dentre as quais a educação. A materialização desses acordos ocorreu sob os fundamentos da *Aliança para o Progresso*, plano estratégico dos Estados Unidos voltado à América Latina, criado em 1961 pelo presidente John F. Kennedy³⁶.

³⁶ O plano da Aliança para o Progresso “Contava com um orçamento de US\$ 20 bilhões de ajuda, que seriam distribuídos em dez anos e outorgados de acordo com a disponibilidade e o compromisso dos países latino-americanos em cumprir com os preceitos da carta de princípios. Nela constavam itens como: fortalecer as instituições democráticas; acelerar o desenvolvimento econômico e social sustentável, diminuindo a desigualdade com os países industrializados; desenvolver planos de moradias rurais e urbanas; impulsionar a reforma agrária

O objetivo foi conceder ajuda financeira à região e estimular a realização de reformas sociais, com o intuito de conter os efeitos da Revolução Cubana de 1959, conciliando: “medidas de natureza repressiva (vigilância, fortalecimento dos aparatos de segurança dos Estados da região), propagandística (intensificação das campanhas anticomunistas) e social (aumento da ajuda econômica)” (Motta, 2020, p. 256). Outra motivação, esta no plano interno, ocorreu em razão dos setores conservadores brasileiros identificarem o crescimento das organizações de esquerda, em grande medida inspiradas pelos eventos revolucionários cubanos e pelas lutas de libertação nacional no continente.

No tocante à reordenação da educação, coube à *United States Agency for International Development (USAID)*, por meio dos acordos MEC-USAID firmados entre os anos 1964 e 1968 a desnacionalização do campo educacional. Estes acordos “cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos” (Cunha; Góes, 2002, p. 32).

Os aportes financeiros objetivaram criar as condições necessárias à expansão da produção e, para tanto, foi necessário investir em mão de obra qualificada com menos custos e em maior quantidade, em um primeiro momento, proveniente do ensino superior. Mas, em razão da incapacidade das universidades em atender as demandas por qualificação, acrescida de uma visão pragmática e imediatista do mercado, o ensino técnico profissionalizante assumirá relevância como modelo de política de modernização, à medida que:

Nesse contexto, com o advento da Reforma Administrativa dos Ministérios, ocorrida em 1967 e legitimada pelo Decreto Lei nº 200/67, promoveu-se a absorção do Ensino Agrícola pelo Ministério da Educação e Cultura. Em consequência, o órgão responsável, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário também foi transferida ao MEC [...] que absorveu as Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário (Sobral, 2015, p. 84-85).

No mesmo ano, a partir do Decreto Lei nº 60.731 de 1967, a ESERD será transferida para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando a ser supervisionada pela Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), posteriormente incorporada ao Departamento de Ensino Médio (DEM) (Ferreira, 2014).

Os anos 1970 se caracterizaram por modificações da legislação educacional, com

(de acordo com as peculiaridades de cada país); assegurar salários justos e condições de trabalho satisfatórias; eliminar o analfabetismo; e promover o desenvolvimento da iniciativa privada e a estabilidade de preços - tanto internos como de exportação”. Consultar: Ceceña (2016).

repercussões na estrutura institucional do ensino profissional. Em 1971 será aprovada a Lei nº 5.692/71, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Sumariamente, houve por parte do governo a tentativa de implantação de uma escola única, por meio da universalização compulsória da educação profissionalizante. Manfredi (2016) destaca a relevância de se pensar o modelo universal e compulsório de profissionalização por se tratar de conjuntura em que o Brasil ambicionava a participação no cenário econômico internacional.

Assim, o governo militar teria confiado ao sistema educacional a preparação de mão de obra para o rápido ingresso no mercado de trabalho. De acordo com aquela autora, a Lei nº 5.692/71 não foi exitosa em razão da incapacidade de articulação entre o caráter geral e a formação profissional. As consequências demonstraram o afrouxamento da legislação, mediante novas leis e pareceres e a reiteração da antiga dualidade estrutural da educação, com a distinção entre o ensino de formação geral básico (propedêutico) e o profissionalizante (por meio de habilitações específicas e plenas)³⁷.

A partir da criação da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), por meio do Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, foi formulada nova política, no que tange ao ensino técnico agrícola. O texto, composto por apenas dez artigos, significou um marco na trajetória das escolas agrícolas, por atribuir à COAGRI a partir do início das atividades em 1976 as prerrogativas de órgão autônomo da administração direta, responsável pela gestão e manutenção de uma rede de trinta e três estabelecimentos em âmbito nacional. Nestes termos:

A COAGRI ampliou e/ou reformou seus prédios e instalações; equipou as escolas com laboratórios, salas-ambiente, unidades educativas de produção, quadras para esporte, bibliotecas e acervos; regularizou as terras, num total de 13.345 hectares; implantou os serviços de orientação educacional e de supervisão educacional; implementou e consolidou o sistema escola-fazenda; vem oferecendo cursos para habilitar seu corpo docente, e promovendo concursos públicos para a admissão de servidores técnicos e administrativos, bem como aperfeiçoando e reciclando diretores, professores, técnicos e pessoal administrativo (Brasil - MEC/SEMTEC, 1994).

Os quatro primeiros artigos do Decreto nº 72.434/73 ilustram o alcance da COAGRI em

³⁷ “Pela lei 7.044/82, a *qualificação para o trabalho*, antes visada pela lei 5.692/71, foi substituída pela *preparação para o trabalho*, um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa. A lei da reforma da reforma retirou, de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, mesmo a tal habilitação básica. Agora, o ensino de 2º grau *poderá ensejar habilitação profissional* [...] Fracassada, então, a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, a função contenedora que a ditadura dela esperava não chegou a ser desempenhada. Assim, as esperanças de conter os candidatos ao ensino superior teve de ser providenciada neste grau mesmo, pela elevação das barreiras dos exames vestibulares”. Sobre isso, ver: Cunha; Góes, 2002, p. 69-70. Na perspectiva de Sobral, 2015, p. 85, ainda que tenham ocorrido toda a sorte de descontinuidades administrativas, ao longo da década de 1970, as escolas técnicas federais aumentaram expressivamente o número de matrículas, assim como foram responsáveis pelo estabelecimento de novos cursos técnicos.

relação às atribuições: assistência técnica e financeira, autonomia administrativa e financeira, vinculação direta ao Departamento de Ensino Médio, vinculação direta, para efeito de produção, arrecadação e distribuição de recursos extra-orçamentários, a todos os estabelecimentos de ensino agrícola do MEC. E, no parágrafo único, a determinação de critérios para comercialização dos excedentes da produção auferida nos estabelecimentos de ensino agrícola.

A ESERD se beneficiará dessa legislação, passando então a dispor dos recursos financeiros provenientes da produção, ao passo que os mesmos retornariam à instituição e não mais seriam recolhidos ao Tesouro Nacional (Ferreira, 2014). A COAGRI será extinta em meados dos anos 1980, por meio do Decreto nº 93.613/86, transferindo a subordinação do ensino agrotécnico à Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG).

As transformações estruturais da legislação educacional nesse período, particularmente as conduzidas pela COAGRI perante às escolas agrotécnicas, correspondem a “uma mudança na lógica de produção de políticas em que o Estado passa a adotar uma forma de caráter ‘consensual’ e ‘participacionista’, buscando assim legitimar-se mediante um discurso que apoiasse as classes menos favorecidas” (Sobral, 2015, p. 90). Para este autor, a mudança não teria sido obra do acaso, ao passo que o regime militar dava sinais visíveis de esgotamento e perda de legitimidade, em razão dos contextos de crise econômica e política resultantes do milagre econômico³⁸ e de uma série de movimentos de contestação e confrontamento direto à ditadura protagonizados por grupos e instituições da sociedade civil.

Entre os anos 1968 e 1973, no governo do general Médici o crescimento econômico do país alcançará taxas elevadas. Esta será a fase do denominado milagre econômico brasileiro, na qual:

o regime militar recorreu amplamente ao endividamento externo, pois havia oferta abundante de recursos nos mercados financeiros internacionais. Esses recursos financiaram o crescimento apenas de maneira complementar e, sobretudo, permitiram o acúmulo de reservas [...] As exportações foram estimuladas com isenções de impostos e crédito abundante [...] Obras de impacto, como a rodovia Transamazônica ou a Ponte Rio-Niterói, pareciam indicar que o Brasil realmente se tornaria uma “grande potência” [...] O “milagre”, entretanto, durou pouco. A inflação voltaria a crescer a partir de 1973 e a dívida externa acabaria por se tornar um problema: ela passou de US\$ 4,5 bilhões em 1966 para US\$ 12,6 bilhões em 1973 [...] As negociações salariais eram restritas em todo o período e as greves muito limitadas pelo caráter autoritário do regime. Entre 1964 e 1974, houve perda do poder aquisitivo. O salário mínimo não cresceu e houve forte concentração da renda (Fico,

³⁸ Acerca dos embates sociais em relação aos efeitos do milagre brasileiro, ver: Fausto, 1995, p. 485-488; Starling, Schwarcz, 2015, p. 451-454.

2015, p. 80-81).

Nesse sentido, no apagar das luzes da década de 1970 a ESERD será transformada em Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU), de acordo com o Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979³⁹. Em meio aos efeitos da mudança, a EAFU continuará ofertando a habilitação em Economia Doméstica, formando sua última turma no ano de 1997. Em 1982 ocorrem simultaneamente a transformação do curso para Técnico em Economia Doméstica e a primeira oferta da modalidade Técnico em Agropecuária. Este interregno coincide com as tratativas entre a COAGRI e o poder público local no sentido de dotar a EAFU de sede própria, adaptada à metodologia do Sistema Escola-Fazenda (SEF)⁴⁰.

A transição para um modelo educacional articulado às vocações econômicas de Uberaba e aos desígnios das reformas políticas no ensino profissional significou também reformulações na estrutura e nas motivações dos alunos que optavam pelo curso de Economia Doméstica:

Se no início do curso havia o canto, música com o piano, desenho, pintura e bordados, de forma a preparar as moças para o convívio dos salões, para se tornarem esposas distintas, dedicadas educadoras dos filhos, prendadas donas-de-casa, que pintavam e bordavam, o que lhes possibilitaria serem futuras boas donas-de-casa, mulheres honradas e trabalhadoras, em seu término a visão do curso era a de prepará-las para atividades do mundo do trabalho que surgia e para o ingresso no ensino superior. A Técnica em Economia Doméstica exerceria suas atividades junto a entidades que estivessem ligadas à comunidade ou buscara outra formação de seu interesse no ensino superior. Com o avanço econômico brasileiro, com a industrialização crescente, por outro lado, houve também mudança no alunado que buscava o curso de Economia Doméstica e, consequentemente a proposta do curso também foi sendo alterada. Com o passar dos anos, já não eram moças da classe média que procuravam o curso para se prepararem para o casamento. Eram moças que queriam um curso gratuito que as levassem a adquirir habilidades específicas destinadas à profissionalização, ajudassem-nas na administração do lar ou favorecesse o ingresso no ensino superior. Com o passar dos anos, a ideia de profissionalização em outros campos ganhava corpo, tornando-se forte e premente (Ferreira, 2014, p. 372).

³⁹ O Artigo 1º do decreto determinou que os estabelecimentos de ensino subordinados à COAGRI, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, teriam a denominação uniforme de *Escola Agrotécnica Federal*, acrescida do nome da cidade em que se localizava a escola.

⁴⁰ De um modo geral, o SEF se estrutura na convergência entre ensino, trabalho, produção e desenvolvimento agrícola: “A ideia de desenvolvimento foi disseminada pelos Estados Unidos da América, na década de 1940, sustentada pela prática de cooperação financeira aos países ‘menos avançados’, para resolver seus problemas e poder criar-lhes condições para imitar o modelo de país ‘avançado’, confinados aos incentivos materiais e culturais, considerados modernos, como os investimentos nas áreas de industrialização, tecnologias, materiais de produção”. Assim, o princípio norteador do **aprender a fazer e fazer para aprender**: “evidencia o espírito do pragmatismo, estruturado pelo ensino útil, ativo; pelo procedimento da observação, elaboração de hipóteses, testes e produção do conhecimento, principalmente nos aspectos das novas descobertas e das perspectivas experimentais e das novas técnicas para o ensino, no tocante à valorização da educação a partir do concreto, dos fatos, da ação”. Consultar: Lima, 2021, p.79-81. Merecem destaque dois estudos sobre a aplicação do SEF na Escola Agrotécnica Federal de Uberaba, presentes em: Biulchi (2005); Ferreira (2002).

Por um lado, a escola para a moça moderna criada na década de 1950, predominantemente feminina, situada nos confins do Triângulo Mineiro acompanhou as transformações do mundo do trabalho a seu modo, oscilando entre uma formação calcada por valores tradicionais e de viés conservador e as tensões das demandas estruturais da sociedade, dentre as quais os reposicionamentos da figura feminina no tocante aos comportamentos, equidade de oportunidades formativas e profissionais e o protagonismo nas diversas instâncias da vida social.

Por outro lado, com a nova institucionalidade implementada em 1979 sob os auspícios da COAGRI, as ideias norteadoras para o ensino agrícola de 2º grau preconizaram o comprometimento da EAFU não apenas com a formação de nível técnico, mas sobretudo com a proposta de preparar integralmente os discentes, por meio da reprodução no ambiente escolar das situações-problema voltadas às cadeias produtivas com as quais os profissionais técnicos seriam confrontados⁴¹. Naquela conjuntura, a implantação do curso de Agropecuária propiciou a ampliação da oferta de educação profissional, assim como contribuiu para a formação de mão de obra especializada inspirada no princípio do *aprender a fazer e fazer para aprender* (Vilela; Gatti, 2022).

1.3 A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERABA - EAFU: ENCENAÇÕES DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE

A seção trata, inicialmente, das circunstâncias da transição de institucionalidade para o modelo de uma escola agrotécnica federal e da criação do curso técnico em Agropecuária, considerando os arranjos institucionais locais. Em seguida, o último ato das encenações revela

⁴¹ Nessa lógica, a primeira grade curricular da Habilitação em Técnico em Agropecuária apresentava a seguinte estrutura: **Educação Geral - Comunicação e Expressão**: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira, Educação Artística; **Estudos Sociais**: História, Geografia, OSPB, Educação Moral e Cívica; **Ciências**: Matemática, Química, Física, Biologia, Programa de Saúde; **Outros Componentes do Artigo 7º da Lei nº 5.692/71**: Educação Física, Ensino Religioso. Total Parcial: 1.560 horas. **Formação Especial - Comunicação e Expressão**: Redação e Expressão; **Estudos Sociais**: Estudos Regionais, Administração e Economia Rural; **Ciências**: Desenho e Topologia, Agricultura I/II e III; Zootecnia I/II e III; Irrigação e Drenagem, Construção e Instalações; **Outros Componentes do Artigo 7º da Lei nº 5.692/71**: Estágio Supervisionado. Total Parcial: 2.310 horas. Total Geral: 3.870 horas. A esse respeito, verificar: Ferreira, 2002, p. 168.

o lançamento da pedra fundamental, enquanto marco simbólico da construção das edificações que deram origem à nova sede.

É pertinente considerar a transição de institucionalidade em fins da década de 1970 mediante a conjunção de alguns *atos*, semelhante à organização de uma encenação teatral. Nesta:

O texto teatral apresenta enredo, personagens, tempo, espaço e pode estar dividido em “Atos”, que representam os diversos momentos da ação, por exemplo, a mudança de cenário e/ou de personagens. De tal modo, o texto teatral possui características peculiares e se distancia de outros tipos de texto pela principal função que lhe é atribuída: a encenação. Dessa forma, ele apresenta diálogo entre as personagens e algumas observações no corpo do texto, tal qual o espaço, cena, ato, personagens (DIANA, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto-teatral>).

Quanto aos entendimentos para a transformação da ESERD em escola agrotécnica ocorrida em 1979, houve por parte do governo federal alguns atos, com o intuito de viabilizar a instalação e o efetivo funcionamento do curso técnico em Agropecuária. Naquela conjuntura de questionamentos à Ditadura Militar, acirramento das manifestações contrárias ao regime, tentativa de um contragolpe no seio das Forças Armadas e embates pela anistia, coube à COAGRI a missão de implantar em Uberaba um modelo de escola profissionalizante voltada à formação de jovens técnicos para atuação nas cadeias produtivas em escala local e regional.

De fato, nos bastidores da cena e em conformidade com as determinações do III Plano Nacional de Desenvolvimento - 1980-1985 (III PND) e as diretrizes do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - 1980-1985 (III PSECD)⁴², a COAGRI conduziu a execução da política de educação agrícola, de forma a “sistematizar e garantir uma identidade, não construída até então, para essa modalidade de ensino, conferindo-lhe uma metodologia adequada” (Sobral, 2015, p. 89-90).

Uma característica do primeiro ato de transição pode ser entendida como a manutenção do curso de economia doméstica *paripassu* à criação do curso técnico em Agropecuária⁴³. A

⁴² Em perspectiva, o III PSECD priorizava a educação rural articulada à política nacional agrícola, com especial atenção aos produtores e assalariados rurais de baixa renda. Nesse sentido, o plano determinava que as dimensões culturais da vida agrícola deveriam figurar como parte constitutiva do currículo e da organização do ensino. De fato, as linhas de ação para a educação de 2º grau recomendavam: “estimular a diversificação dos tipos de estabelecimentos, de modo a, na medida das necessidades regionais, ampliar a gama de oferta de diferentes modalidades de educação geral e formação especial; dar continuidade às medidas de consolidação e aperfeiçoamento das escolas técnicas e dos colégios agrícolas federais, articulando-os, cooperativamente, com as redes estaduais de ensino profissionalizante”. Ver: Brasil. MEC, 1980, p. 20-47.

⁴³ O Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979 alterou a denominação do Colégio de Economia Doméstica Rural “Dr. Licurgo Leite” para Escola Agrotécnica Federal de Uberaba Licurgo Leite, na gestão do então Ministro da Educação e Cultura Eduardo Portella. Em 1982 ocorre a implantação do Curso Técnico em Agropecuária.

estrutura e os personagens da primeira institucionalidade foram incorporados à EAFU, talvez por ter sido estratégico manter uma organização já consolidada desde a década de 1950, para assegurar os entendimentos em âmbito local quanto à implantação em bases legais da escola agrotécnica, dotada de infraestrutura física e administrativa nos moldes do SEF.

A economia doméstica a partir dos anos 1980 será impelida a contribuir com esse propósito, atuando conjuntamente com os técnicos agrícolas, fornecendo assistência às comunidades urbanas e produtores rurais, por meio de ações e projetos de viés extensionista, como se verifica:

A Escola Agrotécnica Federal de Uberaba - MG, visa atualmente habilitar o educando em nível de 2º Grau para o exercício da profissão de Técnico em Economia Doméstica e atividades afins. A habilitação é oferecida conforme grade curricular aprovada pela COAGRI e tem como objetivo geral levar à família e à comunidade um melhor padrão de vida social-econômica-política, através de uma maior conscientização de suas necessidades ensinando-as a melhor explorar os seus recursos ou criar novos recursos na comunidade que atendam a essas necessidades (Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba, 1980).

O excerto revela adaptações da concepção pedagógica vigente desde a década de 1950, a qual circunscrevia a figura feminina ao ambiente familiar e doméstico, com alguma participação comunitária, em parte inspirada em concepção assistencialista e caritativa. Essa era uma condição importante das moças modernas formadas pela ESERD, posto que os conhecimentos adquiridos as qualificavam também para assistir aos “desvalidos” e “necessitados”.

Entre os anos 1979 e 1982 a escola procurou se integrar à nova institucionalidade, com vistas a articular o currículo de economia doméstica às prerrogativas da COAGRI para as escolas agrícolas, assim como instituir o curso técnico em Agropecuária, em condições pouco favoráveis, ao passo que ainda transcorriam as ações políticas e administrativas para a construção da escola-fazenda⁴⁴. Interessante perceber as impressões de um dos atores institucionais em relação às repercussões, à época:

⁴⁴ Em vista da extinção do curso de economia doméstica em 1997, foi implantado o curso técnico em Desenvolvimento de Comunidades, que em certa medida absorveu em sua estrutura curricular disciplinas daquela habilitação e incorporou conteúdos voltados à atuação comunitária mais abrangente, como se verifica: **a) Mínimo profissionalizante:** bases sociológicas do Desenvolvimento de Comunidades, Psicologia, Métodos de Pesquisa, Alimentação e Nutrição, Ética e Orientação Profissional, Informática, Higiene, Vestuário e Têxteis, Educação do Consumidor, Ações Básicas de Saúde, Estatística Aplicada, Cultura e Lazer; **b) Conteúdos de livre escolha, como parte diversificada;** **c) Estágio curricular supervisionado (mínimo de 150 horas).** Consultar: Brasil (1997).

Esse foi um momento marcante. Começava a transição da Escola de Economia Doméstica, voltada para o público feminino, para uma educação que poderia ser mista. Com a consolidação do Ensino Agrícola se materializa a composição das turmas de meninas e de meninos. Os meninos eram oriundos da zona rural e as meninas em sua maioria, na década de 80, eram oriundas da cidade. (Ferreira, 2014, p. 369).

Ferreira (2014) reforça o argumento de que a escola teria encontrado dificuldades para a sistematização das aulas práticas e atividades mistas, resultando em improvisações diante da realidade que se impôs com a absorção de novos alunos. Recorremos uma vez mais ao testemunho da personagem que, naquela conjuntura, protagonizou esse período de adaptação:

No primeiro ano, o curso começou na escola cidade, no quintal da escola. Os meninos levavam suas enxadas para as aulas de Agricultura Um que comportava os conteúdos de Horticultura, Zootecnia e Avicultura. As aulas de avicultura aconteciam numa sala de aula muito pequena. Ganhamos cem pintadinhos e uma campânula para a manipulação das aves. Nessa primeira turma de Agropecuária ingressaram homens na maior parte. Tinha umas quatro ou cinco mulheres (Ferreira, 2014, p. 370).

Percebemos as cenas que estruturam o primeiro ato das transições enquanto iniciativas com vistas a adaptar o cotidiano escolar ao curso técnico em Agropecuária, bem como lidar com o desafio de administrar turmas mistas, nas quais a partir de 1982 ocorrerá inversão do protagonismo feminino⁴⁵. Analisando as fontes primárias - em especial os documentos do Arquivo Histórico do IFTM - e acessando a produção acadêmica voltada às institucionalidades do IFTM percebemos que as questões de gênero em torno da memória institucional se acentuam a partir da criação da EAFU, razão pela qual, no imaginário local se cristalizou a percepção da ESERD enquanto uma escola voltada predominantemente ao público feminino⁴⁶.

Embora a trajetória da escola tenha se caracterizado enquanto espaço de formação das moças modernas da sociedade capitalista a partir de meados do século XX, sustentamos que esse campo de experiências teria sido substancial para a “entrada em cena” da nova institucionalidade a partir de 1979. Dessa forma, coube ao corpo dirigente da ESERD mediar

⁴⁵ Com a criação do técnico em Agropecuária, a escola passa a administrar uma nova clientela de meninos que dispunham de alojamento em sistema de internato nas dependências da fazenda. A estrutura da economia doméstica foi preservada na unidade situada na área urbana e, frequentemente, ocorriam atividades na fazenda, nas quais as questões de gênero e as hierarquias eram disputadas. Podemos sugerir que, por um lado, as identidades se constituíram e se moldaram à trajetória histórica da escola e que, por outro lado, a escola se coloca diante de novas e desafiadoras demandas contemporâneas por espaços de afirmação das identidades coletivas.

⁴⁶ Estudo do perfil familiar revela que as alunas do curso de economia doméstica residiam em maior número no meio urbano periférico, geralmente egressas de escolas municipais e estaduais. Quanto aos alunos da Agropecuária, dados de 1995 indicavam que apenas 40% eram uberabenses, ao passo que os 60% restantes eram provenientes de diversas partes do Brasil e que, ao concluírem seus estudos, retornavam aos locais de origem, acarretando, naquele contexto, escassez de mão-de-obra no município de Uberaba. Ver: Arquivo Histórico do IFTM (1980; 1995).

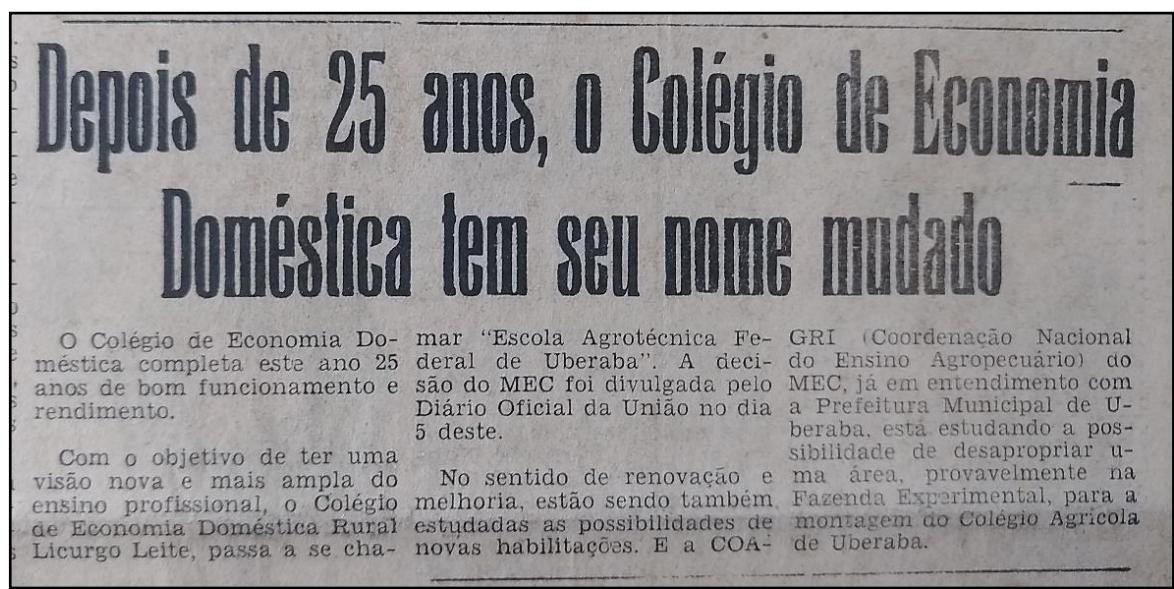
as tensões subjacentes à reestruturação do ensino agrícola em âmbito local e proporcionar uma transição - por certo permeada de desafios - em condições de relativa estabilidade no seio das forças políticas que atuaram nesse primeiro ato. Isso é o que veremos a seguir.

As últimas cenas do primeiro ato ilustram as repercussões da transição sucedida a partir de 1979, pela qual a escola tem a denominação modificada, o curso de Agropecuária é criado e passa a funcionar concomitante à formação em economia doméstica. Entre os meses de abril e setembro, a imprensa local deu destaque às negociações para a instalação da EAFU, bem como as articulações para a aquisição de uma nova sede:

Estará na cidade, dia 30, o Dr. Oscar Lamounier, assessor do Ministro da Agricultura, a fim de estudar com as autoridades locais a criação do Colégio Agrícola de Uberaba, que funcionaria como extensão da Escola Licurgo Leite. O Colégio destinar-se-á à formação de técnicos agrícolas e em operação de máquinas agrárias (Jornal da Manhã, 29 de abr. de 1979).

As ressonâncias na sociedade uberabense acerca da nova institucionalidade não tardaram a revelar-se, como indicado:

Figura 14 - Divulgação da mudança de institucionalidade para EAFU⁴⁷



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2023)

⁴⁷ "O Colégio de Economia Doméstica completa este ano 25 anos de bom funcionamento. Com o objetivo de ter uma visão nova e mais ampla do ensino profissional, o Colégio de Economia Doméstica Rural Licurgo Leite, passa a se chamar "Escola Agrotécnica Federal de Uberaba". A decisão do MEC foi divulgada pelo Diário Oficial da União no dia 5 deste. No sentido de renovação e melhoria, estão sendo também estudadas as possibilidades de novas habilitações. E a COAGRI (Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário), do MEC, já em entendimento com a Prefeitura Municipal de Uberaba, está estudando a possibilidade de desapropriar uma área, provavelmente na Fazenda Experimental, para a montagem do Colégio Agrícola de Uberaba". (Lavoura e Comércio, 17 set. 1979).

A coluna intitulada *Coisas da Cidade*, em outro periódico local, assim se referiu em relação à nova denominação:

De acordo com decisão do Ministério da Educação e Cultura, divulgada no Diário Oficial do último dia 5, o Colégio de Economia Doméstica Rural Licurgo Leite passa a se chamar “Escola Agrotécnica de Uberaba”. Membros da COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário do MEC, já estão em contato com o Prefeito Silvério Cartafina Filho no sentido de dotar a escola de uma nova sede (Jornal da Manhã, 18 de set. de 1979).

Aos pronunciamentos da nova institucionalidade, se seguem as negociações rumo à aquisição de uma sede para a recém-criada Escola Agrotécnica Federal de Uberaba. A notícia veiculada em 17 de setembro pelo jornal *Lavoura e Comércio*, para além das informações acerca da transição, indica que uma das possibilidades para a instalação da EAFU seria área pública conhecida como Fazenda Experimental⁴⁸. Esta escola foi inaugurada em 14 de agosto de 1895 e, assim como a EAFU, passou por transições de institucionalidade até se transformar em unidade da Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG) no ano de 1976⁴⁹.

Nossas hipóteses sugerem que desde a criação do Instituto Zootécnico em fins do século XIX, teria se consolidado um campo de disputas políticas e simbólicas entre agentes locais e o governo estadual, de forma a inviabilizar a instalação da EAFU naqueles domínios. Dito de outra forma, não seria estratégico para os propósitos da COAGRI enfrentar as adversidades há muito enraizadas sobre os desígnios daquela instituição, uma vez que a Fazenda Experimental, naquele contexto dos anos 1970, encontrava-se vinculada em regime de comodato à EPAMIG. A segunda hipótese é de natureza pragmática, ao passo que a Fazenda Experimental não estaria

⁴⁸ “A Fazenda Experimental de Criação (FEC) foi criada em 1937 [...] No dia 11 de maio de 1941, durante a visita do presidente da República, Getúlio Vargas, a Uberaba, a fazenda foi inaugurada oficialmente, com o nome de Fazenda Experimental Getúlio Vargas. No dia 6 de fevereiro de 1974, a Fazenda Experimental Getúlio Vargas foi transferida para a Embrapa, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Através de comodato feito com a Embrapa, em 04 de maio de 1976, a Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais (EPAMIG), assumiu o comando de todo o acervo técnico administrativo da fazenda. Em Uberaba, está localizada uma de suas unidades: a Fazenda Experimental Getúlio Vargas, que também é sede da Unidade Regional do Triângulo e Alto Paranaíba [...] foi tombada como patrimônio histórico de Uberaba pelo Conselho de Patrimônio Histórico e Artístico de Uberaba (Conphau), em 2006. A fazenda é reconhecida como um bem cultural porque seu significado se articula com a vocação econômica de Uberaba”. Ver: Araújo; Cellurale; Maluf (2020, p. 461).

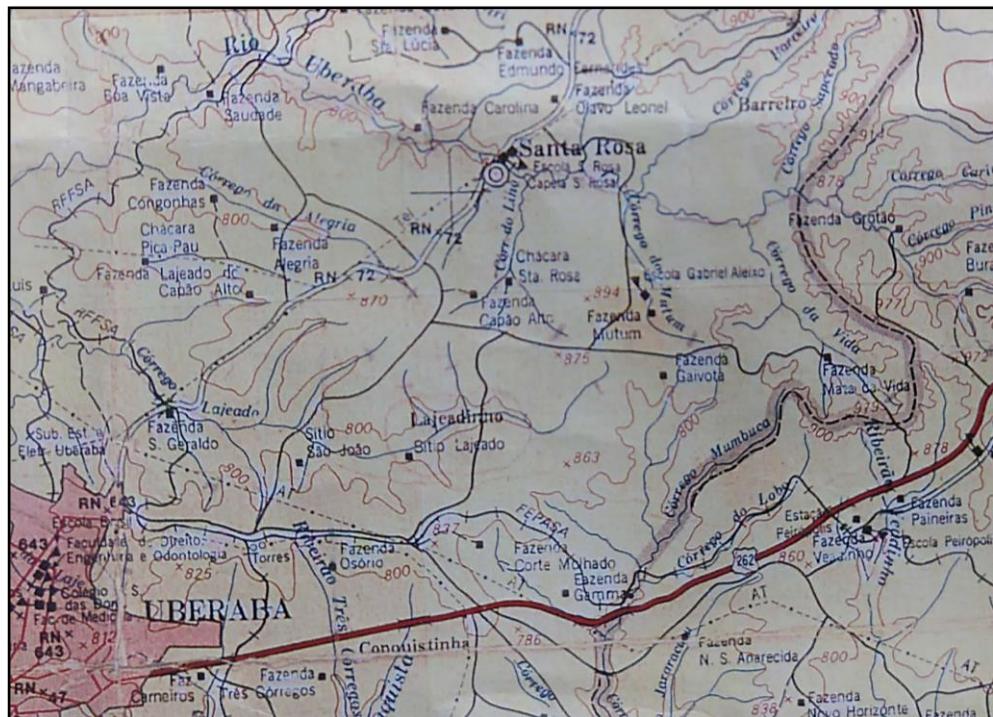
⁴⁹ As transições corresponderam às seguintes denominações: Instituto Zootécnico (1895), Fazenda Modelo (1912), Fazenda Experimental Getúlio Vargas (1937), EPAMIG (1976). Estudo detalhado da trajetória da instituição entre os anos 1895 e 1976 encontra-se em: Araújo; Cellurale; Maluf (2020, p. 447-461).

dotada de infraestrutura física satisfatória à implantação dos beneficiamentos adequados ao modelo de uma escola-fazenda, o que teria influenciado a escolha de área que atendesse às determinações da COAGRI.

O desfecho correspondeu à aquisição de uma propriedade particular, localizada a 18 Km do centro da cidade. Sendo assim, a EAFU passará a dispor de duas unidades que deram origem à atual institucionalidade do IFTM: o prédio situado no Parque Fernando Costa que abrigou desde 1960 a ESERD, e a Escola-Fazenda, com extensão de 98 alqueires localizada nas imediações do Distrito Industrial II.

Isto posto, o segundo ato diz respeito, em primeiro lugar, à instalação da escola mediante desapropriação, dotando a EAFU de identidade própria condizente com os propósitos de uma escola-fazenda. Em segundo lugar, são apresentadas as últimas cenas do segundo ato, com destaque às celebrações que marcaram a conquista da nova sede. Como indicado, para a construção da escola foi escolhida propriedade denominada *Fazenda Santa Rosa*, conforme localização no mapa a seguir:

Figura 15 - Detalhe com a localização da Fazenda Santa Rosa (1977)



Fonte: Arquivo Público de Uberaba (2023)

As cenas e personagens que compõem a pauta legislativa municipal do ano de 1982 corroboram a nossa hipótese de que, uma vez escolhida a área destinada à EAFU e, ainda que possam ter ocorrido debates contrários ao objeto em questão, os trabalhos transcorreram de forma a referendar a desapropriação do imóvel, proceder às indenizações cabíveis e elaborar o arcabouço jurídico em forma de lei municipal, como foi possível verificar na investigação das fontes oficiais naquele contexto. Coube ao Prefeito Municipal, Senhor Silvério Cartafina Filho encaminhar à Câmara Municipal a seguinte reivindicação:

Senhores Vereadores, Tenho a honra de submeter ao alvedrio dessa Egrégia Câmara o presente Projeto de Lei que é um dos mais importantes de quantos eu tenho remetido à Edilidade uberabense. Está em causa uma grande instituição de ensino profissionalizante, do Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura MEC/Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário-COAGRI, que investirá em Uberaba nada menos do que CR\$ 500.000.000,00 com a instalação da Base Física da Escola Agrotécnica Federal desta cidade. É uma obra de vulto, cobiçada pelos grandes Municípios do Brasil e que agora vem para nós, mercê do Governo Federal. Fastidioso seria salientar para os Nobres Edís o que significaria para Uberaba uma Escola Agrotécnica Federal, pois todo mundo, a “una voce”, sempre reclamou a ausência de tal organização para uma comuna eminentemente voltada para a agropecuária como é a nossa cidade. O artigo 1º nas suas alíneas “a” e “b” descreve minuciosamente as áreas que serão doadas ao Governo, oportunidade em que os Nobres Legisladores hão de ver que se trata de uma área grande e próxima à cidade de Uberaba. Realmente, para uma Escola de tal envergadura não era possível que se lhe desse um terreno de área pouco significativa. Votando o projeto e convertendo-o em Lei, esta Câmara terá dado um passo grandioso para o movimento educacional e profissional da cidade. Saudações cordiais, Paço Municipal de Uberaba, em 02 de setembro de 1982 (Arquivo Público de Uberaba. Mensagem nº 42 de 1982. Prefeitura Municipal de Uberaba, 1982).

O Projeto de Lei nº 114/1982, de 02 de setembro de 1982 autorizando a doação de imóveis ao MEC/Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário-COAGRI ao qual se referiu o Prefeito Municipal tramitou de forma célere, em regime de “urgência urgentíssima”, em três sessões legislativas entre os dias 1º e 9 de setembro. Assim, em 10 de setembro do mesmo ano foi sancionada a Lei nº 3.346/1982, constituída por três artigos que contém as especificações técnicas dos limites da propriedade rural, a justificativa para a doação e a revogação das disposições em contrário, com o ato final de vigência a partir da publicação no *Jornal da Manhã*, edição nº 3.141, de 10 de setembro de 1982.

Esse periódico destacou as impressões dos personagens que acompanharam os desdobramentos das sessões da Câmara Municipal em matéria intitulada “A razão do foguetório”:

A cidade foi sacudida ontem à noite por um foguetório tremendo. Várias pessoas ligando na redação do JM querendo saber a causa de tanto barulho. A razão: A Câmara Municipal aprovou, ontem à noite, em sessão extraordinária, por unanimidade, o projeto de Lei do Prefeito Municipal doando uma área de quase 100 alqueires para funcionamento da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba. E a alegria tomou conta de alunos e professores, que quiseram mostrar toda a sua euforia para a cidade inteira. Na nova escola funcionarão os cursos de Economia Doméstica (há 28 anos sendo ministrado) e Técnicas Agropecuárias. E haja foguetes! (Jornal da Manhã, 09 de set. de 1982).

Em outra publicação, denominada “Escola Agrotécnica receberá área para instalação de Escola Fazenda”, são sublinhados a tradição dos serviços prestados à comunidade pela ESERD, os aspectos da doação e os indicadores do funcionamento da EAFU desde a mudança de institucionalidade:

Houve júbilo ontem, nesta cidade (e este sentimento permanece vivo na consciência uberabense) com a aprovação pela Câmara Municipal, por unanimidade de votos, do projeto do Executivo doando à Escola Agrotécnica Federal a área necessária para implantação de sua Base Cívica (Escola-Fazenda), imprescindível à natureza do ensino ministrado pelo estabelecimento. Logo que os senhores vereadores aprovaram a proposição, registrou-se verdadeira explosão de entusiasmo na Praça Rui Barbosa, com alunos da escola aplaudindo calorosamente a atitude dos representantes do povo no Legislativo e no Executivo. Houve vivas e foguetes, confraternização popular na praça e ruas adjacentes [...] No próximo sábado, dia 11, o diretor geral da COAGRI, economista Oscar Lamounier Godofredo Júnior estará nesta cidade, a fim de receber, em sessão especial e festiva, da Câmara de Vereadores, o diploma de cidadania uberabense e também a escritura do terreno doado à instituição que representa [...] A Base Cívica da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba funcionará no mesmo sistema de Escola Fazenda, de acordo com o lema da rede de escolas COAGRI: “O aluno aprende a fazer fazendo” [...] A Escola Agrotécnica Federal de Uberaba tem um corpo docente e de administração de 35 servidores, entre professores e funcionários, e um corpo discente de 411 alunos, de ambos os性os, desta e de outras cidades. A doação feita pela Prefeitura Municipal de Uberaba permitirá ao estabelecimento ampliar consideravelmente sua ação de [...] futuros técnicos para a agricultura e pecuária no Brasil (Lavoura e Comércio, 09 set. 1982).

A matéria em questão contém os indícios da culminância do nosso segundo ato, no qual os personagens entoarão discursos, acompanhados da concessão do título de cidadão uberabense ao Dr. Oscar Lamounier Godofredo Júnior, assim como a entrega da escritura de doação do terreno à COAGRI para a construção da escola. Como de praxe nessa modalidade de cerimônia legislativa, os personagens representaram seus papéis institucionais, justificando a aprovação do referido projeto de lei e explicitando suas aspirações, de forma a comprometerem-se com a formação profissional em Agropecuária que, de acordo com os presentes, seria uma vocação natural da cidade e região do Triângulo Mineiro há muito reivindicada por aquela comunidade.

Isto posto, resgatamos algumas cenas desse rito solene, por meio das falas de três personagens presentes à cerimônia naquele 11 de setembro de 1982. Os critérios para a escolha foram orientados em razão das condições institucionais dos personagens, mas sobretudo a disponibilidade da íntegra dos discursos no acervo do arquivo histórico do IFTM.

Coube ao presidente da Câmara Municipal, o Sr. Mário de Assis Guimarães, conceder o título de cidadão uberabense ao diretor da COAGRI, por meio da aprovação da Resolução nº 519, de 10 de novembro de 1981. O então presidente discorreu acerca das qualificações profissionais do agraciado e teceu breve histórico dos anseios locais pela implantação de uma escola agrícola, remontando à criação do Instituto Zootécnico em fins do século XIX, do Colégio Marista e da criação da ESERD na década de 1950:

Inegavelmente, essa escola tem prestado bons serviços ao ensino, porém, não se alcançou o que a cidade sempre reclamou. Interessante registrar-se que Uberaba, cidade polo e de influência nas atividades do campo levasse tanto tempo a obter aquilo que lhe falta: o ensino técnico profissional para a agropecuária [...] Hoje, Vossa Excelência se torna um dos nossos, para a honra e alegria nossa e, por esta razão confiamos na sua atuação e no seu acendrado propósito de ampliar sempre e mais as condições do ensino agropecuário em nossa pátria (Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba, 1982).

Por fim, os presentes foram saudados e procedeu-se a entrega do título ao Diretor da COAGRI. É pertinente destacar que o discurso, para além do fio narrativo em “tom de oficialidade”, põe em relevo os bons serviços prestados pela ESERD, mas os mesmos limitavam-se, conforme o presidente, ao sexo feminino. Por essa razão, as atribuições da escola estavam circunscritas à formação em economia rural doméstica, ministrada em “acanhadas instalações” no Parque Fernando Costa. Com a implantação da escola-fazenda essa realidade se transformaria, resultando em melhorias para o desenvolvimento agrícola da cidade, na ampliação das atribuições da “antiga ESERD” agora transformada em escola agrotécnica federal.

O segundo pronunciamento foi protagonizado pela última diretora da ESERD, Professora Nice Borges Amorim, posteriormente incorporada à direção da EAFU, com função exercida até o ano de 1992. Os sentidos direcionam-se ao dinamismo e compromisso do Dr. Oscar Lamounier Godofredo Júnior, que viabilizaram a criação da EAFU e a implantação da escola-fazenda na cidade. Para a diretora, tratou-se de uma “data memorável”, o embrião de uma nova fase para o ensino técnico, pela qual o diretor da COAGRI:

sacudiu os antigos Colégios Agrícolas do seu trabalho silencioso, tímido e ignorado, dando-lhes dimensão de responsabilidade na sua ação e presença na comunidade, preocupando-se com o aprimoramento da formação e preparo de bons técnicos em Agropecuária e Economia Doméstica dentro do lema: aprender a fazer - fazer para aprender (Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba, 1982).

Assim, a diretora da EAFU ratificou o compromisso de “empunhar uma nova bandeira de trabalho” e teceu congratulações aos representantes do executivo e legislativo. Estes, a partir daquele momento, ficariam gravados e imortalizados na história da EAFU, nos “corações agradecidos” e na história do ensino agropecuário no Brasil.

O breve discurso, embora comedido sob o aspecto dos ornamentos da linguagem deixou transparecer que ambas - economia doméstica e agropecuária - caminhariam juntas a partir de então. Em realidade, o curso de economia doméstica continuaria na sua unidade de origem, ao passo que os esforços empreendidos se concentrariam na estruturação da escola-fazenda.

Nota-se o empenho da diretora, ainda que retórico, na demarcação de um lugar de memória resultante dos esforços da municipalidade para viabilizar a aquisição e doação da propriedade para a construção da nova sede. Naquele contexto, os protagonistas da encenação teriam sido elevados à condição de “imortais” pela grandeza do gesto, em espécie de aclamação pública a personagens da história local.

Coube ao Dr. Oscar Lamounier Godofredo Júnior ministrar o terceiro discurso, sob os olhares atentos dos presentes à cerimônia, como indicado na imagem a seguir:

Figura 16 - Discurso do Diretor da COAGRI na Câmara Municipal de Uberaba (1982)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2023)

O eixo temático compreendeu os agradecimentos formais pela concessão do título de cidadão uberabense, a centralidade das escolas agrotécnicas enquanto instituições habilitadas para a formação de capital humano para o setor primário e o comprometimento dos entes federativos por meio do apoio financeiro e pedagógico às trinta e três escolas agrotécnicas instaladas em território nacional, dentre as quais, naquela ocasião, a EAFU. Nas palavras do diretor da COAGRI:

A educação desempenha uma função importante no crescimento econômico. O capital humano é a acumulação de conhecimentos e informações em indivíduos, que lhes permite produzir com maior eficiência, utilizando métodos e ferramentas de produção modernos. Investir na educação, senhores vereadores, senhor prefeito é traçar o caminho reto ao desenvolvimento [...] A escola agrotécnica federal desta cidade, bem como os estabelecimentos congêneres, têm a finalidade precípua de, unindo a teoria à prática, oportunizar ao educando o embasamento científico capaz de levá-lo a exercer sua profissão com dignidade e côncio de suas responsabilidades pessoais e sociais [...] Dentro da filosofia do aprender a fazer e fazer para aprender, os alunos desenvolvem estas atividades associando-se a uma cooperativa-escola. Esta

cooperativa-escola, além de se constituir num instrumento representativo do corpo discente, promovendo a educação integral calcada nos princípios do cooperativismo servirá, ainda, como órgão catalizador do trinômio ensino/aprendizagem/produção (Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba, 1982).

Nota-se no excerto as linhas programáticas defendidas pela COAGRI no que se refere à “filosofia” do SEF, bem como o estímulo ao cooperativismo enquanto instrumento integrador das práticas pedagógicas por meio da formação de técnicos e a promoção de intercâmbios destes com a comunidade, órgãos públicos e a iniciativa privada.

Feitas essas considerações, o diretor conclui o discurso tomando de empréstimo a frase de um aluno da escola agrotécnica de Rio Verde (GO), gravada em placa oferecida ao Sr. Rubem Ludwig, à época Ministro da Casa Militar e ex-ministro da Educação e Cultura: “Queremos fazer dos calos de nossas mãos, no manejo dos instrumentos agrícolas, um ato de amor à pátria”. Com essas palavras, a celebração da entrega de títulos é consumada, mas, é preciso destacar a “presença onipresente e silenciosa” de uma personagem peculiar à cena.

A cerimônia legislativa transcorreu sob os olhares e a proteção da *Princesa do Sertão*, situada no canto superior esquerdo da Figura 16, que atenta aos discursos pareceu ter consagrado a conquista de área para a construção da escola-fazenda. Por certo, uma extensão dos seus domínios territoriais naquela conjuntura, menos pelo emprego de formas simbólicas violentas que caracterizaram a ocupação do território do Triângulo Mineiro entre os séculos XVIII e XX, do que por arranjos político-institucionais nos quais prevaleceram a lógica da formação profissional para o trabalho e a produção, espécie de novo experimento que preservaria os fundamentos da dualidade estrutural da educação brasileira.

Inusitado perceber que, se comparada à Figura 3 anteriormente analisada, a Princesa do Sertão presente à cerimônia naquele setembro de 1982 ocultava as imagens do rebanho bovino (localizadas à esquerda da figura feminina que representa a alegoria da República). Sustentamos a hipótese de que em algum momento das intervenções na pintura parietal os animais foram suprimidos, talvez por razões estéticas ou políticas.

Essas manipulações entre o visível e o invisível vieram à tona no período em que a edificação da Câmara Municipal passou por intervenções de restauração em razão do *Projeto 170 anos*: “No transcorrer do processo de restauro, no painel ‘Princesa do Sertão’, uma pintura parietal próxima à parede do Salão Nobre, elementos em forma de boi, que haviam sido repintados anteriormente e estavam sob algumas camadas de tintas, foram descobertos”. (Coraspe; Coutinho, 2019, p. 36).

As cortinas estão se fechando. O segundo e último ato das encenações da nova institucionalidade nos direciona ao interior da recém-adquirida sede, precisamente em uma manhã do dia 26 de setembro de 1983, em razão do lançamento da pedra fundamental da EAFU, com a presença de autoridades e, uma vez mais, com ampla cobertura da imprensa local, que assim caracterizou a cerimônia:

Foi lançada, ontem, a pedra fundamental do bloco pedagógico administrativo da Escola Fazenda da Agrotécnica Federal, distante da cidade 18 km. Várias autoridades compareceram à solenidade, que foi conduzida pelo Professor Márcio Salge. Às 9:30 horas, o arcebispo Dom Benedito de Ulhoa Vieira realizou a benção, dizendo da importância em se criar escolas que ensinam, aos seus alunos, profissão. O prefeito Wagner do Nascimento depositou cimento sobre a pedra fundamental discursando em seguida. A diretora da escola, Nice Borges Amorim, agradeceu o apoio que a comunidade tem prestado a Agrotécnica Federal. Agradeceu também ao MEC-COAGRI pelas atenções que tem dispensado ao ensino uberabense. O último a discursar foi o diretor geral do Coagri, Dr. Oscar Lamounier que, recentemente, recebeu, na Câmara Municipal, título de cidadão uberabense. À noite, a convite da (ACIU), Dr. Oscar realizou palestra aos industriais e comerciantes da cidade. Em sua fala, comentou a atuação da Coagri no Brasil e revelou seus planos para com a implantação da Escola-Fazenda. “Durante os próximos 4 anos, verba de 1 bilhão de cruzeiros será destinada para por em funcionamento a Escola-Fazenda, que terá condições de atender 480 alunos, sendo 300 deles em regime de internato”. A comunidade escolar uberabense recebe esta notícia com muita alegria, uma vez que serão ainda mais ampliadas as condições de ensino aos adolescentes (Lavoura e Comércio, 27 set. 1983).

De acordo com o teor da matéria, percebemos hiato de aproximadamente 12 meses entre as encenações na Câmara Municipal e o lançamento da pedra fundamental. Por certo, as configurações do palco e os personagens acompanharam os ritmos das negociações políticas e institucionais. As Figuras 17, 18 e 19 reforçam o teor da notícia acima:

Figura 17 - Diretor da COAGRI na Cerimônia de Lançamento da Pedra Fundamental (1983)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2023)

Figura 18 - Detalhe da Cerimônia de Lançamento da Pedra Fundamental (1983)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2023)

Figura 19 - Vista Frontal das Autoridades presentes à Cerimônia de Lançamento da Pedra Fundamental (1983)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2023)

Quanto aos personagens, percebemos a mudança do prefeito municipal, entrando em cena o Sr. Wagner do Nascimento, ocupando o cargo entre os anos 1983 a 1988. Fato recorrente, estavam presentes representantes da escola, do executivo e legislativo, da Igreja Católica, Polícia Militar e o Diretor da COAGRI.

Uma vez mais reproduz-se o ritual dos discursos oficiais como pano de fundo do ato simbólico de consagração da pedra fundamental, o marco zero da construção do primeiro bloco - pedagógico e administrativo - viabilizado com recursos do orçamento federal⁵⁰. O lançamento da pedra fundamental nos remete às origens do inventário dos sentidos do patrimônio educativo. A construção das instalações que deram origem à EAFU estabelece as condições de produção

⁵⁰ “Na tradição, a pedra ocupa um lugar de qualidade. Existe uma estreita relação entre a alma e a pedra. Segundo a lenda de Prometeu, procriador da raça humana, existem pedras que preservam o cheiro humano. A pedra e o homem apresentam um duplo movimento de subida e queda [...] A pedra, como elemento de construção, está ligada à sedentarização dos povos e a uma espécie de cristalização cíclica”. Quanto ao simbolismo da pedra fundamental, examinar: Chevalier; Gheerbrant, 1986, p. 827-829.

das memórias em torno das materialidades e imaterialidades elaboradas pelos intérpretes do passado institucional, ou seja:

A pedra bruta é matéria passiva, ambivalente: se sobre ela se exerce apenas a atividade humana, degrada-se, como vimos; se, pelo contrário, se exerce sobre ela uma atividade celeste e espiritual com vista a convertê-la em uma pedra lavrada acabada, torna-se enobrecedora (Chevalier; Gheerbrant, 1986, p. 829).

Isto posto, num primeiro momento interessa-nos perceber a concretude dos materiais da memória coletiva da EAFU por meio dos diálogos entre as fontes documentais e os testemunhos de nossos intérpretes. Nessa chave, as “pedras brutas” representam as ações humanas inscritas no espaço da escola-fazenda materializadas em objetos, edificações e lugares de sociabilidades.

O segundo momento do inventário dos sentidos resgata as dimensões do intangível, nem sempre gravadas, esculpidas e materializadas em objetos. Diz respeito aos trabalhos da memória sobre as pedras brutas de forma a moldá-las, “encantá-las”. Esses sentidos são evocados através das lembranças dos protagonistas da memória institucional e representam as celebrações, os ritos de passagem, os lugares simbólicos e institucionais nos quais as experiências cotidianas se manifestaram. Isto posto, nos próximos capítulos as lentes de análise ajustam-se à escola em movimento, com suas ações e contradições, memórias e esquecimentos.

Este capítulo introdutório caracterizou-se em exercício de reflexão sobre a formação histórica de um território atravessado por diferentes movimentos de ocupação, exploração econômica e fixação de populações entre os séculos XVIII e XX.

Nesse sentido, investigar as *projeções* sobre o Triângulo Mineiro - e especificamente a formação histórica de Uberaba - oferece novas compreensões à história nacional, por meio de escalas de percepção sobre o específico e o particular. Ao passo que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional opera com a multiplicidade. Além do que, “A historiografia regional tem ainda a capacidade de apresentar o concreto e o cotidiano, o ser humano historicamente determinado, de fazer a ponte entre o individual e social” (Amado, 1990, p. 12-13). Uma primeira consideração é de natureza histórica, à medida que tentamos explicitar o cenário sobre o qual sucederam dinâmicas motivadas pelas relações de força entre o território do Triângulo Mineiro e as demais realidades regionais de Minas Gerais e do país.

É possível sustentar que os processos históricos resultantes se estabeleceram igualmente na concretude das ações cotidianas produzidas para responder àquelas dinâmicas. Nos referimos sobretudo às formas pelas quais Uberaba teria protagonizado momentos de relativo êxito, em que pesem as adversidades na geopolítica nacional, posto que, entre as vozes de Minas Gerais analisadas anteriormente, a *voz da terra*, identificada pela atividade agroindustrial possui lastro no imaginário regional que, via de regra, orientará a criação de uma escola de economia doméstica “rural” e, com a transição de institucionalidades, passará a denominar-se “agrotécnica”.

A segunda consideração fundamenta-se na construção do objeto dessa pesquisa, que trata dos processos de patrimonialização constitutivos das experiências coletivas da EAFU entre os anos 1979 e 2002. Amado (1990) utiliza a metáfora da ponte no sentido de associar a dimensão individual e social dos processos históricos em escala regional. Ora, um dos desdobramentos da problemática resgata essa dimensão, ao indagar quais teriam sido os significados partilhados acerca da criação e institucionalização da escola na conjuntura local de fins da década de 1970.

A elaboração de um inventário dos sentidos do patrimônio educativo da EAFU passa pela compreensão dos significados individuais e coletivos da trajetória da escola, ancorados nos objetos e sujeitos, nos protagonistas da memória institucional que, ao narrarem as suas experiências e tecerem os fios do inventário recorrem a “um antes”, representado pelas histórias de vida pregressas, e a “um durante”, sobre o qual revelam as percepções de mundo acerca da criação e evolução da escola. À vista disso, sustentamos que o presente capítulo cumpriu o propósito de dar a conhecer as condições de criação e institucionalização de forma a apresentar ao leitor o cenário sob o qual o inventário dos sentidos do patrimônio educativo da EAFU será elaborado no decorrer dos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2

O CONCRETO: O INVENTÁRIO DOS SENTIDOS NA PERSPECTIVA DO PATRIMÔNIO EDUCATIVO MATERIAL

As pedras, já foi dito, falam. Gritam até com quem quer ouvi-las e sabem como fazer. Esta é a memória dos objetos. O que acontece é que as pedras não dizem a mesma coisa para todos. Há, claro, aqueles a quem nada é dito. Mas aqueles que ouvem, não ouvem nem veem as mesmas coisas

Antonio Viñao Frago

Como é o lugar
quando ninguém passa por ele?
Existem as coisas
sem serem vistas?
Existe, existe o mundo
apenas pelo olhar
que o cria e lhe confere
espacialidade?
Concretitude das coisas: falácia
de olho enganador, ouvido e falso
mão que brinca de pegar o não
e pegando-o concede-lhe
a ilusão da forma
a ilusão maior a de sentido?

Carlos Drummond de Andrade, (A suposta existência)

Este capítulo tem por objetivo apresentar o inventário dos sentidos do patrimônio educativo, por intermédio das materialidades que simbolizam o percurso da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU), entre os anos 1979 e 2002.

Em um primeiro momento, são discutidas as principais abordagens da história das instituições educativas e as convergências com as premissas do campo do patrimônio educativo. Sob esse ponto de vista, delimitamos os *objetos* e os *lugares* como categorias de análise norteadoras da cultura material escolar e, especificamente, do reconhecimento do patrimônio educativo enquanto um dos vetores à compreensão do passado e do futuro dessas instituições.

Em um segundo momento, entram em cena os protagonistas da memória da EAFU, com os quais a trama do patrimônio educativo é tecida. A matéria-prima - o diálogo entre os

intérpretes e as demais fontes documentais - diz respeito às *pedras que falam* ou que *se calam*, aos tensionamentos entre as lembranças e esquecimentos. Essa fração do inventário dos sentidos do patrimônio educativo resgata os trabalhos da memória sobre a EAFU, a partir da concretude dos objetos, lugares e os significados subjacentes às percepções de nossos protagonistas da memória institucional.

2.1 O PATRIMÔNIO MATERIAL DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Conhecer uma floresta implica, entre outras habilidades, exercitar o alcance do olhar e das sensibilidades. A metáfora sugere ao observador perceber as nuances das propriedades geomorfológicas, a formação das bacias hidrográficas e os cursos das águas, os eventos climáticos enquanto elementos que influenciam os ciclos vitais, a cobertura vegetal que, vistos à distância, a singularizam.

Via alternativa à percepção panorâmica, a imersão nas entranhas da floresta instiga o observador a depurar o olhar, identificar as árvores, as variadas espécies da fauna e flora, as folhas caídas, a vida microscópica, a simultaneidade dos sons e odores, os contrastes entre luzes e sombras, a ancestralidade dos povos originários manifestada nas práticas materiais e simbólicas. Nessa chave, o observador é convidado a conhecer o microcosmo que dá materialidade à imagem coesa e de totalidade daquele ecossistema.

A metáfora, adaptada à compreensão do inventário dos sentidos do patrimônio educativo, pode ser traduzida nos seguintes termos: é preciso olhar para a EAFU, de antemão, no que ela contém de totalidade. Tomada à distância, nas temporalidades e espacialidades que a definem, surge como instituição sediada em Uberaba, em fazenda adquirida e adaptada para funcionar como escola agrotécnica a partir do início dos anos 1980.

Em seguida, mirá-la em suas especificidades, no que tange às edificações, adaptações e ampliações físicas, aos espaços de sociabilidades, às áreas destinadas ao plantio e criação de animais. Dar a conhecer os “nativos que a habitaram” - alunos, professores, funcionários - e as experiências coletivas no fazer cotidiano e em relação aos contextos local e regional. Mas também desvelar os objetos e vestígios materiais produzidos e acumulados em razão de demandas institucionais, nas esferas administrativa e pedagógica.

As escolas são florestas e não se restringem a receptáculos e reproduutoras de políticas institucionais oficiais. Compreendidas em suas complexidades multifacetadas, são receptoras e produtoras de cultura. Se relacionam com outras tantas “florestas”, quer sejam as instâncias da sociedade, demais escolas, a rua, o bairro, a cidade. Nesse diapasão, “Apesar de conterem visões parcelares da realidade, é evidente que tanto as teorias macroscópicas como os estudos microscópicos produziram um conhecimento útil e pertinente do ponto de vista do pensamento e da ação pedagógica” (Nóvoa, 1992, p. 20). No entanto, o autor chama a atenção para a emergência das *meso-abordagens*, adequadas ao preenchimento de lacunas não contempladas por aquelas teorias. Em linhas gerais, as *meso-abordagens* incorporam as dimensões contextuais e ecológicas das organizações escolares, ou dito de outra forma, estimulam os trânsitos entre os estratos da floresta, uma vez que:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (Magalhães, 1999, p. 64).

Esta proposta implica articular os três níveis de compreensão (macro, micro e meso) a busca de uma representação significativa da instituição educativa. O primeiro nível, das macro-abordagens envolve análises estruturais e institucionais dos sistemas educativos. No segundo, são contempladas investigações voltadas a mensuração das dinâmicas de sala de aula, dos planos, programas e modelos pedagógicos, da eficácia dos currículos, da produção de indicadores educacionais que permitam aferir os resultados das políticas oficiais. O terceiro nível, *meso*, recorre a abordagens interacionistas pelas quais evidencia-se a relação dialética entre os diversos agentes:

Um interacionismo que, aceitando muito embora a conflitualidade como fato de estimulação, tende a evoluir para um construtivismo que tome em linha de conta a pluridimensionalidade das forças socioculturais, estruturas e circunstancialismos de contexto e proporcione uma síntese crítica (Magalhães, 1999, p. 65).

Por esse ângulo, os três níveis referidos não se anulam, ao passo que atuam e interferem na vida pulsante da escola. As sínteses resultantes derivam das escalas de análise, dos olhares lançados à floresta, visto que:

Para compreender a constituição de uma sociedade escolarizada [...] não basta olharmos para as estatísticas e demais indicadores macrossociais. É necessário que

tomemos as práticas e as experiências como objeto de investigação, buscando entender os sentidos e os significados impressos nelas ou nelas reconhecidos pelos diversos sujeitos (Faria Filho, 2008, p. 87)

As *meso* análises contribuem para que os fenômenos educativos sejam elucidados mediante o refinamento das problemáticas, ao considerar que a instituição escolar não é uma ilha, que há porosidades e diálogos entre esta e as diferentes esferas do social⁵¹.

O capítulo anterior percorreu as transições de institucionalidades - da escola de economia rural doméstica à escola agrotécnica federal de Uberaba - recorrendo às projeções sobre o território do Triângulo Mineiro dos séculos XVIII a XX. A estratégia correspondeu à investigação da formação histórica regional com o propósito de compreender quais teriam sido as motivações para a criação de uma instituição, desde as origens, vocacionada à formação de quadros para atuar nas cadeias produtivas agrícolas, assim como assistir e mediar as demandas e contradições entre o *ethos* rural e o espaço urbano.

Em outra acepção, foi necessário ver para além da floresta, revisitar outras florestas, remontar as peças de um mosaico munidos das variáveis *tempo* e *espaço*, a busca das permanências e mudanças que engendraram a criação da escola. De agora em diante, percorremos a EAFU não apenas para conhecer os seus contornos e limites, mas as suas singularidades, em relação dialética com os ecossistemas que se situam para além das suas fronteiras.

2.1.1 - Por uma nova história das Instituições Educativas

As motivações para a escrita de uma história das instituições educativas são pré-condição para a realização da pesquisa científica. Nessa linha, a elaboração de uma “carta de intenções” em formato de projeto é o primeiro passo rumo à definição dos parâmetros

⁵¹ Lima (2008, p. 83) esclarece: “Se, por exemplo, o nosso olhar recai especificamente sobre fenômenos de interação na sala de aula, sobre a planificação e execução do currículo, sobre as práticas de avaliação pedagógica [...] o foco da análise tende a coincidir com abordagens de tipo *micro* [...] Se a pesquisa se centra em abordagens de análise de tipo *macro*, como, por exemplo, os estudos que, em geral, são realizados sobre a rede escolar ou sistema escolar municipal, ou estadual, ou ainda sobre os processos de organização e administração do sistema educativo, ou sobre a produção de políticas educacionais de âmbito nacional, é mais plausível que a escala analítica e de observação tenda igualmente a afastar-se de concepções de escola de tipo *stricto sensu* [...] Tais olhares, por motivos distintos daqueles que referimos anteriormente a propósito das abordagens *micro*, podem contribuir para retirar centralidade à escola enquanto objeto de estudo passível de uma abordagem de tipo *meso*, isto é, intermediária entre a abordagem de estudo de focalização global e a abordagem de estudo de focalização mais restrita”.

norteadores e, sobre essa questão seminal, Buffa e Nosella (2009) desafiam o pesquisador a esclarecer, afinal, por que pesquisar instituições escolares?

Partimos da premissa de que as “formas de se contar” a história das instituições educativas passaram por transformações relacionadas às concepções e revisões de paradigmas científicos no campo da história da educação⁵² e, face às questões elencadas, propomos inicialmente resgatar os termos do debate acerca das orientações teóricas e metodológicas que influenciaram a escrita e a pesquisa.

As origens da disciplina história da educação remontam ao século XIX, sob o abrigo das escolas normais, dos cursos de pedagogia e dos institutos de história. Para Lopes e Galvão (2010, p. 21), a disciplina não se converteu em área autônoma de estudos, ainda que seu objeto fosse relevante ao conhecimento do passado. Nessa chave, o lugar é o alicerce das possibilidades e interdições, assim como das filiações a correntes de pensamento, às linhas de pesquisa, às formas pelas quais são produzidos os textos históricos (Certeau, 1995, p. 23-24). Ou seja, desde os primórdios, os lugares de produção e transmissão pulverizaram-se entre instâncias do conhecimento que possuem afinidades programáticas, mas que, pelas características intrínsecas, formulam leituras e interpretações condizentes com os seus domínios e espaços de enunciação.

A história da educação surge como disciplina escolar ancorada aos cânones da filosofia e psicologia, e tal condição acabaria por definir o perfil sedimentado da produção, pois “Tratava-se de elaborar um conjunto de saberes sobre a história das ideias pedagógicas que tivesse função prática na formação dos professores e dos pedagogos” (Fonseca, 2008, p. 56).

Concomitante, algumas orientações defendidas por Lopes e Galvão (2010) indicam um panorama conciso das consequências da referida sedimentação, ao passo que nos direcionam para os efeitos dessas concepções na realidade brasileira. Na primeira orientação, a disciplina está ancorada ao campo da pedagogia, com sensível influência da teologia e filosofia e, à vista disso:

A disciplina foi introduzida no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1928, na reforma preconizada por Fernando de Azevedo [...] Depois de se tornar uma disciplina nos cursos de formação de professores, diversos manuais didáticos foram produzidos para o seu ensino (Lopes e Galvão, 2010, p. 22).

⁵² Em relação à emergência de novos paradigmas no âmbito da comunidade científica: “A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações”. (Kuhn, 2009, p. 116).

Em outros termos, as formas de produção corroboram os propósitos, os lugares institucionais legitimados ao exercício da pesquisa. Assim, privilegia-se o caráter utilitário do conhecimento, com vistas a oferecer respostas imediatas e concretas para os problemas e questões que permeiam o cotidiano escolar. Nesse corte, o passado deve ser útil à medida que contém os modelos, os ensinamentos, e por que não dizer os desvios, as experiências malogradas a serem contornadas.

A fórmula reproduz a máxima de Cícero, de uma *historia magistra vitae* - a história como mestra da vida - a iluminar os caminhos da história da educação⁵³. Disso resulta a relação mecânica entre temporalidades, acrescida da ideia de *continuum* progressivo, à medida que o passado é lugar de aprendizado, sendo apropriado no presente para que, a partir dele, sejam projetadas luzes sobre o futuro.

No Brasil, o ideário em torno das origens da nação e a formulação de uma história nacional foram apropriados e difundidos pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, no Rio de Janeiro, sob a proteção do Imperador D. Pedro II. A concepção de história defendida por seus membros diz respeito tanto ao:

tratamento linear dado ao desenvolvimento da história, quanto por sua instrumentalização como “mestra da vida”. É a tradição particular do iluminismo português, marcadamente católico e conservador, que deixará suas marcas na geração fundadora do Instituto Histórico [...] Da história, enquanto paleo de experiências passadas, poderiam ser filtrados exemplos e modelos para o presente e o futuro, e sobre ela deveriam os políticos se debruçar como forma de melhor desempenharem suas funções. A história é percebida, portanto, enquanto marcha linear e progressiva que articula futuro, presente e passado; só partilhando uma tal concepção [...] pode-se pretender aprender com a história, dando-lhe um caráter pragmático (Guimarães, 1988, p. 14-15).

Por essas características, o IHGB foi o núcleo da intelectualidade nacional a partir de meados do século XIX. Inspirado nos modelos europeus, não se vinculou diretamente ao processo educativo ou às instituições escolares. Ainda assim:

isto marcará fortemente o material didático-histórico brasileiro no século XIX [...] Ao Instituto cabia, pois, fundar uma historiografia nacional e, fato sumamente importante, divulgar e, mesmo, ensinar, ainda que indiretamente, o produto desse processo (Melo, 2008, p. 37-38).

⁵³ Marco Túlio Cícero (106 - 43 a.C.) foi um advogado, político, escritor, orador e filósofo da República Romana. A expressão latina *historia magistra vitae* foi usada em sua obra *De Oratore* (55 a. C.), na qual “alude a utilidade do relato histórico em sentença memorável e exaustivamente repetida até os nossos dias: a história é testemunha dos séculos, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, mensageira do passado”. Conferir: Teixeira, 2008, p. 557.

Estas credenciais influenciaram decisivamente os rumos da historiografia nacional, a produção e difusão de manuais de história nas principais instituições de ensino do país, entre as quais o Colégio Pedro II. Em que pese a ancianidade dessa forma de compreensão da história, o século XX tratará de conservar e reproduzir a máxima, mesmo com as consideráveis mudanças de paradigmas do conhecimento histórico, a criação de programas de pós-graduação em educação, de redes e grupos voltados à pesquisa e divulgação científicas.

A segunda orientação reforça o argumento anterior, pois ainda que a influência de outras áreas do conhecimento como a sociologia, biologia e psicologia tenham alcançado a educação, prevaleceu um duplo viés: coube à história o compromisso de esclarecer a organização dos sistemas de ensino na duração e, à filosofia, a reflexão sobre o pensamento pedagógico por meio de uma história das ideias pedagógicas⁵⁴.

A terceira orientação refere-se à acentuada influência religiosa, atribuindo a esse campo do conhecimento - em especial à figura do professor - predicados tais como: missão, entrega, sacrifício, sacerdócio. Para além das analogias simbólicas, nota-se que:

Essa influência religiosa se expressa também na constituição da disciplina história da educação: os diversos ideários pedagógicos são concebidos como verdadeiras doutrinas, e seus expoentes são considerados sacerdotes, propagadores de uma verdade que conteria as melhores propostas para resolver os problemas educacionais. Também nesse caso, fica evidente a relação da história da educação com a filosofia da educação (Lopes e Galvão, 2010, p. 24).

De acordo com hipótese sustentada por Nunes (1996, p.70-71), a historiografia da educação produzida no Brasil é herdeira da tradição cristã. Essa característica revela a força doutrinária do *ethos* religioso na formação e na dupla função do professor, talhado a “iluminar os caminhos”, seja em relação à transmissão de conhecimentos, mas sobretudo na formação da personalidade e das virtudes dos alunos, mesmo que o regime republicano tenha inaugurado o movimento de secularização da sociedade e do Estado brasileiro.

⁵⁴ Em virtude disso: “É exatamente a filosofia que vai acompanhar a história da educação em sua trajetória. Essa associação entre as duas áreas, até hoje presente nos cursos de formação de professores, trouxe consequências importantes para os contornos que a história da educação tem assumido. A primeira delas é que, por muito tempo, não houve distinção nítida entre as duas disciplinas. Em alguns cursos, ambas eram agrupadas sob a rubrica ‘Fundamentos da Educação’ [...] Mesmo a partir dos anos 70, quando começaram a se separar institucionalmente, as duas áreas continuaram bastante relacionadas [...] Essa associação com a filosofia da educação contribuiu para que uma das vertentes mais pesquisadas na história da educação fosse exatamente a história das ideias pedagógicas. A fonte privilegiada para esse tipo de investigação é a obra dos grandes pensadores”. (Lopes e Galvão, 2010, p. 23-24).

Sob esse enfoque, Bloch (2001, p. 55) observa que a história é a ciência dos homens no tempo. O tempo da história é o plasma no qual se fundem os fenômenos e o próprio lugar de sua inteligibilidade. Por natureza, o tempo é continuidade, ao passo que é também perpétua mudança. Essa relação dialética contrapõe-se à concepção ordenadora e contínua da história proposta pelo cristianismo - e incorporada pela história da educação - na qual a mudança é preparação para o fim último vinculado à evolução moral e espiritual. O controverso dessa leitura é atribuir à história um *telos*, um fim a ser alcançado, negligenciando as vicissitudes, descontinuidades e rupturas que caracterizam a existência humana.

Em consideração ao cenário esboçado, infere-se a influência da formulação linear da história da educação, na qual a metáfora da linha evidencia a sucessão de eventos característicos da concepção cristã da história⁵⁵. A solução elaborada pelos iluministas do século XVIII e posteriormente pelos ideólogos do século do progresso oitocentista traduziu-se em:

Substituir pela ‘utopia sócio-política a escatologia, substituir pelo ‘Reino da Razão’, o Paraíso Prometido no final da linha, e introduzir no interior da linearidade teleológica, agora ‘imanente’ um Espírito Absoluto, ao invés do Deus transcendente que intervém na História através de revelações e milagres inscritos nos eventos (Barros, 2010, p. 191).

Por um lado, essa forma de história teleológica imprimiu ao conhecimento sobre o passado uma função instrumental, qual seja, demonstrar a evolução dos sistemas e programas de ensino ao longo do tempo. Assim, o passado educacional cristalizou-se em uma compreensão histórico-cronológica pouco problematizadora, ao passo que os “problemas de fato” situavam-se no âmbito da discussão teórica das ideias pedagógicas.

Por outro lado, os estudos e pesquisas no campo da história da educação no Brasil acompanharam *paripassu* as mudanças de paradigmas do conhecimento científico, com adaptações ajustadas à realidade nacional⁵⁶. Em síntese, podemos situar o campo de

⁵⁵ “A função dos eventos em tal estrutura de tempo é singular. Cada evento só adquire seu real sentido quando inserido e compreendido no interior desta sequência relacionada ao futuro teológico [...] No que concerne à temporalidade - isto é, no que se refere à relação entre passado, presente e futuro que se estabelece a partir da escatologia cristã - o futuro constitui um outro mundo, distinto do presente-passado, embora se conduza para aquele”. Consultar: Barros, 2010, p. 191.

⁵⁶ Até os anos 1950 prevalece a pedagogia centrada nos alunos, com forte influência da psicologia. Nessa lógica: “a componente central da intervenção educativa era, no entanto, o indivíduo aluno na sua tripla dimensão: cognitiva, afetiva e motora”. As décadas de 1960 e 70 assistem à emergência da pedagogia institucional, da desmistificação das crenças nas potencialidades transformadoras da ação educativa. Será o momento das desconstruções dos paradigmas até então vigentes e da inversão de perspectivas de investigação: “a crítica às instituições escolares existentes, a projeção da pedagogia para fora dos muros da escola, a diversificação dos papéis dos professores, etc. O discurso pedagógico vai privilegiar uma dimensão institucional na análise da educação, claramente centrada no nível do sistema educativo, com o recurso a metodologia de análise política e de intervenção social”. Os anos 1970 e 80 foram marcados por um incremento de tendências pedagógicas calcadas

experiências dessas transformações entre as décadas de 1950 a 1990, no qual é possível identificar três momentos.

O primeiro corresponde aos anos 1950 e 1960, período que precede a criação de programas de pós-graduação, concentrado em instituições paulistas responsáveis por uma produção de “caráter político, sociológico e histórico presentes nas pesquisas dessa época” (Buffa e Nosella, 2009, p. 13-14). Para os autores, destacam-se investigações concentradas no binômio *educação e sociedade*, em razão das discussões em torno da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 e ao movimento de expansão do ensino superior pelo interior de São Paulo, mediante a criação dos institutos isolados de ensino superior como embriões da futura Universidade Estadual Paulista (UNESP).

O segundo momento - entre as décadas de 1970 e 1980 - corresponde à consolidação e expansão dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Nesse interregno, duas características ganham relevo em relação à pesquisa em educação: “a institucionalização da pós-graduação, que acarretou na escolarização da produção da pesquisa, e uma reação aos militares, propiciando o desenvolvimento de um forte pensamento crítico em educação” (Buffa e Nosella, 2009, p. 15). Os desdobramentos desse momento comprovaram a convergência da pesquisa com as atividades de ensino, e a prática do burocratismo acadêmico, em grande medida responsável pela questionável mensuração da qualidade dos títulos, diplomas e pesquisas realizadas.

A recepção de obras e pensadores “ vindos de fora” promoveu o aperfeiçoamento do pensamento pedagógico por meio da utilização de teorias e categorias pouco conhecidas no ambiente acadêmico nacional, no entanto os perfis dos estudos e pesquisas:

Reduziam-se a visões genéricas e paradigmáticas, secundarizando os objetos específicos da educação brasileira, além disso, esses estudos refletiam um acentuado idealismo e voluntarismo político, decorrentes da urgência do processo de redemocratização. Por essa razão, estudava-se mais a sociedade à escola [...] O tema instituições escolares, se não ausente, era um pretexto para ilustrar o desenho do movimento histórico geral (Buffa e Nosella, 2009, p. 16).

na racionalização e eficácia do ensino e, nesse sentido: “o regresso à sala de aula e às questões da didática dá-se em paralelo com a tentativa de elaboração de uma pedagogia científica e objetiva [...] a produção de ideias e de práticas pedagógicas voltou a centrar-se na turma-sala de aula, com a utilização de metodologias de observação e um novo incremento do desenvolvimento curricular”. Finalmente, a partir dos anos 1980 e 90 ocorrem movimentos de renovação da investigação educacional por meio de uma pedagogia centrada na escola. Sob esse aspecto: “Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional [...] e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas”. A esse respeito, consultar: Nóvoa, 1992, p. 18-19.

No terceiro momento, a partir da década de 1990, verifica-se a consolidação da pós-graduação no Brasil, acrescida de um movimento de renovação dos fundamentos e pressupostos da pesquisa em educação, estimulado pela denominada crise de paradigmas do conhecimento científico nas humanidades. É o período de questionamentos acerca da superficialidade dos estudos sobre sociedade e educação, por não alcançarem a complexidade e diversidade dos fenômenos educativos. A contraproposta se efetivou em estudos calcados no pluralismo epistemológico e temático, com destaque para a investigação de objetos singulares.

Em que pesem as observações assinaladas por Buffa e Nosella⁵⁷ (2009), os anos 1990 em diante manifestam a emergência do *novo*: novos objetos, novos problemas e novas abordagens, abrangendo temáticas, tais como: “cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares” (Buffa e Nosella, 2009, p. 17).

Acompanhando a tendência da renovação historiográfica, as novas abordagens da história das instituições educativas incorporam a investigação das singularidades sociais, contrariamente às análises de conjunto macrossociais que nas décadas anteriores delimitavam os estudos no campo educacional. Essas inovações sugerem que a:

Pesquisa histórica passou, desde meados dos anos 1950, por um intenso processo de renovação teórica e metodológica, impulsionado pelo esforço de superação de uma historiografia que, em uma de suas formas, produzia uma descrição dos fatos eminentemente políticos, construída sob os auspícios da tradição positivista; e, em outra de suas modalidades, fomentava uma narrativa carregada de análises que privilegiavam os aspectos econômicos da vida social em detrimento de outras esferas da produção do social (Gatti Júnior, 2002, p. 6).

As inovações sublinhadas apoiam-se em dois pressupostos caros à renovação dos estudos históricos: o rompimento com a historiografia tradicional, proveniente do pensamento francês com o surgimento da *Escola dos Annales*⁵⁸, e o afastamento de uma leitura marxista da

⁵⁷ O aspecto positivo remete à ampliação das linhas de investigação, a diversificação teórico-metodológica e a utilização de vários tipos de fontes documentais. Quanto ao aspecto negativo, destacam-se a tendência à fragmentação epistemológica e temática que dificulta a compreensão da totalidade educacional, assim como a prevalência de um movimento antimarxista e o abandono da perspectiva histórica. (Buffa e Nosella, 2009, p. 16-17).

⁵⁸ Marc Bloch e Lucien Febvre são os principais intelectuais da primeira geração dos *Annales*, e desde as décadas de 1910 e 1920 defendiam o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares, aproximando a história das demais ciências sociais e influenciando as gerações seguintes. Sob essa perspectiva, o movimento: “Em sua primeira fase, de 1920 a 1945, caracterizou-se por ser pequeno, radical e subversivo, conduzindo uma guerra de guerrilhas contra a História tradicional, a História política e a História dos eventos. Depois da Segunda Guerra Mundial, os rebeldes apoderaram-se do *establishment* histórico. Essa segunda fase [...] que mais se aproxima verdadeiramente de uma ‘escola’, com conceitos diferentes (particularmente estrutura e conjuntura) e novos métodos (especialmente a ‘história serial’ das mudanças na longa duração), foi dominada pela presença de Fernand Braudel”. Ver: Burke (1991, p. 8).

história, de definição determinista, pelos historiadores *neomarxistas* anglo-saxões desvinculados do Partido Comunista em meados dos anos 1950⁵⁹.

A dupla reorientação das rupturas epistemológicas ganha força a partir da década de 1960 e consolida a guinada à uma história social que avançava para os domínios do cultural, enfatizando como as práticas e experiências dos homens comuns traduziam-se em valores, ideias e concepções sobre o mundo (Pesavento, 2004, p. 32). Em outros termos, o horizonte de expectativas se amplia rumo a abordagens até então pouco exploradas, e conceitos como o símbolo, as práticas e representações, o imaginário, a memória e as identidades adquirem centralidade nessa nova historiografia de fins do século XX.

O debate em torno dos movimentos de renovação da nova história é espinhoso, mas, é forçoso partilhar algumas preocupações comuns que, via de regra, serão incorporadas à pesquisa em educação. De modo geral, tratou-se de questionar: a) Sob quais formas as elaborações mentais se articulavam ao mundo social e à vida cotidiana; b) Em que medida o historiador poderia acessar os sentidos e significados que os homens atribuíam a si próprios, aos objetos, aos mundos da vida; c) Qual seria para a história a justa medida, os limites nos diálogos travados com os distintos campos do conhecimento⁶⁰.

O que se verifica é um avanço das questões em torno dessa primeira etapa, rumo à designada *nova história cultural*, uma vez que:

Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural [...] é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (Pesavento, 2004, p. 15).

Burke (2005) reconhece a influência da antropologia nas mudanças desencadeadas pela história cultural, mas defende que o qualificativo “novo” resultou em ecletismo nos diálogos

⁵⁹ Os neomarxistas anglo-saxões - representados principalmente por Edward P. Thompson, Raymond Willians, Christopher Hill e Eric Hobsbawm - fizeram da *New Left Review*, fundada em 1957, um importante veículo de combate à ortodoxia marxista, e substituíram a análise determinista da luta de classes pela análise dos subalternos, da “história vista de baixo”, compreendida como experiência de classes. De modo sumário, o grupo inaugurou: “uma historiografia crítica e mais abrangente, pois em suas preocupações somaram, às tradicionais questões econômicas, questões culturais [...] atribuíram grande importância às singularidades e particularidades sociais [...] na Inglaterra, desenvolveram-se estudos e pesquisas historiográficos vinculados à tradição marxista de análise social com intensidade bem maior que na França, sendo essa tradição realizada fora dos muros das universidades, por membros independentes da esquerda comunista inglesa”. Gatti Júnior (2002, p. 10-11).

⁶⁰ Significativo repertório das contribuições aos ventos de renovação pode ser encontrado em: Chartier (1988); Dosse (1992); Hunt (1992); Le Goff; Nora (1995); Rioux; Sirinelli (1998); Veyne (1983).

com outras áreas⁶¹. O autor considera a preocupação com a teoria enquanto uma das marcas distintivas da nova história cultural, posto que as teorias culturais teriam aproximado os historiadores a novos problemas de pesquisa, resultando em abordagens até então inexploradas.

Nesse estágio, emergem interpretações sobre a história das instituições educativas nas quais os significados produzidos e partilhados podem ser compreendidos à luz das interações entre o ambiente escolar e os demais mundos da vida, uma vez que a escola, ao mesmo tempo que reproduz normas e concepções, também produz cultura, uma *cultura escolar*. Ao questionar os sentidos da evolução histórica das instituições educativas, Magalhães (1999) observa que:

Não basta conhecer, interpretar e recriar os regulamentos ou as definições dos princípios orientadores ao nível dos objetivos vocacionais e programáticos para se conferir uma identidade histórica a uma instituição educativa. É na análise historiográfica que tal identidade ganha verdadeira razão de ser (Magalhães, 1999, p. 69).

Quanto à indagação proposta anteriormente no início desta seção, podemos sugerir que não há resposta pronta e acabada, mas, no que tange à busca de uma percepção mais equilibrada, é possível produzir histórias institucionais que articulem satisfatoriamente o *geral* e o *particular*, (Buffa e Nosella, 2009, p. 39). Dessa forma, a análise historiográfica não deve prescindir da compreensão dos sentidos e significados implícitos ao aspecto prescritivo de uma instituição, aos seus contornos de oficialidade.

A perspectiva é partilhada por Fonseca (2008, p. 67) ao defender as possibilidades de analisar a história da educação ancorada à micro-história, portanto, a reorientações de foco e direcionamento das pesquisas. A partir da década de 1970, o gênero ascende no cenário acadêmico associado a um grupo de historiadores italianos - Carlo Ginzburg, Giovanni Levi e Edoardo Grendi - propondo uma reação à história econômica, voltada a análise de tendências generalistas, sem a preocupação com as variedades e especificidades das culturas locais.

Nessa linha, foi também uma reação às denominadas narrativas grandiosas, totalizantes e triunfalistas que negligenciavam as realizações e contribuições de outras culturas e grupos sociais do Ocidente. Para aquela autora, é preciso passar das instituições aos indivíduos, das

⁶¹ A inovação pode ser sintetizada nos seguintes termos: “A expressão ‘nova história cultural’ (daqui por diante NHC) entrou em uso no final da década de 1980 [...] A palavra ‘nova’ serve para distinguir a NHC - como a *nouvelle histoire* francesa da década de 1970, com a qual tem muito em comum - das formas mais antigas [...] A palavra ‘cultural’ distingue-a da história intelectual, sugerindo uma ênfase em mentalidades, suposições e sentimentos e não em ideias ou sistemas de pensamento”, (Burke, 2005, p. 68-69).

políticas educacionais e pedagógicas às práticas cotidianas, e sobretudo transcender os muros da escola de forma a envolver as comunidades e indivíduos⁶².

Sob esse entendimento, a história das instituições educativas amplia os horizontes no sentido de integrar os diversos protagonistas inseridos no processo educativo, assim como examinar a “vida pulsante” no interior das escolas, a busca de elementos que indiquem marcas de identidades coletivas que ao longo do processo histórico operam com o par continuidade/descontinuidade, mas que apesar disso conferem um sentido de permanência àquelas instituições⁶³.

Isto posto, a partir de agora miramos novos itinerários e territórios através do conceito de *patrimônio educativo* aplicado à Escola Agrotécnica Federal de Uberaba, enquanto uma das lentes de percepção do passado, oportunizando o acesso aos bens materiais e imateriais que integram a complexidade dos fenômenos educacionais da instituição.

2.1.2 - O patrimônio educativo entre objetos e lugares

A seção anterior tratou de explorar as motivações para a pesquisa em instituições educativas, reconstituindo o panorama das formas sob as quais entre os séculos XIX e XX a história da educação incorporou as renovações do conhecimento científico. Propomos, em seguida, adotar o conceito de *patrimônio educativo* como possibilidade de conhecimento das trajetórias históricas daquelas instituições, tratando especificamente dos vestígios materiais como vetores e mediadores entre o passado e o futuro.

Revisitando o questionamento de Buffa e Nosella (2009), agregamos a variável: afinal, por que produzir a história de uma instituição articulada ao conceito de patrimônio educativo?

⁶² Uma imagem interessante é a do alcance das lentes, na qual: "O microscópio era uma alternativa atraente para o telescópio, permitindo que as experiências concretas, individuais ou locais, reingressassem na história". Ver: Burke (2005. p. 60-61). Pesavento (2004, p. 72-73) considera que: "A micro-história, como o próprio nome indica, realiza uma redução da escala de análise, seguida da exploração intensiva de um objeto de talhe limitado [...] O aprofundamento do processo explicativo, pela análise microscópica, leva, por seu turno, a uma pluralidade de respostas possíveis para uma mesma situação dada [...] Os elementos do micro, recolhidos pelo historiador, são como a ponta de um iceberg que aflora e que permite cristalizar algo e atingir outras questões que não se revelam em um primeiro olhar".

⁶³ Para Gatti Júnior, 2002, p. 20: "nesta modalidade historiográfica, a ênfase dada às análises mais sistêmicas cede lugar às análises que privilegiam uma visão mais profunda dos espaços sociais destinados aos processos de ensino-aprendizagem, assinalando uma historiografia herdeira das tradições historiográficas contemporâneas e afastando-se dos axiomas anteriormente existentes".

Quais os aportes das categorias dos *objetos* e *lugares* à formulação do nosso inventário dos sentidos?

Em princípio, o termo *patrimônio* vincula-se às dimensões do pertencimento, proteção e herança legadas pelas gerações⁶⁴. Nessa chave, diz respeito ao binômio acúmulo-transmissão, em que as relações de pertencimento e de direito sobre os espólios materiais estão circunscritas ao âmbito familiar e privado. A passagem do estatuto individual ao coletivo inaugura a concepção de patrimônio como o conjunto de objetos associados aos membros de uma comunidade, que partilha da posse material e simbólica de referentes tangíveis e representativos da história e memória de uma nação, cidade ou instituição, posto que:

A ideia de um patrimônio da nação, ou “de todos” [...] homogeneiza simbolicamente esses bens heterogêneos e de diferentes procedências, que passam a ser objeto de medidas administrativas e jurídicas: formulações de leis, decretos e prescrições, criação de comissões específicas, instituição de práticas de conservação (inventário, classificação, proteção) e, principalmente, definição de um campo de atuação política (Fonseca, 1997, p. 58).

A distinção proposta é de natureza quantitativa, porque se direciona a certa “totalidade homogênea” a qual caberia identificar e reconhecer a variedade de bens patrimonializáveis. Mas também se refere ao aspecto qualitativo, ao admitir experiências de preservação patrimonial ancoradas a campos de disputa sobre o que preservar - por esse motivo a necessidade de um arcabouço normativo - e em que condições o fazer⁶⁵.

Do indivíduo à coletividade, a noção de patrimônio implica na coexistência de grupos diversos, com distintos interesses. Essas contradições operam por vetores conflitantes, ora tendendo à transformação, ora resistindo às mudanças (Funari; Pelegrini, 2006, p. 9-10). Uma primeira razão para justificar o nosso estudo ancora-se nos atributos anteriormente descritos que dialogam com a complexidade das instituições educativas: indivíduo, coletivo, permanências e rupturas, memórias e silenciamentos.

Viñao Frago (2011) assume que o patrimônio cultural não é algo dado, pronto e acabado, posto que envolto em um processo ininterrupto de construção e reconstrução. A noção de

⁶⁴ De acordo com Grieco *et. al.* (2013, p. 101): “Na acepção dicionarizada do começo do século XX, no Brasil, a palavra patrimônio significava: Herança paterna. Bens de família. Bens necessários para a ordenação de um eclesiástico [...] Em 1930 [...] o deputado José Wanderley de Araújo Pinho apresentou ao Congresso Nacional novo projeto de lei sobre o assunto, que recebeu o nº 230/1930 e que [...] Considerava patrimônio cultural todas as coisas de valor artístico, significação histórica e notável beleza, quer pertençam à União, aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios, à coletividade ou a particulares”.

⁶⁵ Para Poulot (2009, p. 13): “O patrimônio define-se, ao mesmo tempo, pela realidade física de seus objetos, pelo valor estético - e, na maioria das vezes, documental, além de ilustrativo, inclusive de reconhecimento sentimental - que lhes atribui o saber comum, enfim, por um estatuto específico, legal ou administrativo”.

patrimônio cultural tomada sob essa perspectiva é um campo de conflitos e disputas pelos vestígios do passado como representantes do que deve ser preservado ou relegado ao esquecimento. Em suma, o autor destaca a ampliação da noção de patrimônio - em que está incluído o patrimônio educativo - tanto dos aspectos da realidade passíveis de preservação, como das formas de apropriação, agora não apenas as coisas e objetos, mas a dimensão intangível das culturas escolares.

O alargamento diz respeito ao que Hartog (2006) denomina como a passagem do dever de memória à “ardente obrigação do patrimônio”. À uma semântica eurocêntrica e monumentalizante agrega-se, principalmente a partir dos anos 1990 com a queda do Muro de Berlim, as demandas pelo reconhecimento dos patrimônios de outras culturas e instâncias sociais, não necessariamente vinculados à história-memória nacional, mas às memórias parciais, diluídas e particulares. A tese de Hartog associa a proliferação patrimonial à nossa relação com a temporalidade, dado que:

O percurso da noção mostrou indubitavelmente que o patrimônio jamais se nutriu da continuidade, mas, ao contrário, de cortes e da problematização da ordem do tempo [...] O patrimônio é uma maneira de viver as rupturas, de reconhecê-las e reduzi-las, referindo-se a elas, elegendo-as, produzindo semióforos [...] O patrimônio é um recurso para o tempo de crise. Se há assim momentos do patrimônio, seria ilusório nos fixarmos sobre uma acepção única do termo (Hartog, 2006, p.272).

Para o autor, o que distingue o crescimento patrimonial contemporâneo dos precedentes é a rapidez de sua extensão, a multiplicidade de suas manifestações e seu caráter fortemente presentista, quando o presente tomou extensão inédita. Oscilamos entre a amnésia e a vontade de nada esquecer; entre os usos e os “abusos” dos patrimônios ditos consagrados e aqueles fabricados pela indústria dos fetiches patrimoniais e passadistas.

Mas, perseguimos uma noção ética do patrimônio educativo, que se integre à dinâmica desses tempos, afinal, as crises propiciam possibilidades, o “ajuste nos ponteiros do relógio”, em que as dimensões de presente, passado e futuro são colocadas à prova.

Sobre esse entendimento, os termos do debate encaminham-se à problemática do valor patrimonial da cultura material escolar, tanto na formulação de propostas e políticas institucionais, quanto na constituição deste patrimônio como objeto da historiografia, dado que:

A nova história cultural, através de suas linhas etnográfica e microhistórica, principalmente, vem tratando de configurar um novo campo historiográfico em torno do estudo das materialidades da escola, não como um âmbito polarizado simplista em relação à história instrumental, mas como uma orientação investigadora que pode até ser globalizante na medida que desde o material, examinado sempre em suas

significações culturais, se pode estruturar toda uma história holística da educação que estude os usos dos objetos, as vinculações de alguns materiais com outros, as relações destes com os atores e com as práticas empíricas que põem em ação, sua localização nos espaços institucionais e a imbricação de todas estas mediações na estruturação da tecnologia de ensino como modo de produção (Benito, 2010, p. 17).

As instituições educativas elaboram significações culturais que não são simples reflexo das estruturas normativa e administrativa. Reiteramos, para além das prescrições das políticas educacionais, há que se considerar as condições de recepção, reprodução ou reelaboração dos significados implícitos. Com isso, queremos sublinhar que a noção de *cultura escolar* - enquanto categoria de análise ou campo de investigação - tem possibilitado explorar os fenômenos educacionais em uma perspectiva ampla, ancorada ao campo de experiências da produção internacional, ao passo que se observa, no caso brasileiro, esforços no sentido de oferecer definições e alternativas com vistas a aprimorar e enriquecer o debate⁶⁶.

De fato, a definição de cultura escolar aplicada ao estudo da escolarização e situada no plano das meso-abordagens tem contribuído no sentido de permitir “articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chaves que compõem o fenômeno educativo, tais como *os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares*” (Faria Filho, 2008, p. 85). Esses elementos dialogam com os atributos anteriormente assinalados, ao passo que as memórias e os silenciamentos se nutrem das significações culturais que as coletividades elaboram em torno de uma instituição educativa.

Tais significações têm sido acionadas nos esforços de formulação das histórias e trajetórias escolares, nas quais o recurso ao inventário das *coisas materiais* e das *experiências coletivas* dialogam com a noção do patrimônio educativo, ainda que os objetos de pesquisa não tratem especificamente da categoria. Magalhães (1999, p. 69-70) tipifica esse inventário como recurso à construção histórica da identidade das instituições educativas, ao passo que além das estruturas física e administrativa há que se considerar as estruturas social ou sociocultural como indissociáveis à compreensão da cultura escolar. Nessa orientação:

O interesse sobre o patrimônio cultural da educação insere-se nas novas perspectivas sobre a cultura escolar e a materialidade, que olham os materiais didáticos e os objetos de uso cotidiano como artefatos que iluminam as inovações tecnológicas e sua

⁶⁶ Reunindo os principais teóricos pertinentes à temática, Faria Filho; Vidal; Paulilo (2004) elaboraram importante estudo sobre a cultura escolar enquanto categoria de análise e campo de investigação, circunscrito a três perspectivas, quais sejam: *os saberes, conhecimentos e currículos; os espaços, tempos e instituições escolares; a materialidade escolar e os métodos de ensino*. Dessa forma, em Julia (2001) percebemos várias possibilidades de apropriação, embora o autor se ocupe da análise do surgimento e desenvolvimento das disciplinas escolares. Em Viñao Frago (1995; 1998) destacam-se os estudos sobre espaços e tempos escolares, mediante análises sobre os currículos, saberes, a materialidade escolar e os métodos de ensino. Nas acepções de Chervel (1990) e Forquin (1992; 1993) as reflexões compreendem estudos sobre o currículo e os saberes escolares.

aplicação às realidades educativas. Em si, estes objetos permanecem inertes (lápis, carteiras, quadros, livros, computadores) mas colocados nos contextos dos usos que deles fizeram professores e alunos, passam a constituir poderosos instrumentos para iluminar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e as rotinas cotidianas (Mogarro, 2012-2103, p. 88)

A autora esclarece que essa dimensão da vida escolar tem se libertado da “penumbra e silêncio” e se firmado como uma das linhas de investigação mais promissoras e mobilizadoras da história da educação e da história cultural, demandando o refinamento de novas abordagens metodológicas. O excerto sugere que os objetos e artefatos, em princípio triviais, adquirem uma segunda existência no momento em que são compreendidos como mediadores entre o passado e o presente. A partir de então, convertem-se em vestígios com a possibilidade de dar a conhecer as práticas pedagógicas pretéritas, os usos e apropriações, e por que não mencionar, as motivações para a preservação dos espólios materiais.

Há, todavia, um pressuposto caro à apropriação dos referidos vestígios: a tênue fronteira entre *perda* e *apropriação*, acerca da qual manifesta-se a segunda motivação de nossa investigação⁶⁷. É razoável admitir que o passado das instituições educativas é tradicionalmente mobilizado em ocasiões pelas quais emerge o desejo espasmódico de lembrar e celebrar. São momentos em que a dimensão da memória se revela em formas materiais e simbólicas: exposições fotográficas, cápsulas do tempo, acolhimento dos anciãos, distribuição de diplomas e insígnias, inaugurações de placas comemorativas, discursos efusivos, publicações e outras tantas *performances* com o propósito de reafirmar e perpetuar, ainda que pontualmente, sentimentos de pertencimento coletivo.

Cessadas as efemérides, comumente as “datas redondas” das trajetórias históricas institucionais, evidencia-se uma retórica que expressa as contradições das políticas de preservação do patrimônio cultural:

No contexto dos discursos sobre o patrimônio cultural, a apropriação é entendida como uma resposta necessária à fragmentação e à transitoriedade dos objetos e valores [...] a “perda” é uma imagem por meio da qual as diferenças e a fragmentação são colocadas para fora das práticas de apropriação, como algo que lhes é totalmente externo. Operando desse modo, esses discursos asseguram que o objeto principal dessas práticas, a cultura nacional ou o “patrimônio cultural”, permaneça ilusoriamente como algo coerente, íntegro e idêntico a si mesmo (Gonçalves, 2002, p. 24).

⁶⁷ Poulot, (2009, p. 13), considera o par *perda/apropriação* enquanto: “o resultado de uma dialética da conservação e da destruição no âmago da sucessão das formas ou dos estilos de heranças históricas que haviam sido adotados pelas sociedades ocidentais”.

O recurso discursivo adotado - o par *perda/apropriação* - ajusta-se à realidade do patrimônio educativo, por sinalizar o frágil equilíbrio entre os vestígios do passado, sob constante ameaça de desaparecimento e destruição, ao passo que são realizadas ações por vezes inconsistentes e efêmeras, destituídas do sentido de perenidade⁶⁸. O discurso, traduzido para a realidade do IFTM, indica uma instituição que no decurso de sua existência tem produzido e acumulado objetos e experiências aparentemente desprovidos de valor patrimonial, mas que tem sido objeto de pesquisas e investigações amparadas por fontes documentais que remontam às origens na década de 1950 na condição de escola de economia rural doméstica.

Advertimos, não se trata de postura alarmista, espécie de retórica das ruínas, tampouco nos fixamos a um passado idealizado, saudosista e (*re*)memorado com a finalidade de legitimar o presente e emoldurar a trajetória da escola. Se trata de reconhecer, em primeiro lugar, que a construção da ideia de patrimônio educativo deve considerar os tensionamentos entre o que não mais existe e o que permanece. Essas variáveis são requisitos à elaboração do inventário dos sentidos, por meio dos objetos e lugares que sobreviveram às vicissitudes dos tempos e despontaram dos relatos dos protagonistas da memória institucional.

Em segundo lugar, a concretude do patrimônio material⁶⁹ da EAFU provém dos bens móveis e imóveis referentes ao cotidiano escolar, especialmente vinculados às demandas administrativa e pedagógica. Ou seja, os valores estéticos, artísticos e de ancianidade - tradicionalmente admitidos enquanto legitimadores da preservação histórica - parecem não sustentar os atributos definidores do patrimônio educativo da EAFU. Nesse caso, é necessário adotar uma perspectiva holística pautada na interrelação entre natureza e cultura, que reconheça a heterogeneidade de espaços, experiências, vivências, histórias de vida e trajetórias profissionais em uma unidade espaço-temporal, a escola-fazenda, e as ressonâncias nas realidades local e regional. Partindo desse prognóstico:

De fato, todo o território brasileiro é marcado por valiosos elementos do patrimônio rural referentes às diversas culturas regionais que o compõem [...] É essencial recuperar e manter o valioso legado da cultura rural brasileira, certamente vinculada

⁶⁸ As apropriações respondem mais a programas e projetos nas áreas de ensino, pesquisa e extensão em muitos casos descontinuados e/ou com prazos delimitados do que em políticas de preservação consolidadas institucionalmente. No Brasil, as universidades e institutos federais têm se destacado na manutenção e difusão de arquivos, museus, centros de documentação e espaços de memória. Apesar disso, enfrentam limitações históricas relacionadas à escassez orçamentária e carência de profissionais habilitados.

⁶⁹ Situamos o conceito de **patrimônio material** enquanto um conjunto de bens culturais classificados de acordo com os Livros do Tombo utilizados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): 1. arqueológico, paisagístico e etnográfico; 2. histórico; 3. belas artes; 4. artes aplicadas. Em linhas gerais, “estão divididos em bens imóveis como os núcleos urbanos, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; e móveis como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. Ver: Grieco *et. al.* (2013, p. 103).

à produção agrícola, agropecuária ou agroindustrial, mas também - necessariamente - intrínseca à essência e ao modo de vida das pessoas que habitam o espaço rural. O reconhecimento do patrimônio rural de um país ou de uma região baseia-se no estudo da integração dos diversos processos desenvolvidos em unidades físicas caracterizadas no tempo e no espaço por formas e funções bem definidas, de acordo com as necessidades do respectivo complexo produtivo (Ferrão, 2020, p. 83)

O fragmento indica a relevância em se conservar e recuperar o legado da cultura rural brasileira, o que nos encaminha à questão das escalas de preservação. O que se convencionou nomear como patrimônio rural envolve o patrimônio educativo da EAFU, por se tratar de recorte particular da cultura rural triangulina vinculado à educação profissional. É imperativo sublinhar que os contextos de implantação das escolas agrotécnicas em território nacional responderam a demandas condizentes com as singularidades regionais, nas quais a *essência* e os *modos de vida* foram apropriados em uma escola vocacionada à formação de quadros para os mundos do trabalho. Ou seja, há pelo menos meio século o ensino profissional já era realidade em Uberaba, antes mesmo da transformação em IFTM no ano de 2008.

Em que pesem as reorientações de institucionalidade, a materialidade da escola no período da EAFU (1979-2002) se manifestou, de um lado, nas inter-relações entre teoria e prática, na assimilação de conhecimentos úteis à aplicação imediata nos espaços de aprendizagem. De outro lado, na implantação do Sistema Escola-Fazenda (SEF), inspirado na experiência da rede estadual paulista e incorporado à rede federal de ensino agrícola no ano de 1976, ancorado no princípio do “aprender a fazer e fazer para aprender”⁷⁰.

O lançamento da pedra fundamental da EAFU em 1983 representa o início da materialização das novas estruturas físicas necessárias à consolidação do ideário do SEF. Podemos sugerir que o ato simbólico - a construção dos blocos administrativo e pedagógico - demarca as origens do patrimônio material da escola, em espécie de estética do ensino agrícola, na qual os critérios de funcionalidade e praticidade teriam orientado a morfologia daquelas primeiras edificações. Portanto, a partir de agora nos confrontaremos com os *objetos* e os *lugares* que traduzem a concretude do patrimônio educativo material da EAFU.

⁷⁰ O SEF procurou atingir os seguintes objetivos: “a) proporcionar melhor formação profissional aos educandos, dando-lhes vivências com os problemas reais dos trabalhos agropecuários; b) despertar o interesse pela agropecuária; c) levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma indústria de produção; d) oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num negócio agropecuário; e) ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores circunvizinhos e as jovens rurícolas conhecimento das técnicas agropecuárias recomendáveis; f) despertar no educando o espírito de cooperação e auxílio mútuo”. Conferir: Ferreira 2002, p. 30-31.

2.2 OS OBJETOS

A ideia de *objeto* vincula-se originalmente a qualquer coisa material, tangível e com propriedades físicas mensuráveis (Houaiss, 2009). Podemos propor que somos estimulados a identificar, classificar e nomear os objetos que integram o mundo, sejam eles produtos da ação humana ou elementos da natureza. Nesse estágio, atribuímos sentidos às coisas de forma a dotá-las de inteligibilidade. Ou seja, entre objetos e sujeitos há mediações sensoriais com as quais vamos tecendo tramas de significados orientados a inúmeros aspectos da vida, desde os instintos primevos de reconhecimento tátil do ambiente protagonizados nas primeiras etapas da infância, até usos sofisticados de transformação de objetos em ferramentas, produtos e mercadorias.

Um e outro remetem à questão de que nossa associação com os objetos pode ser pragmática, utilitária e inclinada à sobrevivência, mas também se associa estreitamente com as memórias e as experiências, uma vez que estão relacionadas a fatos significativos das histórias de uma coletividade:

Vale lembrar que todos os objetos possuem uma história, uma função e um significado. Essas funções e significados mudam de tempos em tempos e de acordo com os usos (e desusos!) que as pessoas lhes dão. Investigar essas mudanças ao longo do tempo ajuda a compreender a história e o modo de vida dos grupos que produzem ou utilizam um objeto [...] a história do objeto pode dizer muito mais sobre a vida das pessoas do que a função prática para a qual ele foi criado. Cabe ao grupo identificar aqueles objetos que possuem características e significados especiais que justificam a realização do seu estudo por meio de um inventário (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016, p. 39-41).

O inventário dos sentidos, nessa vertente, estrutura-se a partir de procedimentos metodológicos que envolvem a *identificação, descrição, avaliação* e a *prescrição* dos objetos da cultura material escolar. Os dois primeiros elementos - identificação e descrição - ocupam-se dos aspectos formais e ontológicos, tais como: nome, localização física, história e significados. Além do que, descrevem os materiais constitutivos, dimensões, atividades relacionadas, técnicas empregadas, modos de fazer e o estado de conservação.

A avaliação e as prescrições compreendem as motivações para que o objeto se converta em referência cultural material⁷¹. Estes elementos fundam-se nos investimentos de sentido

⁷¹ “Referências são edificações e são paisagens naturais. São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado [...] São fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reproximam os que estão longe, para que se reviva o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidade, são o que

atribuídos ao objeto de forma a dotá-lo de uma segunda existência, ou seja, integrá-lo ao circuito das memórias da instituição sob outros paradigmas, que não prescindem dos usos convencionais, mas que agregam significados até então pouco acessados ou desconhecidos.

De um modo geral, o repertório de procedimentos diz respeito à tríade: história, funções e significados, partindo da premissa de que a elaboração do inventário dos sentidos abrange espécie de “arqueologia das coisas da escola”. Esta forma de dar a conhecer os vestígios materiais implica em via de acesso à história da EAFU, uma vez que:

O estudo sistemático do patrimônio cultural da educação tem em consideração a história das próprias instituições selecionadas, em que se inserem os objetos e no contexto das quais eles foram utilizados e reutilizados. Assim, o conhecimento da história das escolas permite enquadrar os materiais, a constituição dos espólios e o seu percurso nas instituições (Mogarro, 2012-2103, p. 94)

O trabalho de enquadramento refere-se à produção de conhecimento acerca das vidas pregressas dos objetos, desde os usos convencionais, as formas de apropriação e as condições de conservação e preservação. Mas, essas operações não se limitam à escolha, enumeração e classificação. Os objetos "não falam por si", são evocados por serem vetores da memória, e o poder enunciativo que eles detêm os qualificam enquanto construtores de biografias e de trajetórias profissionais.

A enumeração dos objetos da vida escolar não é algo isolado e responde à expectativa de que sejam inteligíveis a uma audiência maior, através dos investimentos de sentido que extrapolam os usos originais e fundamentam a história e as memórias institucionais. Assim, o interesse “não decorre de sua condição de objetos ou histórias, mas dos sentidos, significados, conexões e relações que o historiador estabelece entre eles e seus contextos de produção, recepção, apropriação e interpretação” (Viñao Frago, 2012, p. 11).

Nessa concepção, o próprio inventário dos sentidos é compreendido enquanto objeto, documento, fonte de informação especializada, farol para prováveis intervenções e ações institucionais. É um objeto construído a várias mãos - os intérpretes da memória, o pesquisador, os personagens presentificados por meio dos conteúdos das fontes documentais - em síntese, repositório das experiências coletivas do período da EAFU.

Sob esses parâmetros, nessa pesquisa os objetos elencados figuram enquanto motivadores à análise de alguns exemplares da cultura material da EAFU de forma a apresentarmos um primeiro esforço de construção do sentimento de apropriação dos vestígios

popularmente se chama de raiz de uma cultura”. (Inventário Nacional de Referências Culturais: manual de aplicação, 2000, p. 29).

materiais enquanto representantes do patrimônio educativo. Via de regra, na formulação das políticas oficiais de preservação do patrimônio cultural são acionados especialistas e ideólogos de matizes variados com o propósito de conduzir as ações e intervenções patrimoniais⁷².

No entanto, o modelo metodológico do inventário dos sentidos inverte a lógica da especialidade erudita de atribuição de valor, ao reconhecer o protagonismo dos detentores das referências culturais. São eles que dispõem das condições de percepção acerca do que há de significativo em suas trajetórias, do que pode vir a ser patrimonializado. Essa dimensão envolve as premissas e fundamentos do campo de experiências da política de Educação Patrimonial formulada e difundida pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) nas últimas duas décadas, com resultados promissores no tocante à elaboração de inventários participativos do patrimônio nos mais diversos contextos e territorialidades.

O denominador comum desse campo de experiências demonstra, num primeiro momento, a multiplicidade de estratégias dos diferentes grupos que pensam e praticam a Educação Patrimonial em relação às interpretações sobre o passado e a história. O segundo momento resulta na apropriação das referências culturais por aqueles grupos, consolidando o diálogo crítico sobre a memória e as ações educativas voltadas ao patrimônio⁷³. Então, a materialização do inventário dos sentidos do patrimônio educativo da EAFU apoia-se nos fundamentos difundidos e defendidos pelo IPHAN, no que concerne às formas pelas quais os

⁷² A ideia-forte de um “patrimônio histórico nacional” - transplantada para outras instâncias da sociedade, por exemplo, estados, municípios e instituições, implica, entre outras coisas, na escolha de quadros que reúnem os atributos necessários à condução das políticas de preservação: “Essa concepção é hierárquica e baseia-se em uma administração complexa. Nessa perspectiva, qualquer implementação de um patrimônio serve-se de saberes eruditos, especializados, suscetíveis de legitimar tal intervenção, tal restauração, tal inventário, ou de combatê-los”. Consultar: Poulot, 2009, p. 25.

⁷³ Com o propósito de situar o debate, sugerimos a consulta a alguns documentos e publicações que explicitam os fundamentos da política de Educação Patrimonial do IPHAN. São eles: **Carta de Nova Olinda**, de 2009, que teve como objetivo “estruturar e consolidar um campo de trabalho para as ações educativas voltadas para o conhecimento e a preservação do patrimônio cultural brasileiro”; Os **Cadernos Temáticos**, em número de seis, publicados desde 2015, que trazem reflexões teóricas e conceituais, relatos de experiências de ações e projetos que articulam patrimônio e educação; **Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Fascículo 1**, de 2011, que traz a proposta de Educação Patrimonial no âmbito do Programa Mais Educação, do Ministério da Educação (MEC), “uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o patrimônio cultural de sua região e, a partir dessa ação, ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o Patrimônio Cultural Brasileiro”; **Educação Patrimonial no Programa Mais Educação - Manual de Aplicação**, de 2013, que contém “As orientações para elaboração do inventário do patrimônio cultural”; **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**, de 2012, “resultado de um percurso amplo de debates, pesquisas teóricas e avaliações das práticas e ações educativas [...] descreve a trajetória histórica dessas ações dentro do Iphan, os fundamentos conceituais que amparam as atuais políticas da área e apresenta os três macroprocessos institucionais desenvolvidos pela Coordenação de Educação Patrimonial do Iphan”. Por fim, a publicação: **Educação Patrimonial: Inventários Participativos**, de 2016, constitui-se em “uma ferramenta de Educação Patrimonial criada para fomentar a discussão sobre patrimônio cultural e estimular a própria comunidade para que busque identificar e valorizar as suas referências culturais”.

patrimônios coletivos tem sido abordados, desde a implementação da política de Educação Patrimonial conduzida pelo principal ente de preservação do patrimônio cultural nacional.

2.2.1 - O Piano

O instrumento designado *piano* é dotado de muitas camadas de percepção quanto às propriedades construtivas, usos, modelos e funções dentro do universo musical. A esse respeito, Henrique (2004) o classifica no grupo dos cordofones de tecla, que se define como:

Cordofone de teclado extremamente complexo (dos instrumentos convencionais, só o órgão o excede em complexidade). Apresenta características completamente novas em relação aos cordofones de tecla que o antecederam (Clavicórdio e cravo) [...] Até ao fim do século XVIII praticamente não há transformações. Durante a maior parte do séc. XIX, em contraste, assiste-se a transformações profundas. Nos últimos cem anos, por outro lado, verifica-se uma tendência para a estandardização (Henrique, 2004, p. 205, 210-211).

O piano adquirido pela Escola de Economia Rural Doméstica (ESERD) é um modelo do fabricante suíço *Spielmann*, e compreende a classe dos pianos verticais ou “de armário”, distintos dos instrumentos “de cauda” que possuem formas elegantes e alongadas, que se estendem para fora do corpo principal⁷⁴. A imagem a seguir evidencia o instrumento pertencente ao acervo da instituição:

⁷⁴ Não dispomos de informações precisas sobre a aquisição do instrumento. Levantamos a hipótese de que ele pode ter sido doado à ESERD, uma vez que a escola não dispunha de recursos orçamentários suficientes. Há a possibilidade de que o Padre Vicente, responsável pelas aulas de canto e música tenha intercedido a favor da aquisição face à influência da Igreja Católica à época.

Figura 20 - Vista Frontal do Piano Vertical



Fonte: Dados de Pesquisa - Reitoria do IFTM (2024)

De acordo com informações de uma docente da disciplina de Artes do IFTM - Campus Uberaba, com formação em Música e atuando principalmente nas áreas da performance, educação musical, formação de plateias e música brasileira: “Trata-se de um piano vertical ou piano de armário. Os primeiros pianos desse modelo foram feitos no século XVIII. Eu não consigo perceber nenhum marcador de estilo nesse piano em que consiga localizá-lo no tempo” (Marvile Palis Costa Oliveira, entrevista concedida em 3 de julho de 2024). Ainda que as informações sobre a aquisição e datação sejam escassas, a docente traz importantes contribuições acerca das características construtivas⁷⁵. As sucessivas gerações que estabeleceram contato com o piano dos tempos da ESERD tiveram suas trajetórias marcadas pelo instrumento:

tanto como móvel diferente com possibilidades sonoras ou como instrumento musical tocado em eventos, aulas e oportunidades culturais e passageiras na instituição. A apreciação musical e o encontro com instrumentos musicais costumam marcar a vida escolar e permanecer na memória dos estudantes (Oliveira, 2024).

⁷⁵ “A construção de um piano envolve um processo complexo. Madeira, tecidos, metais, resina são modelados de forma muito precisa. O resultado final deve acontecer com movimentos coordenados e exatos desde o acionamento das teclas e a resposta de pedais e martelos nas cordas, de forma sucessiva e simultânea, afinada e com resposta harmônica compatível com o modelo e material do instrumento” (Oliveira, 2024).

A música, por certo, é um dos mais significativos marcadores de memórias na formação educativa, quer seja vinculada ao currículo formal - a escola de economia doméstica oferecia o *Canto Orfeônico* em sua grade de disciplinas - ou mesmo nos momentos de celebrações⁷⁶. O simbolismo da música:

com seus timbres, tonalidades, ritmos e instrumentos diversos é um dos meios de associar-se à plenitude da vida cósmica. Em todas as civilizações, os atos mais intensos da vida social ou pessoal vão ritmados por manifestações nas quais a música desempenha um papel mediador para ampliar as comunicações até os limites do divino (Chevalier; Gheerbrant, 1986, p. 739-740).

A “biografia do piano”, com seus usos e apropriações relaciona-se às transformações da escola, no decurso das quatro transições de institucionalidades. Sucintamente, foi instrumento de apoio às ações pedagógicas, celebrações e efemérides e posteriormente item de decoração, *souvenir*, relíquia dos espólios da ESERD. Essa passagem coincide com o silenciamento de sua sonoridade em favor do apelo estético: o móvel sobre o qual se depositam estratos de lembranças, emanadas das falas de indivíduos que estabeleceram experiências sensoriais embaladas pelos timbres, tonalidades e ritmos dos repertórios executados ao longo de sua atividade e posteriormente ao período em que o instrumento adquiriu nova existência. As palavras da professora Estelamar Maria Borges Teixeira, ex-aluna da ESERD incorporada ao quadro de docentes da EAFU, ilustram a escolha do piano enquanto objeto congruente à patrimonialização das “coisas” da escola:

Coisas: o piano... eu sou louca com o piano! Ai que frustração que eu não consegui aquele piano para mim, eu não consegui trocar aquelas coisas e afinal... ai meu sonho era ouvir um recital com aquele piano, aquele piano quando a gente era aluno, a gente tinha aula de canto com o Padre Vicente, era um padre que trabalhava conosco, ele dava aula de canto e educação religiosa, ele e o Padre Eddie, então, ele tocava no piano e a gente cantava sabe no coral né? com aquelas músicas bem antigas... assim bem clássicas antigas não, clássicas né, ah mas era muito bonitinho, era muito bom,

⁷⁶ “O termo ‘orfeão’ (orpheón) - que se referia a grupos de alunos das escolas regulares que se reuniam para cantar em apresentações e audições públicas [...] refere-se a Orfeu, deus músico na mitologia grega que está associado à origem mítica da música e à sua capacidade de gerar comoção naqueles que a ouvem. Essa associação mitológica refere-se ao objetivo, com o qual o canto orfeônico foi utilizado, de atingir o lado integrativo-afetivo dos alunos, ao conquistar sua atenção e emoção [...] essa associação mitológica refere-se também ao objetivo de transmitir valores morais e padrões de pensamento e comportamento por meio das letras das canções. O canto orfeônico, dessa forma, teria sido usado com a função de elevar o nível moral e artístico da população, ou ‘civilizar’ grandes contingentes da massa popular, o que seria permitido por estar inserido no sistema público de educação”. Conferir: Lisboa (2005, p. 57-58). Ainda, sobre o papel de Heitor Villa-Lobos no processo de escolarização do canto orfeônico entre os anos 1930 e 1945, na Era Vargas, verificam-se dois direcionamentos: de um lado, um caminho no sentido da educação musical das novas gerações; de outro lado, as convergências dessa modalidade de prática musical com a finalidade de instituir o ideário cívico-nacionalista no meio social. Consultar: Gatti; Machado (2024, p. 121-142).

assim, claro que pela imaturidade tinha um pouco de...nê de brincadeira então assim, o piano tenho um grande carinho por ele... (Teixeira, 2023).

Nossa primeira protagonista da memória institucional sintetiza a relevância do instrumento para a instituição: da condição de emissor de melodias traduzidas pelas combinações das notas musicais à evocador de memórias materializadas por meio da linguagem convencional⁷⁷. O relato da professora explora dois fios narrativos: na primeira parte, êxtase, decepção e desejo de reviver os momentos das aulas de canto sob a tutela do Padre Vicente. “*Trocar as coisas e afinal*”⁷⁸ marca os esforços empreendidos no sentido de restaurar o instrumento, o que se mostrou inviável pelo adiantado estado de degradação. Daí a sua segunda existência, a de objeto decorativo, um presente-ausente que remete à sensação de falta, de incompletude. A segunda parte enfatiza a dimensão dos repertórios executados - antigos, clássicos - mas com espaço reservado à dimensão lúdica das aulas, “*Claro que pela imaturidade tinha um pouco de....nê de brincadeira*”, talvez por se tratar de um dos momentos de sociabilidade nos quais as interações entre os sujeitos - professor e alunas - eram mediadas pela música.

Em outra passagem, a professora demonstra preocupação com as “velharias” e as atitudes empreendidas com o propósito de resgatar das ruínas os objetos que pareciam não ter significado para as novas gerações de dirigentes institucionais:

Então eu acho que, às vezes a escola é minha sabe? às vezes até peço desculpa né aí... gente mas por que uai por que que você tirou isso daqui? gente vocês tiraram esse sofá esse sofá faz parte da história! Olha como esse negócio tá jogado aqui não pode! então enquanto eu estava na Reitoria eu peguei um monte de coisa que eu via que tava jogado e levei para lá, as mesinhas ahh... os mármores italianos, o piano sabe, então essa velharia era minha então eu achava que esse... o primeiro arado ele tinha que estar no jardim sabe, aquela coisa eu vou te contar que eu chorei o dia que um diretor novo, né um diretor de ensino jovem, tirou todas aquelas mesas de madeira maciça da sala do professor, ele comprou essas de MDF que colocou lá que não durou... eu falei gente então, mas isso é necessário precisamos mudar, mas assim também precisa conservar né então precisa respeitar, não respeitar a mim mas a instituição (Teixeira, 2023).

⁷⁷ Em outra entrevista, uma professora do período da EAFU reforça os argumentos da primeira protagonista da memória institucional, ao relatar: “eu vou trazer uma, uma coisa que eu tenho muito, o piano que ficava na sala do diretor lá na escola da cidade, este piano é uma coisa que traz é... você vê aquele piano que ele veio de muitos anos atrás ele ficava na sala do diretor na época quando eu entrei aqui eu fiquei encantada [é o piano que a professora Estelamar menciona?] é o mesmo [três repetições de ênfase da palavra ‘mesmo’] esse piano traz uma memória gostosa que a gente entrava na sala do diretor porque era tão tranquilo essa relação diretor e servidor né? Eu via aquele piano eu falava meu Deus! cê já imaginou o que é que já não aconteceu aqui com esse piano há muitos anos atrás, os eventos as pessoas tocando né?” (Professora Maria das Graças Assunção do Carmo, entrevista concedida em 14 de junho de 2023).

⁷⁸ Ao longo desse capítulo e no subseqüente, optamos por inserir no corpo do texto passagens das falas dos protagonistas da memória institucional destacadas das citações recuadas, em formato itálico e entre aspas.

O excerto põe em relevo, além do piano, alguns objetos da cultura material escolar, dentre os quais: sofá, arado, mármores italianos, mesas de madeira maciça, que motivaram manifestações de indignação quanto ao tratamento dispensado pela direção, posto que eles fazem “*parte da história*” da instituição.

A leitura revela que em determinado momento de sua trajetória na Reitoria do IFTM, a professora parece ter incorporado o papel de guardiã da memória sob ameaça de desaparecimento. Essa escolha pela preservação dos objetos encontra respaldo na ideia de que “Toda memória é em primeiro lugar uma faculdade de conservar os vestígios do que pertence já em si a uma época passada” (Pomian, 2000, p. 507). Para o autor, estes vestígios são sobretudo relíquias, em acepção ampla, quaisquer fragmentos de um ser ou objeto que podem ser transmitidos entre indivíduos e entre gerações.

Interessante perceber que nas palavras da professora não há a negação da mudança, o desejo de cristalizar e engessar o passado. Ela não renuncia da condição inevitável da mudança - aliás, em vários momentos da entrevista deixa transparecer o orgulho pela capilaridade e inserção regional do IFTM - mas desde que amparada pela preservação das coisas materiais, em consideração à memória da instituição, e não por razões de cunho pessoal.

Acerca disto, emerge uma das contradições das ações de preservação: como conduzir as mudanças associadas à conservação da história e da memória? No caso do piano, ocorreu a transferência para o *hall* de entrada, local de destaque no prédio da Reitoria, espécie de configuração de um instrumento-ornamento dos tempos da ESERD que perdurou por entre as quatro institucionalidades⁷⁹.

A essa altura, parece que o primeiro objeto do inventário dos sentidos sobreviveu às vicissitudes dos tempos à espera, quem sabe, de uma nova existência, conquanto:

A simples sobrevivência ao tempo não assegura por si só a condição de transformar em patrimônio histórico um objeto, um vestígio material ou um acervo arquitetônico [...] O patrimônio é, portanto, resultado de uma produção marcada historicamente. É ao fim de um trabalho de transformar objetos, retirando-lhes seu sentido original, que accedemos à possibilidade de transformar algo em patrimônio. Adjetivar um conjunto de traços do passado como patrimônio histórico é mais do que lhes dar uma qualidade, é produzi-los como algo distinto daquilo para o qual um dia foram produzidos e criados (Guimarães, 2012, p. 100).

⁷⁹ Quanto aos demais objetos mencionados pela professora, acreditamos que ainda possam figurar como representativos do patrimônio educativo material, desde que sejam investidos esforços para incorporá-los a um inventário dos sentidos abrangente, de acordo com uma política perene de preservação e difusão promovida pelo IFTM.

Esses trabalhos da memória partem da premissa sobre a qual a ancianidade de um objeto responde menos aos anseios de restituir e resgatar o passado do que às inquietações do tempo presente. Os vestígios materiais da escola enumerados pela professora Estelamar, dentre os quais o piano, foram produzidos de forma a atender às necessidades e contingências sociais, econômicas, tecnológicas e culturais de determinado tempo, contudo:

Imerso na nossa contemporaneidade, decorando ambientes, integrando coleções ou institucionalizado em museus, o objeto antigo tem todos os seus significados, usos e funções anteriores drenados e se recicla, aqui e agora, essencialmente, como objeto-portador-de-sentido [...] O presente pode inverter radicalmente o valor original de um objeto passado [...] Nessa perspectiva, pode-se dizer que a memória não dá conta do passado, nas suas múltiplas dimensões e desdobramentos [...] sobretudo porque o conhecimento exige estranhamento e distanciamento (Meneses, 1992, p. 11-12).

Por que então um objeto aparentemente sem nenhum vínculo com a já mencionada estética do ensino agrícola mereceria centralidade na elaboração das memórias da instituição? Talvez por explicitar uma dimensão da formação educacional com forte componente simbólico, amparada na esfera das sensibilidades, nos atos da vida social que reportam às conexões com a esfera do divino, como sustentam Chevalier; Gheerbrant (1986). Mas também pelos riscos que a ação corrosiva do tempo e dos homens imprime à memória coletiva. Daí a necessidade de “salvar das ruínas”, avaliar o estado de conservação, propor alternativas e, ainda que não restituam os sons e melodias, tratem de salvaguardar a imagem, o artefato, que num passado nem tão distante parecia destacar-se no cotidiano da escola.

A transferência do instrumento para a sede da Reitoria o investe de novo significado, em razão das comemorações da primeira década de criação dos Institutos Federais em 2018. Na ocasião, foi executada pintura pela técnica do grafite⁸⁰, com o objetivo de aproximar artistas da comunidade com o IFTM, visando, naquela ocasião, promover uma das mais importantes manifestações artísticas contemporâneas que regularmente é evidenciada em polêmicas que

⁸⁰ “Este painel trata-se de um grafite realizado em homenagem ao cinema mundial [...] Nesta obra, a temática do cinema alia-se à outra linguagem artística igualmente importante na atualidade: o grafite. Grande representante das artes urbanas visuais e da pintura contemporânea, o grafite, surgido na década de 1980, democratizou significativamente a milenar arte pictórica, ao levá-la para fora dos museus e galerias de arte [...] No painel foram representadas três figuras emblemáticas no âmbito da arte cinematográfica: *Charlie Chaplin*, *Toto* do filme *Cinema Paradiso* e *Indiana Jones* [...] Chaplin está posicionado logo acima de um piano (objeto real), instrumento musical usado no IFTM Campus Uberaba em projetos culturais há mais de 3 décadas (na época Escola Agrotécnica) [...] Os três grafiteiros que trabalharam no painel são três conceituados artistas, referências para a produção artística regional e de significativa importância para a disseminação da arte produzida no Triângulo Mineiro para o Brasil e o mundo. Clayton Tomaz da Costa, Denis Robert Balduíno e Rafael Corrêa Vaz de Carvalho trabalham com grafite e arte urbana há quase 2 décadas e já percorreram o mundo levando o nome das cidades de Uberaba e Sacramento (onde são residentes) para o contexto da arte contemporânea nacional e internacional”. Conferir: Silva (2019. p. 1-2).

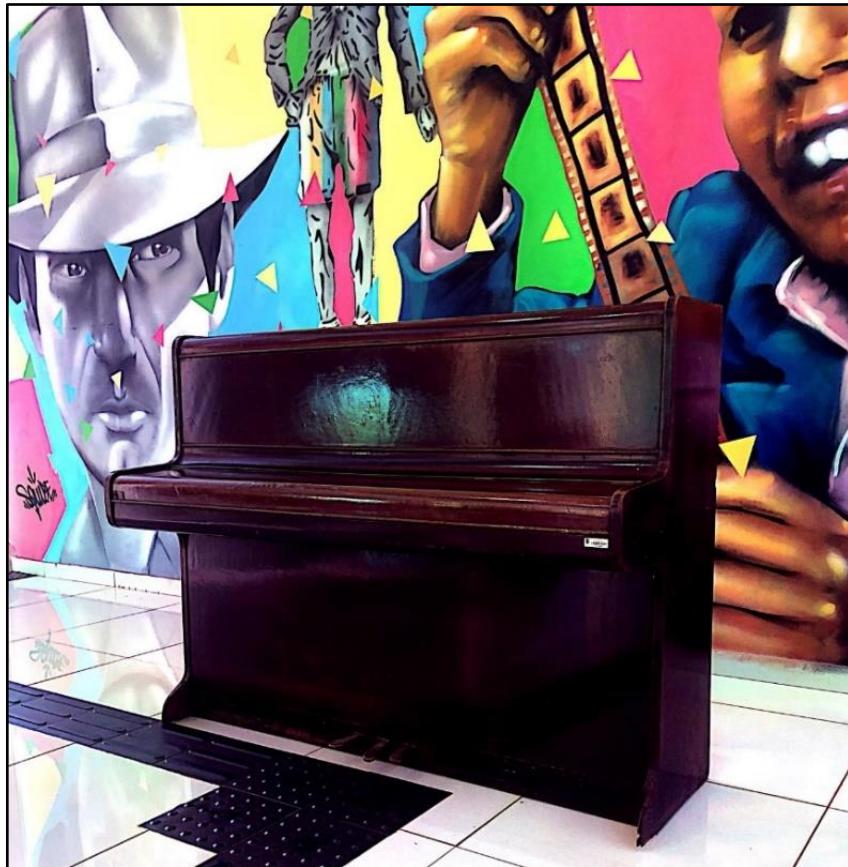
questionam se o grafite é uma arte legítima ou vandalismo, como demonstrado nas figuras a seguir:

Figura 21 - Detalhe da Arte Integrada: vista frontal



Fonte: Dados de Pesquisa - Reitoria do IFTM (2024)

Figura 22 - Detalhe da Arte Integrada: vista lateral



Fonte: Dados de Pesquisa - Reitoria do IFTM (2024)

A intervenção remete à ideia de *bem cultural integrado*⁸¹, expressão utilizada no léxico do patrimônio cultural para designar aquelas linguagens que dialogam com um bem móvel ou imóvel. Em nosso caso, estamos diante de pintura parietal contemporânea, um ornamento com motivos que representam personagens clássicos do cinema. O piano, disposto no *hall* de entrada da Reitoria, parece ter conquistado outra existência, a partir de agora, na condição de objeto-relíquia em harmonia com uma releitura de seus significados pretéritos, um dos quais, a convergência da música com a sétima arte, porque:

Do ponto de vista histórico, o uso da música para acompanhar filmes segue a tradição do **melodrama**, bastante comum no final do século passado [século XIX] e no qual a

⁸¹ Nesse sentido, uma igreja em estilo barroco do século XVIII incorpora, para além de suas características arquitetônicas, a escultura, a pintura, o entalhe em pedra ou madeira, os sinos, os tecidos, a imaginária e outros tantos objetos. De acordo com Brayner (2012, p. 18): “Somente quando se sente parte integrante de uma cidade ou de uma comunidade é que o cidadão dá valor às suas referências culturais. Essas referências são chamadas de bens culturais e podem ser de natureza material ou imaterial. Os bens culturais materiais (também chamados de tangíveis) são paisagens naturais, objetos, edifícios, monumentos e documentos. Os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, aos modos de ser das pessoas”.

música era usada em quantidade muito grande [...] A presença do pianista, ou da orquestra era indispensável nos teatros, em uma época em que os gêneros de teatro musicado eram muitos, e responsáveis por uma grande porcentagem da produção dramática do período [...] Desde o princípio, a articulação filmica dá-se com a presença da música. Em outras palavras, o cinema comercial pode não ter nascido falado, mas com certeza nasceu musical (Carrasco, 2005, p. 36-38).

A restauração mencionada anteriormente não se concretizou, mas a preservação e difusão são condições para que não nos esqueçamos do protagonismo do piano em face das experiências que se fixaram nos corações e mentes dos alunos e dos intérpretes da memória e, portanto, o nosso primeiro objeto integra o inventário dos sentidos do patrimônio material da EAFU na qualidade de *material da memória coletiva*, como cunhado por Le Goff (2003).

As vidas pregressas do instrumento sugerem espécie de relação dialética entre memória e esquecimento, os usos e desusos e releituras contemporâneas no que respeita ao estatuto formativo da música nos currículos do ensino médio integral, posto que:

A música dialoga com a formação integral, omnilateral do ser humano. Com ela, os alunos experenciam contato com a música como elemento fundamental do desenvolvimento cultural e como necessidade básica do ser humano. Ela, juntamente com as demais linguagens artísticas que vai alertar ao futuro técnico de que ele é humano e cultural! Percebi ao longo do tempo, que a carga horária das unidades curriculares que formam o complexo ciências humanas e sociais tem sofrido diminuição severa. Essa prática desequilibrará matrizes curriculares e impactará a essência da formação integral, que poderá retornar ao tecnicismo. Mesmo com essa diminuição, lutamos dia a dia para amenizar a desproporcionalidade causada pela redução da carga horária (Oliveira, 2024).

Nesses tempos de hipertrofia das dimensões espaço-temporais, de sensíveis transformações tecnológicas nas formas de produção, veiculação e fruição da música, argumentamos - reiterando a percepção da docente Marvile Palis Costa Oliveira - de que a excessiva racionalização tecnicista da formação pode resultar no esvaziamento da dimensão humana, estética, artística, lúdica e sensível.

Em vista disso, o patrimônio educativo das instituições de ensino profissional situa-se nos extremos, entre a apropriação dos seus espólios e os sentidos a eles atribuídos pelas gerações ulteriores, pois como indicado em conhecido excerto do cancioneiro popular: “*a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte*”.

2.2.2 - O Pivô de Irrigação

O segundo objeto do nosso inventário dos sentidos faz parte do conjunto de “coisas materiais” representativas de uma escola agrícola. Nela, as máquinas, equipamentos, ferramentas e insumos são da ordem dos objetos vinculados às etapas de produção, cultivo, colheita e processamento de gêneros, assim como do manejo de espécies animais, com vistas à reprodução das situações-problema com as quais os egressos se confrontavam ao término dos estudos. O pivô central de irrigação compreende um desses objetos:

Figura 23 - Vista Panorâmica do Pivô de Irrigação (2024)



Fonte: Dados de Pesquisa - IFTM Campus Uberaba (2024)

O equipamento tem como finalidade precípua direcionar o aproveitamento da água para a irrigação de lavouras as mais diversificadas, seja em terrenos planos ou acidentados. É um método de condução e distribuição de água que utiliza sistemas de aspersão adaptados às

condições do solo - geralmente deficiente em nutrientes e umidade - e aos tipos de lavoura que se deseja irrigar, em outras palavras:

A irrigação por aspersão teve seus primeiros ensaios no início deste século [Século XX], na Europa e nos Estados Unidos. No início da década de 30, ela tomou certo impulso com o advento dos tubos leves de aço, para a condução de água, providos de juntas de fácil engate, permitindo o uso de conjuntos portáteis. Nessa época, usava-se o sistema em áreas dificilmente irrigáveis por outros processos. Após a 2^a Grande Guerra, com o aperfeiçoamento dos aspersores (peças responsáveis pela distribuição da água às plantas), das bombas (para fornecer pressão aos aspersores), dos tubos de alumínio, e com a ampla distribuição de energia elétrica nas fazendas, este tipo de irrigação vem tomando um impulso ainda maior nos países de indústrias desenvolvidas. Ainda assim, exige certa mão-de-obra, pois há necessidade de desmonte para deslocamento manual à outra área de irrigação, onde será novamente montado (Marchetti, 1983, p. 5).

O pivô de irrigação dos tempos da EAFU está inserido em contexto histórico no qual os projetos e parcerias entre instituições públicas e a iniciativa privada possibilitaram que a escola fosse contemplada com o equipamento⁸². De fato, motivo de orgulho para a EAFU, a doação foi recebida com entusiasmo. Um parêntese para situar esse marco: os ritos das celebrações, com a presença de alunos, docentes, a empresa parceira, autoridades locais, o Ministério da Educação e a imprensa, no que parece ter sido um dia de júbilo, pois além da inauguração do pivô de irrigação, foi entregue à escola naquele ano de 1992 o ginásio poliesportivo coberto:

⁸² “Cabe destacar que essa fase de desenvolvimento iniciada na década de 1980 com o PRONI [Programa Nacional de Irrigação] e o PROINE [Programa de Irrigação do Nordeste] foi marcada por uma divisão de papéis mais clara entre ação governamental e privada no desenvolvimento de programas de irrigação [...] com protagonismo do governo na execução de obras coletivas de uso comum (como em projetos públicos), de infraestrutura básica (transmissão e distribuição de energia, macrodrenagem, logística) e de suporte (financiamento, pesquisa, extensão). À iniciativa privada caberia a complementação de ações governamentais e as demais ações para efetivação da irrigação na escala da propriedade. Essa divisão, assim como o estabelecimento de diretrizes e normas mais claras e específicas, ocorreu com a regulamentação da Lei de Irrigação em 1984 (Decreto nº 89.496 - cinco anos após sua promulgação (Lei nº 6.662/1979)”. A esse respeito, acessar: Brasil (2021, p. 25-26).

Figura 24 - Hasteamento de Bandeiras (1992)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

Na Figura 24, testemunhamos a solenidade de hasteamento, com destaque para as bandeiras do Brasil e da EAFU. Prática habitual às instituições educativas, esses momentos são acompanhados pela execução do hino nacional - por vezes o hino da instituição - e precedem os discursos oficiais. Em seguida, são revelados os marcos simbólicos nos quais inscrevem-se os nomes e instituições dos responsáveis pela viabilização dos melhoramentos, como captado pela imagem a seguir:

Figura 25 - Aspecto da Cerimônia de inauguração do Pivô de Irrigação (1992)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

O autor da fotografia parece ter explorado o enquadramento central, elegendo o exato momento de descerramento da placa de inauguração pelas autoridades do Ministério da Educação e da empresa doadora⁸³, ao passo que captou outros elementos importantes da cena. À esquerda em segundo plano, a então diretora da EAFU, Professora Nice Borges Amorim saúda com palmas a entrega do equipamento⁸⁴. No mesmo plano, ao centro e à direita, dois cinegrafistas registram o momento e são capturados pelas lentes do fotógrafo, o que sugere a veiculação pela imprensa local. No último plano, a área de plantio da escola, espécie de “manto verde” que perpassa a imagem horizontalmente.

⁸³ A empresa, à época, dispunha de conceituada trajetória na fabricação e comercialização de sistemas de irrigação: “Em 1975, enquanto a Valmont lança o Corner, a Asbrasil começa a fabricar os primeiros autopropelidos. De longe os americanos observaram a fábrica brasileira e em 1978 firmam parceria, criando a Valmatic. Um ano após, são instalados os primeiros pivots no Brasil [...] Em 1989, a fábrica sai de São Bernardo do Campo - SP e instala-se em Uberaba. E, oito anos depois, a Valmont se funde com a então Asbrasil dando início a mais um capítulo da história da irrigação”. (Pivot Point Brasil, 2015, p. 20).

⁸⁴ A Professora esteve à frente da direção da EAFU por dois mandatos: entre 1982 e 1988; e de 1988 a 1992. Interessante destacar que poucos meses depois haverá a primeira eleição para diretor da EAFU, razão pela qual a entrega do pivô de irrigação e do ginásio poliesportivo demarcam a longa trajetória da Professora Nice Borges Amorim, iniciada nos tempos da ESERD.

A próxima figura é sugestiva, posto que captada em junho de 2024 e tem como elementos a placa fixada em pedestal e uma árvore:

Figura 26 - Detalhes de Pedestal e Placa alusiva à inauguração do Pivô de Irrigação (2024)⁸⁵



Fonte: Dados de Pesquisa - IFTM Campus Uberaba (2024)

Como mencionado, as duas imagens que compõem a figura resultam das jornadas a campo, reveladoras de marcos indiciários da paisagem da escola até então desconhecidos. Por se tratar de equipamento móvel, não caberia imprimir-lhe uma inscrição de tal natureza. Percebemos, ao contrário, a produção de um marco simbólico “descolado” do seu referente, ponto de inscrição no espaço da escola obscurecido e ornamentado por uma árvore.

A descoberta do pedestal foi motivo de surpresa e inquietação, ao passo que um pouco mais afastado na paisagem, encontra-se o pivô de irrigação desativado e, aparentemente, sem nenhuma correlação com o marco simbólico plantado em março de 1992 em razão da doação

⁸⁵ Na referida placa, encontramos o texto: “Os sistemas de irrigação da Escola Agrotécnica Federal de Uberaba - MG, Doados pela Asbrasil S/A foram inaugurados no dia 10-03-1992 pelos senhores: Dr. Abram Brick - Diretor Geral da Asbrasil S/A | Dr. Nagib Leitune Kalil - Secretário da SENETE-MEC | Profª. Nice Borges Amorim - Diretora da EAF-Uberaba-MG”.

do equipamento. Essa percepção dialoga com as considerações do Professor José Luiz Rodrigues Torres, um dos intérpretes do patrimônio educativo da EAFU:

Uma coisa que marcou minha vida para cá quando eu vim também é.... que eu acho que deveria ser um dos pontos importantes do patrimônio aqui do IF é aquele pivô que nós temos, uma imagem... nós temos aqui no campus instalado um dos primeiros pivôs centrais que uma empresa instalou aqui dentro [...] um pivô, na época, é um equipamento né que irriga uma área de quase 40 hectares. Ele tem um eixo central, ele gira ao redor desse eixo é.... a empresa que era na época é a Valmont ainda hoje... ela instalou esse pivô aqui dentro para ser demonstrativo para todas as outras pessoas que quisessem fazer... hoje ele é um pivô antieconômico ele é muito pesado, os aspersores são parafusados na própria tubulação. Hoje ele... ele tá próximo do chão tem toda uma história de que foi a tecnologia como mostrando a evolução, mas esse pivô tá aqui dentro e ele funciona (Torres, 2023).

Em outra passagem, o professor defende a preservação do equipamento enquanto um dos objetos patrimonializáveis, que mereceria formas de apropriação, outras existências para além da função original:

Eu acho que ele é uma coisa que tinha que ser tombada pelo patrimônio, mas é claro que tinha que ser feito um trabalho [...] não deixar no meio do mato do jeito que tá lá... precisava assim é... ter uma pequena reforma, uma pintura, eu acho que seria tão interessante para o campus quanto para a empresa que vai ficar... tá vendo como é que era aquele negócio ruim ali... hoje é assim sabe quando você tem uma ideia da importância disso [...] um equipamento né que é o nosso pivôzão lá eu passo lá da tristeza que eu vejo ele parado entendeu, assim com mato tomando conta, eu acho que merecia uma coisa mais... e aqui esses espaços que eu te falei aqui que se a gente passa por perto a gente tem recordações boas, são coisas boas porque aqui é pequenininho [...] são espaços assim que a gente vai ficar guardado no coração para sempre (Torres, 2023).

As citações contêm elementos pertinentes aos significados atribuídos ao pivô de irrigação, que transitam entre os usos originais e o posterior abandono. De imediato, o docente diz se tratar de um dos primeiros exemplares instalados na EAFU, utilizado nas atividades acadêmicas e “*para ser demonstrativo para todas as outras pessoas que quisessem fazer...*”.

Ao que parece, seus usos originais transcendem as demandas internas, atendendo às iniciativas de pesquisa e extensão rural. Decerto, com a criação da escola-fazenda, percebemos uma série de vestígios preservados no arquivo histórico - documentos oficiais, peças de divulgação, fotografias e vídeos - que registram a vocação da escola para a promoção de atividades extensionistas, tais como feiras, eventos, jornadas de capacitação e qualificação profissionais.

O equipamento, outrora vitrine para a escola, teria se tornado “*antieconômico*” em razão da inevitável evolução das tecnologias de irrigação, mas ainda assim, cumpriria a função

didática de dar a conhecer o aperfeiçoamento dos sistemas de irrigação. Esse ponto nos encaminha para a questão da preservação dos testemunhos materiais e imateriais da atividade industrial de matriz agrícola. No Brasil, os debates sobre o patrimônio da indústria remontam à década de 1960, em razão das reverberações internacionais originadas no Pós-Guerra, acrescidas das inquietações com a demolição de complexos fabris, a perda de acervos documentais correlatos e a finitude de gerações de trabalhadores que participaram dos ciclos de expansão e retração dos mercados globais. Daí a urgência de direcionar os esforços de patrimonialização para esse passado, uma vez que:

Além das evidências materiais da industrialização, os estudos no campo do patrimônio industrial também consideram as correlações entre essa mesma materialidade e as múltiplas dimensões imateriais identificáveis nos saberes e fazeres, nas memórias e na vida cotidiana dos trabalhadores e das comunidades do entorno [...] Todavia, pesquisas e ações voltadas ao tratamento do patrimônio industrial brasileiro ganharam maior relevância somente a partir dos anos 1990 e 2000, em vista de perdas efetivas e constantes ameaças de destruição. Tais esforços têm redundado no gradativo aumento dos bens industriais tutelados pelo Estado e no crescimento dos debates sobre o destino desse legado (Rufinoni, 2020, p. 234-235).

Esse sentimento está presente em nosso protagonista da memória institucional, quando elenca as possíveis ações que poderiam frear as condições de precariedade do pivô: realizar um trabalho de reforma, pintura e, mais importante, proceder ao *tombamento* do equipamento pelo patrimônio⁸⁶. Em consonância com o tombamento, os *inventários* são instrumentos de proteção, acrescidos da produção de conhecimento sobre os bens culturais materiais e imateriais, como determinado no Art. 216 da Constituição Federal, em seu Inciso V, § 1º:

O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de **inventários**, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação (Brasil, 1988, grifo nosso).

⁸⁶ “O tombamento é o instrumento de reconhecimento e proteção do patrimônio cultural mais conhecido, e pode ser feito pela administração federal, estadual e municipal. Em âmbito federal, o tombamento foi instituído pelo Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, o primeiro instrumento legal de proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro e o primeiro das Américas, e cujos preceitos fundamentais se mantêm atuais e em uso até os nossos dias [...] A palavra *tombo*, significando registro, começou a ser empregada pelo Arquivo Nacional Português, fundado por D. Fernando, em 1375, e originalmente instalado em uma das torres da muralha que protegia a cidade de Lisboa. Com o passar do tempo, o local passou a ser chamado de Torre do Tombo. Ali eram guardados os livros de registros especiais ou livros do *tombo*. No Brasil, como uma deferência, o Decreto-Lei adotou tais expressões para que todo o bem material passível de acautelamento, por meio do ato administrativo do tombamento, seja inscrito no Livro do Tombo correspondente. O objetivo do tombamento de um bem cultural é impedir sua destruição ou mutilação, mantendo-o preservado para as gerações futuras”. Conferir: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2014).

Não havendo política de preservação do patrimônio educativo no IFTM, o inventário dos sentidos cumpre função pedagógica de produção de conhecimento especializado acerca dos vestígios da cultura escolar. Talvez, o primeiro passo no sentido de atender às reivindicações do professor José Luiz, ao narrar os demais objetos e espaços significativos no decorrer de sua trajetória:

Um equipamento né que é o nosso pivozão lá... eu passo lá da tristeza que eu vejo ele parado entendeu, assim com mato tomando conta, eu acho que merecia uma coisa mais... e aqui esses espaços que eu te falei aqui que se a gente passa por perto a gente tem recordações boas, são coisas boas porque aqui é pequenininho [...] são espaços assim... que a gente... vai ficar guardado no coração para sempre (Torres, 2023).

Diante do relato, é admissível sustentar que o “*pivozão*” é um dos recursos mobilizadores de memórias dos tempos da EAFU. Mobilizar no sentido estrito do termo, ou seja, de fazer circular, pôr em movimento ideias, sentimentos e projeções que de alguma forma possam produzir inteligibilidades conscientes da urgência da preservação do patrimônio educativo. Assim, passamos do diagnóstico angustiante das perdas às funções desejáveis da memória, dentre as quais:

Aumentar a capacidade de perceber as transformações da sociedade pela ação humana, permitindo que se tenha quase que afetivamente - e não apenas cognitivamente - a experiência da dinâmica social, da ação das forças que constroem a sociedade e que podem mudá-la a todo instante (Meneses, 2007, p. 22).

Mobilizador também porque transitamos entre as “vidas pregressas” e a contemporaneidade do pivô de irrigação. Ele passa a integrar os objetos da escola no ano de 1992 e sobrevive às vicissitudes institucionais. Revisitando a vista panorâmica representada na Figura 23 - a imagem foi produzida em uma manhã de junho de 2024 - percebemos que a vegetação circundante foi atingida por uma das muitas queimadas que ocorrem no campus em períodos de seca extremos. Mesmo desativado segue resistindo às intempéries, às ações e omissões humanas. Nos foi relatado que o pivô “funciona” como fornecedor de peças de reposição e parece que sua existência depende disso: É como se de tempos em tempos fosse dilacerado para viabilizar o funcionamento de outras máquinas e equipamentos; para que se extraia o que ainda possa ser reaproveitado, portanto, um objeto situado nas fronteiras entre a memória e o esquecimento.

Quanto aos prognósticos, recorremos uma vez mais ao professor José Luiz, que adverte: “*eu acho que seria tão interessante para o campus quanto para a empresa que vai ficar... tá*

vendo como é que era aquele negócio ruim ali... hoje é assim sabe quando você tem uma ideia da importância disso". O professor traz para o debate a questão dialética dos tempos da memória. Afinal, onde nos situamos quando voltamos as lentes aos materiais da memória coletiva da EAFU? Há na passagem dois tempos verbais que sugerem "um antes" e "um depois", justificados pela relevância das intervenções no pivô de irrigação. Entretanto, é do nosso presente, das inquietações e indagações do "agora" que transcorre a materialização do inventário dos sentidos:

O tempo da memória é o presente porque é no presente que se constrói a memória [...] são às necessidades do presente que a memória responde, não às necessidades do passado nem às do futuro, embora muitas vezes, retoricamente, seja apresentado assim. Finalmente, os usos todos da memória são usos no presente - tradição só existe no presente das sociedades [...] Portanto, só existe tradição se algo foi recebido, e só é recebido no presente. Mas é claro, então, que o conteúdo da memória envolve, sim, implica o passado, porque a inteligibilidade das transformações da vida precisa do passado para ser identificada e entendida (Meneses, 2007, p. 33-34).

Diante do exposto, acrescentamos, a memória é filha do presente. Então, é admissível idealizar outros usos para o pivô que não se limitem, por um lado, à musealização descontextualizada do objeto, isolando-o dos circuitos da vida. Em que pese a obsolescência e as limitações tecnológicas, é um equipamento que revela as soluções técnicas da época em que foi produzido e comercializado. Poderia ser reintegrado às atividades de ensino, pesquisa e extensão que envolvem a evolução dos sistemas de irrigação por aspersão.

Por outro lado, tratá-lo como ruína significa extinguir sua biografia, os usos pretéritos, as redes de interações - indivíduos, instituições e empresas - envolvidas nos esforços de aquisição e utilização do equipamento nas cadeias da produção agroindustrial.

Outra leitura plausível é compreender o *pivô de irrigação* e o *piano* enquanto objetos dotados de aura. Benjamin (1987) sugere a *perda da aura* como uma das consequências do novo modo de percepção da realidade. Nessa acepção, a aura é figura singular e compõe-se de elementos espaciais e temporais, nos quais os objetos do nosso inventário dos sentidos ocupam um lugar e um não-lugar. Estão imersos no tempo, atravessados pelas institucionalidades da escola, ao passo que suspensos nos lugares de memória, uma vez que não mais habitam o cotidiano da instituição na condição de objetos funcionais. Eles um dia foram, ainda o são, mas o que esperar do devir? Talvez a possibilidade de reencantamento desses significativos materiais da memória coletiva.

Por fim, conforme o professor José Luiz, o "*pivozão*" traz à superfície boas recordações e sentimentos de tristeza face ao abandono. Daí a sua escolha para representar a categoria dos

objetos em nosso inventário dos sentidos. Talvez uma tentativa de o restituir à vida acadêmica, na condição de patrimônio vivo, reconhecido pelas novas gerações.

2.3 OS LUGARES

A palavra *lugar* indica instintivamente uma situação, uma ordem de coisas que remete à ideia de previsibilidade situacional, geográfica ou social. Etimologicamente, o lugar reporta à: parte delimitada de um espaço; local, sítio, região; local onde se está ou se deveria estar, posto, posição, ponto; local frequentado por certa classe de pessoas, roda, ambiente (Houaiss, 2009). Em que pese o arcabouço conceitual da Geografia - a ciência do espaço - que trata das aproximações e distinções entre as noções de lugar, espaço, território, paisagem e região, nos filiamos ao entendimento de que os lugares são produtos e produtores de sentidos⁸⁷.

São, em essência, localizáveis e identificáveis, geralmente vinculam-se à materialidade das coisas, paisagens e territórios onde se manifestam. Mas também indicam posições sociais que moldam e legitimam hierarquias, informam onde nos situamos no mundo. Esse modo de apreender os lugares relaciona-se sobretudo às formas, às estratégias que acionamos para atribuir valor às experiências, uma vez que:

Alguns territórios, ou parte deles, podem ter significados especiais. Esses significados costumam estar associados à forma como o território é utilizado ou valorizado por certo grupo; são as experiências dessas pessoas que dão sentido especial ao lugar. Pode ser um bosque, um rio, um sítio arqueológico, uma praça, uma construção, ou mesmo um conjunto desses elementos (uma paisagem inteira!) (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016, p. 31).

De fato, os lugares significativos do nosso inventário dos sentidos envolvem escalas de valoração que vão desde as edificações aos elementos constitutivos da paisagem rural, a paisagem da EAFU. O essencial é que tais lugares representam referências para as pessoas, para

⁸⁷ Castro *et. al.*, 2000, propõe uma reflexão e atualização dos principais debates da Geografia contemporânea, no que diz respeito à reconstrução dos conceitos fundadores, campos de investigação, possibilidades e limites da aplicação aos problemas da ciência. Sob a perspectiva das relações entre tempo e espaço: "O passado passou, e só o presente é real, mas a atualidade do espaço tem isto de singular: ela é formada de momentos que foram estando agora cristalizados como objetos geográficos atuais; essas formas-objetos, tempo passado, são igualmente tempo presente enquanto formas que abrigam uma essência, dada pelo fracionamento da sociedade total. Por isso, o momento passado está morto como *tempo*, não porém como *espaço*" (Santos, 2009, p. 14). Nessa leitura, somos contemporâneos de um espaço que acumulou de forma desigual as temporalidades da escola, dentre as quais a correspondente à institucionalidade da EAFU entre os anos 1979 e 2002.

os grupos. Nesse diapasão, a categoria dos lugares, de acordo com a metodologia dos inventários participativos também é apropriada mediante os procedimentos de *identificação, descrição, avaliação e prescrição*.

O primeiro bloco - identificação e descrição - recupera aspectos morfológicos e biográficos dos lugares, de forma a situá-los espacialmente e historicamente. É o momento das elaborações taxonômicas que servem como substrato para os investimentos de sentido dos intérpretes do patrimônio educativo⁸⁸.

O segundo bloco propõe avaliar e prescrever os investimentos de sentido, ao estimular o observador a questionar as razões pelas quais o lugar poderia vir a ser referência cultural para a coletividade. Assim sendo, as indagações são da seguinte ordem: por quê determinado lugar pode ser apropriado enquanto patrimônio educativo da EAFU? Há, por parte da instituição e das pessoas ações efetivas para que o lugar seja preservado e recuperado? Ele está perdendo ou perdeu seus significados originais? Quais ações efetivas de salvaguarda poderiam assegurar a preservação e promoção desses lugares?

Os blocos interpretativos apontam para aspectos singulares da cultura escolar, nos quais sobressaem os lugares previamente desejados, planejados. Esses lugares construídos cumprem dupla função: os investimentos de esforços no tocante à melhoria das condições de oferta dos serviços educacionais, mas também o incremento do capital simbólico de dirigentes envolvidos a imprimir as suas marcas na administração escolar, dito de outro modo, de pleitear assento no “panteão” das memórias coletivas da instituição.

Outro aspecto relaciona-se àqueles lugares construídos e intuídos no fazer cotidiano da instituição: efêmeros, pouco perceptíveis, sedimentados pelos efeitos corrosivos da sucessão temporal. As marcas e vestígios estão impressos na materialidade dos lugares, nos registros documentais quando preservados, mas habitam outros tantos estratos das memórias por vezes fragmentados e inacessíveis. Logo, a materialização do inventário dos sentidos da EAFU através das categorias dos objetos e lugares nos sugere que:

Os lugares e as coisas, na sua materialidade, constituem obrigatorios gatilhos, pautas, guias, ordenadores, condensadores, legitimadores de memória. Memórias, imagens de si, projetos de ação constituem meros fatos psíquicos ou mentais engaiolados na subjetividade dos indivíduos, enquanto não se socializarem, enquanto não passarem a

⁸⁸ Em linhas gerais, são explorados os seguintes tópicos: nome(s) e possíveis variantes; características construtivas, *design*; usos e desusos, adaptações, abandono, destruição; períodos importantes: datas, celebrações, as dinâmicas desses lugares no tempo; referências sobre o passado e presente; significados e funções, vínculos com algum fato da história; relevância para a comunidade escolar; elos com outros lugares na escola e extramuros; pessoas envolvidas; o entorno e o que se associa a eles; atividades que aconteciam ou acontecem no lugar; estado de conservação.

atuar no mundo social - socialização, atuação no mundo social que só podem ocorrer por essa mediação do universo físico, material, sensorial. Só assim estarão presentes as condições de partilha de memórias, de identidades, de projetos e ações (Meneses, 2008, p. 45-46).

Por certo, a instituição escola está contida nos mundos da vida e cumpre, dentre outros papéis, as funções de integração e socialização do seu público-alvo amparado por um projeto político-pedagógico, no caso da EAFU, a formação voltada às cadeias produtivas agrícolas.

Mas há outros tantos “mundos da escola” imersos nas temporalidades e espacialidades, aprisionados nas subjetividades, como defende Meneses (2008), e que necessitam erigir pontes rumo às interações endógenas e com as demais instâncias do social. Essa via alternativa implica em mediações entre sujeitos, coisas, lugares e sentidos partilhados.

O inventário dos sentidos pode vir a estimular a mobilização e sensibilização dos indivíduos e grupos, por meio da produção e difusão de conhecimento do patrimônio educativo, pois “Um dos objetivos é fazer com que diferentes grupos e diferentes gerações se conheçam e compreendam melhor uns aos outros, promovendo o respeito pela diferença e o reconhecimento da pluralidade” (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016, p. 9).

À vista disso, a categoria dos lugares relaciona-se menos à identificação de sítios, pontos fixos da paisagem do que em fluxos, experiências e trânsitos intergeracionais. Se trata de dar a conhecer quais os lugares de memória na constituição da EAFU ao longo da sua existência e as prováveis ancoragens com o presente, de onde emergem as elaborações de sentido que alicerçam o inventário dos sentidos do patrimônio educativo material.

2.3.1 - Primórdios: a EAFU entre o ideal e o possível

As escolas de formação profissional nas suas diversas configurações nascem enquanto celeiros de produção de mão de obra para o mundo do trabalho, reproduzindo situações dos ambientes de trabalho espelhadas nos programas e currículos. Tais situações demandam espaços adaptados às exigências das forças recrutadoras, dos detentores do capital. Este foi o caso da EAFU, uma escola-fazenda com extensão de 98 alqueires, situada a 18 Km do centro da cidade de Uberaba, moldada às determinações da COAGRI no tocante à oferta de formação em Agropecuária e, ao longo de sua trajetória, em formações correlatas articuladas às demandas locais e regionais.

Nas próximas páginas, adentramos a porteira da escola entre trânsitos e fluxos, por vezes panorâmicos ou pontuais, guiados pelas bússolas dos nossos protagonistas da memória institucional, com as quais o inventário dos sentidos se materializa. As imagens adiante foram captadas em momentos distintos da evolução das estruturas físicas da escola e representam em ordem cronológica inversa, três totalidades topológicas: os limites territoriais da fazenda, a área central, um dos eixos de expansão das edificações voltadas às atividades agropastoris:

Figura 27 - Imagem de Satélite - Campus Uberaba - (2024)⁸⁹



Fonte: *Google Maps*. Disponível em: <<http://maps.google.com.br>>. Acesso em: 16 ago. 2024

⁸⁹ As marcações indicam: 1. Polígono de delimitação da escola; 2. Portaria; 3. Áreas pedagógica e administrativa; 4. Suinocultura; 5. Bovinocultura; 6. Fruticultura.

Figura 28 - Vista Aérea do Campus Uberaba - (Entre 2005-2010)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

Figura 29 - Vista Aérea da EAFU - (Entre 1985-1995)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

São imagens-síntese de parte da escola-fazenda, que abrangem o enquadramento amplo dos elementos construídos e da paisagem natural. Se distinguem em relação às temporalidades e institucionalidades, uma vez que a Figura 28 circunscreve a área central, com edificações que remontam aos tempos da EAFU e as incorporadas no período de “cefetização”, entre os anos 2002 e 2008.

A Figura 29 expressa a conjuntura de expansão das edificações da escola a partir dos anos 1990, com ênfase às construções da agroindústria, em primeiro plano no canto inferior esquerdo, dos blocos de aulas margeando a via de acesso ainda sem asfaltamento e, ao fundo, na parte superior esquerda da imagem, a área reservada à bovinocultura. Os dois documentos permitem conjecturar as conquistas e adversidades nos esforços de materialização da infraestrutura do campus.

De um lado, limitações de natureza orçamentária e político-institucional refletidas nas impermanências da política federal de expansão das escolas agrotécnicas federais. Do outro

lado, a celebração de acordos, convênios e parcerias com a iniciativa privada, organismos e agências de financiamento em âmbito nacional e internacional, que facultaram a criação de laboratórios, salas de aulas e estruturas voltadas ao ensino, pesquisa e extensão rurais.

Entre o ideal e o possível, naquele momento de instalação das estruturas, percebemos a elaboração dos planos de execução e expansão, como demonstrado na figura abaixo:

Figura 30 - Croqui com as instalações previstas para a EAFU - (1983)⁹⁰



Fonte: Arquivo Público de Uberaba (2023)

O croqui publicado no jornal *Lavoura e Comércio* integra-se à matéria intitulada: “*A Escola Agrotécnica Federal já tem plano de obras para área doada pelo município*”. Em conjunto, aborda tópicos relacionados à vocação da EAFU como centro de desenvolvimento rural, as finalidades da cooperativa-escola e do sistema escola-fazenda, a previsão das obras no decorrer de 1983 e o planejamento para os próximos anos:

⁹⁰ 1. Entrada principal; 2. Casa de força; 3. Vestuário; 4. Casa dos Professores; 5. Cunicultura; 6. Salas ambientes para fruticultura; 7. Avicultura de corte; 8. Casa de postura; 9. Ponteiro; 10. Salas ambientes e avicultura; 11. Abatedouro de aves; 12. Salas ambientes; 13. Laticínio; 14. Estábulos e meio ambiente; 15. Casa de colono; 16. Capela; 17. Residência da direção; 18. Depósito; 19. Restaurante; 20. Dormitório feminino; 21. Alojamento feminino; 22. Lavanderia; 23. Cooperativa; 24. Sala de recreação; 25. Quadras esportivas; 26. Minicampos; 27. Campo Oficial; 28. Posto de Gasolina; 29. Oficina; 30. Abrigo para máquinas e almoxarifado; 31. Carpintaria; 32. Armazém para cereais; 33. Suinocultura; 34. Sala ambiente para suinocultura; 35. Tanques para piscicultura; 36. Poço artesiano; 37. Vestiários. Ver: (Lavoura e Comércio, 24 jan. 1983).

Durante uma visita que fez a esta cidade, no mês de novembro último em reunião com a Diretoria e Professores, o dinâmico diretor [da COAGRI] reiterou o desejo de construir, na área recebida deste Município, uma nova, ampla e moderna escola “do tamanho da grandeza de Uberaba”. Esclareceu ainda que, devido ao sistema de dotação de recursos, as obras seriam realizadas por etapas. Para o exercício de 1983, os professores do setor de agropecuária já elaboraram novos projetos [...] O plano de obras prevê ainda para este ano, a construção de 4 salas-ambientes, nas quais serão ministradas aulas teórico-práticas de Educação Geral e Formação Especial. Estas aulas devem estar em consonância com as atividades desenvolvidas nas unidades de produção. Faz parte do plano a implantação de serviços básicos e prioritários tais como: construção de uma casa de força, poço artesiano, 300 metros de rede elétrica, reservatórios e redes de água, cozinha e restaurante, abrigo para máquinas, prédio para cooperativa, redes de esgoto e fossas sépticas. Para as obras que serão realizadas a partir de 1984, foi elaborado um cronograma que segue uma escala de prioridades. Caso não haja imprevisto, não só as construções de alojamentos, blocos administrativos e pedagógicos, residências para funcionários, bem como outras importantes e imprescindíveis instalações e serviços estarão concluídos até 1987, atingindo uma área construída de 23 mil metros quadrados. Desde novembro do ano passado, foram contratados um desenhista e um engenheiro que estão encarregados de elaborar os projetos e acompanhar a execução das obras. Quando este setor terminar seus trabalhos, possivelmente no final deste mês, tudo será enviado para a Divisão de Patrimônio da COAGRI. Logo que aprovados, os recursos serão alocados para a aquisição de material e serviços de mão-de-obra (Lavoura e Comércio, 24 jan. 1983).

As expressões “em construção”, “imprevisto” e “sistema de dotação de recursos” sinalizam o que foi apontado em relação aos planos e a efetiva execução das instalações previstas no croqui da Figura 30. Se confrontamos a atual configuração física da escola com os projetos de 1983 percebemos, por exemplo, a não execução dos itens 20 e 21 listados na nota de rodapé 90 - dormitório e alojamento feminino - já que o sistema de internato teve como prioridade acolher alunos do curso de Agropecuária, majoritariamente escolhido por meninos provenientes da região do Triângulo Mineiro que não dispunham de condições para a manutenção da vida escolar⁹¹.

Além do que, o prazo final de construção determinado para o ano de 1987 teria se estendido às décadas de 1990 e 2000, comprometendo a ideia original descrita na matéria. O *Projeto Plurianual 1991 a 1995* explicita as dificuldades enfrentadas pela direção da EAFU em relação às demandas pela construção e melhoria das instalações físicas:

⁹¹ A Professora Estelamar Maria Borges Teixeira menciona uma experiência de intercâmbio ocorrida na década de 1990, ocasião em que, por intermédio de um professor da EAFU com vínculos políticos no Estado do Pará, realizou-se um vestibular específico para alunos e alunas do município de Redenção. A ideia era formar profissionais nas áreas de Agropecuária e Economia Doméstica com vistas a suprir as demandas sociais e produtivas naquela região. As alunas aprovadas não dispunham de alojamento no campus e, dessa forma, foi necessário adequar as instalações existentes no Parque Fernando Costa. Em razão dos custos e da logística de deslocamento, as alunas teriam sido transferidas para a escola-fazenda, em espaços adaptados, uma vez que a ideia original de construção de alojamentos femininos não se consumou.

No curso de Agropecuária, os motivos da evasão apresentados com maior frequência são [...] a falta de condições adequadas para os internos: o desconforto do único alojamento que abriga grande número de alunos por quarto, sem oferecer privacidade e a inexistência de lavanderia, etc. Outros motivos: reopção por outro curso, problemas pessoais e familiares e receio de reprovação. O número, ainda reduzido de alunos no curso técnico em Agropecuária deve-se a existência de apenas um alojamento, limitando a possibilidade de atendimento aos alunos de outras cidades, que não têm condições de se manterem em pensionatos ou repúblicas. Com esse quadro, a prioridade um da EAF-Uberaba é o término da construção da própria escola. É grande o potencial da Escola mas a inexistência de algumas obras compromete a qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido. Equipar esses ambientes e dotar a Escola dos recursos humanos indispensáveis são aspectos que precisam ser atendidos (Arquivo Histórico do IFTM - 15 maio 1991).

Em documento encaminhado pela diretora da EAFU, Professora Nice Borges Amorim ao Governo de Minas Gerais em 03 de outubro de 1989, são listados os bens imóveis da EAFU, de 1983 a setembro de 1989⁹². Ao que parece, os desafios impostos aos dirigentes da escola não cessaram com a implantação das estruturas básicas indispensáveis ao funcionamento das atividades de ensino e produção.

Os sentidos históricos de uma instituição educativa passam pela investigação da hermenêutica dos espaços, em nada imune às vicissitudes das políticas educacionais estruturantes e às formas locais de recepção e adaptação. De acordo com Buffa (2002, p. 25), por estarem impregnadas de valores e ideias, essas políticas imprimem marcas nas escolas. Tais indícios demarcam as fronteiras entre aspirações e realizações, entre normas e conflitos, com vistas a superar as análises meramente funcionalistas da constituição dos espaços físicos.

A postura é assumida por Possamai (2012, p. 116-117), ao reconhecer a ampliação do repertório de documentos para a compreensão dos processos educativos na sociedade brasileira, dentre os quais aqueles voltados às edificações. Esses estudos concentram-se nos contextos de construção, com vistas a esclarecer os lugares sociais da escola em espaços urbanos e rurais. Entretanto, para a autora, ainda são raras as investigações que tomam as estruturas físicas como patrimônio educativo, em se tratando de períodos mais recentes.

⁹² A lista enumera os seguintes bens imóveis: residências de professores (2); residências de funcionários (3); aviário de postura, sala ambiente (sala de aula, depósito de ração, dormitório, banheiros e área de serviços); aviário de corte, suinocultura, bovinocultura, refeitório, dormitório (dormitórios, vestiários, setor de lavagem e corredores); ginásio coberto (em construção); reservatório elevado (capacidade de 50.000 litros); apartamento de hóspede (2 suítes, cozinha, sala e área de serviços); prédio pedagógico (salas de aula, laboratórios, salas de preparo, pátio coberto, passarela, depósito); fábrica de ração; vestiários masculino e feminino para semi-internos; prédio administrativo pedagógico (salas da DAT, SPO, supervisão, professores, secretaria, orientação, reprografia, biblioteca, sala de leitura, banheiros); poço artesiano (capacidade de 7.000 litros/hora); sala ambiente de Agricultura III (sala de aula, banheiros e depósito); galpão para cunicultura; quadra de esportes; almoxarifado (em construção); parte do setor de manutenção e mecanização (em construção); guarita de entrada (em construção). Fonte: Ofício nº 360 / 03 de outubro de 1989. Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba.

Quanto a isso, Buffa (2012) reitera as assimetrias entre as características construtivas de escolas nascidas com o advento da República, moldadas segundo os cânones arquitetônicos do século XIX transplantados da Europa e as escolas profissionais, nas quais as edificações são sólidas, modestas e funcionais:

Enquanto na Escola Normal o motivo maior de orgulho se concentra na biblioteca e nos espaços sagrados do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), na Escola Profissional os espaços mais importantes são das oficinas, as salas de trabalho, a cozinha (Buffa, 2002, p. 34).

Acrescente-se, no caso da EAFU, a estética do ensino agrícola dialoga com territorialidades que transcendem as formas arquitetônicas de uma escola voltada à formação propedêutica. Nesse sentido, a viabilização das estruturas básicas é complexa à medida que demanda vultosos investimentos em infraestrutura, equipamentos e recursos humanos, sem os quais há comprometimento da reprodução das situações-problema das cadeias produtivas.

Essa condição pendular entre necessidade e escassez não se limitava à realidade da EAFU, conforme indicado em estudo de diagnóstico das 37 escolas agrotécnicas federais no Brasil coordenado pela Secretaria Nacional de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SENETE/MEC):

O referido levantamento teve como objetivo geral diagnosticar, nas EAFs, todos os problemas e necessidades, de modo que, até 1994, seja implementado, em cada uma delas, um sistema de desenvolvimento adequado que assegure o efetivo crescimento da instituição [...] A infra-estrutura das Escolas Agrotécnicas Federais encontra-se atualmente em estado precário, tendo em vista que, aproximadamente, há uma década, não são alocados recursos para investimentos; até mesmo a conservação dos bens imóveis e móveis encontra-se comprometida, trazendo, em consequência, prejuízos à melhoria da produtividade e qualidade do ensino [...] A inexistência de um Plano Diretor foi a principal causa do crescimento desordenado da maioria das escolas. Os equipamentos, mobiliários, semoventes e demais bens móveis existentes necessitam ser substituídos, não só pelo desgaste de uso, como também pela sua obsolescência. No aspecto de infra-estrutura física, as Escolas Agrotécnicas Federais estão divididas em três grupos distintos: as que necessitam ser concluídas, as que requerem reformas e adaptações a curto prazo e as que necessitam de reformas e adaptações a médio prazo (Diagnóstico das Escolas Agrotécnicas Federais - Relatório - Maio/1992. Arquivo Histórico do IFTM - 1992)

A EAFU foi classificada no primeiro grupo, junto a outras cinco instituições das regiões Norte, Nordeste e Sul. Assim como a sucessão temporal parece escorrer por entre os dedos, algo similar teria sucedido em se tratando dos espaços da EAFU. Naquela conjuntura das décadas de 1980 e 1990 foi necessário lidar com a dimensão do imponderável na concretização

das estruturas físicas do campus. Essa variável perpassa a formação histórica do IFTM, permeada por momentos de expansão ou retração dos investimentos em infraestrutura.

2.3.2 - A Fazenda: laboratório a céu aberto

A palavra *laboratório*, de acordo com o dicionário *Oxford Languages*, origina-se do latim medieval *laboratorium*, significando local de trabalho. No idioma francês, *laboratoire* refere-se a lugar em que são feitas experiências. No dicionário *Michaelis*, o verbete possui várias definições, dentre as quais: “Local ou sala especial de trabalho, experimentação e investigações científicas, equipada com aparelhagem específica para pesquisa e experimentos”. Ou ainda:

Situação ou ambiente propício para se observar e experimentar algo [...] Exercícios práticos e experimentais de criatividade nos quais atores ou estudantes de teatro criam personagens e situações e desenvolvem emoções, preparando-se para o papel ou personagem a ser representado [...] oficina, workshop [...] Lugar onde esses exercícios são feitos (Michaelis, 2024).

Em ambas as publicações, o verbete designa o sentido de *labor*, de trabalho sistematizado, quer seja no âmbito científico ou artístico. Em razão das relações econômicas que permeiam os mundos do trabalho, podemos inferir que ele é um dos principais agentes produtores e reprodutores das relações sociais e, por que não dizer, das identidades coletivas.

Elas perpassam a trajetória histórica da formação profissional no Brasil que, em visão retrospectiva evidenciam os embates entre, pelo menos, duas alternativas: em um extremo, o perfil assistencialista e regulador das tensões sociais das primeiras décadas do regime republicano, de forma a transformar os “desvalidos e desafortunados da sorte” em indivíduos úteis e disciplinados, mediante a aprendizagem de ofícios manuais. Em outro polo, as propostas de superação do dualismo estrutural da educação, com a defesa de uma formação integral que articule as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura⁹³.

⁹³ Os debates em defesa do ensino médio integral, indicam que: “Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria”. Ver: Ciavatta (2005, p. 8).

A conjuntura na qual a EAFU será concebida caracteriza-se por questionamentos e transformações políticas e sociais, marcadas pela introdução das políticas neoliberais na América Latina, e com grande força no Brasil. O cenário será marcado pela introdução de novas aplicações tecnológicas e reconfigurações nos processos produtivos.

São representativas as substituições da força de trabalho manual em favor dos processos de automação, a introdução de metodologias exógenas de gestão da produção, controle de qualidade e gerenciamento das rotinas de manutenção. Em uma economia, à época, às voltas com altos índices de inflação, crescimento modesto e instabilidade política, foram adotados modelos de desenvolvimento atrelados em grande medida aos financiamentos internacionais (Sobral, 2015).

Em relação às propostas de reformulação do ensino profissional, na esfera federal, o ensino agrotécnico passa em 1990 a ser subordinado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), posteriormente designada Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394) de 1996 instituiu os fundamentos para a reforma do ensino profissionalizante, influenciada pelo ideário do Estado Mínimo, com reflexos nas escolas técnicas industriais e agrotécnicas federais, que naquele momento defendiam uma contraproposta voltada à formação profissional politécnica⁹⁴. Por consequência, prevaleceram as determinações do Decreto nº 2.208/97, que propunha desmembrar a formação acadêmica da Educação Profissional, ao passo que:

Como esse decreto repõe a dualidade estrutural do ensino médio (separando ensino médio do profissional), impossibilita toda tentativa de se construir um currículo integrado [...] A proposta da reforma visava atender a necessidade do grande capital, tanto urbano como agroindustrial em sua reestruturação. A tecnologia de ponta (entendida como dominante), requerida nesse processo demandava também a formação de profissionais polivalentes [...] a escola poderia perder a liberdade e autonomia acadêmica, importantes para a realização de trabalhos criativos e originais, que no caso das escolas agrotécnicas, poderiam passar a atender principalmente a grande parcela de produtores, entendidos como pequenos e médios produtores rurais [...] Nesse quadro, podemos entender como ocorreu o avanço na produção nacional das grandes agroindústrias, sem ocorrer um aumento no número de produtores rurais; ao contrário, o número de produtores rurais diminuiu em municípios de economia quase exclusivamente agroindustrial (Sobral, 2015, p. 91-92).

⁹⁴ Ramos (2018) destaca que a politecnia não se encerra no ensino cumulativo de muitas técnicas, ao contrário: “Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. Saviani (2007, p. 164) recupera as controvérsias relativas à politecnia, ao defender: “Particularmente, compartilho da centralidade que pretendeu conferir à questão da liberdade na organização do ensino [...] o caminho da humanidade, movendo-se da genérica natureza humana originária caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho; e chega à conquista de uma capacidade omnilateral, baseada, agora, numa divisão do trabalho *voluntária e consciente*, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem. Está em causa, aí, a momentosa questão da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade”

Uma das marcas identitárias entre os anos 1992 e 2002 será a mudança de direção da escola por um perfil docente vinculado à Agropecuária. O interregno significou a substituição da primeira geração - da ESERD - proveniente dos anos 1950, na qual a escola foi dirigida apenas por mulheres⁹⁵. O agraciado, Professor José Renato de Sousa parece ter atendido às demandas institucionais daquela conjuntura. Dessa forma, será reconduzido ao cargo para um segundo mandato que coincide com nova transição de institucionalidades, na qual a EAFU transformou-se em CEFET-Uberaba. A imagem a seguir resgata o momento do ato oficial de posse nas dependências do Ministério da Educação (MEC):

⁹⁵ Lemes (2016) desenvolve interessante estudo sobre os modelos de gestão das escolas agrotécnicas federais e as duas institucionalidades subsequentes, CEFET e IFTM no qual analisa os bastidores das escolhas da direção do Campus Uberaba: “Em 19/02/1988, na EAFU, ocorreu a primeira reunião do Conselho Técnico Consultivo, cuja pauta foi a posse dos membros do referido conselho e a análise e aprovação do Regulamento Interno. Na reunião seguinte, ocorrida na data de 30/03/1988, o Conselho se reuniu para realizar a escolha da lista tríplice para Diretor da Escola (mandato 1988-1992) [...] Candidataram-se para o mandato de 1992-1996, 03 docentes, tendo sido eleito o Prof. José Renato de Sousa, cujo nome figurou como primeiro na lista tríplice por ter obtido 07 votos na primeira votação [...] No ano de 1996, o então Diretor Geral foi nomeado pelo Ministro da Educação em caráter pró-tempore a partir de 03/05/1996, pela Portaria nº 420/96 [...] Assim, foi composta a lista tríplice enviada ao MEC e o Prof. José Renato foi nomeado para o cargo de Diretor Geral da EAFU, mandato 1998-2002”.

Figura 31 - Assinatura do Termo de Posse do Diretor da EAFU - José Renato de Sousa (14 de maio de 1992)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

Como de costume, a notícia ganhou os holofotes da imprensa local, sendo veiculada nos principais periódicos em circulação naquele maio de 1992. As três matérias trazem, em visão de conjunto, as repercussões da mudança de direção da escola:

Substituindo a dinâmica Nice Borges Amorim, José Renato vem arregaçando as mangas, reunindo os vários segmentos da escola para formar seu plano de ação [...] Jovem ainda, o novo diretor da Agrotécnica nasceu em Conceição das Alagoas, diplomando-se engenheiro agrônomo em Viçosa. Vinha exercendo o cargo de professor na escola há 10 anos. E mostra muita disposição para dar continuidade a um trabalho espetacular ali iniciado por Nice Amorim (Jornal da Manhã, 26/05/1992).

Ele foi escolhido através da lista tríplice, na qual são apontados três nomes pelo Conselho Técnico Consultivo da Escola [...] José Renato pretende, durante seu mandato, integrar as atividades da escola com a comunidade. Mesmo com as dificuldades financeiras enfrentadas pelas escolas técnicas federais, o diretor considera que os cursos técnicos estão ocupando um espaço significativo no mercado de trabalho (Jornal de Uberaba, 26/05/1992).

Falando a esta folha, o Professor José Renato de Sousa frisou o seguinte: Pretendemos levar avante o que pregamos no nosso programa de trabalho, quando do processo eleitoral - administração aberta, participativa com muito profissionalismo. Com este lema e o apoio da comunidade esperamos corresponder à confiança em nós depositada pelos que nos conduziram à função dirigente (Lavoura e Comércio, 26/05/1992).

As matérias empregam eixos narrativos recorrentes em se tratando de transições administrativas na esfera federal. Menções às conquistas da gestão anterior, no caso a Professora Nice Borges Amorim, destaque às credenciais acadêmicas e profissionais do novo diretor e aspectos dos planos de ação para os próximos quatro anos.

No que diz respeito à EAFU, sublinhamos as passagens que se referem ao formato do pleito, a lista tríplice encaminhada ao MEC, sem a ampla participação democrática dos segmentos da escola; a promessa de integração à comunidade por meio da oferta do ensino profissional e de atividades extensionistas e, por fim, a explicitação das limitações orçamentárias que perpassam as trajetórias das quatro institucionalidades.

Em que pesem, uma vez mais, os limites entre pretensões e realizações, os dois mandatos do Professor José Renato de Sousa demarcam no imaginário local a ideia de que a “Agrotécnica de Uberaba” teria sido um modelo entre todas as congêneres existentes no Brasil⁹⁶. Não nos dispomos em detalhar a atuação do professor, mas é plausível caracterizá-la como marco divisor dos ciclos de gestão do IFTM, que trouxe a montante as marcas e adversidades da institucionalidade precedente e, à jusante, o desafio de dar continuidade à expansão física, às interações com a comunidade, de pesquisa aplicada e o incremento dos indicadores educacionais mediante a manutenção dos cursos existentes e a oferta de habilitações que atendessem às necessidades da formação profissional em nível médio e técnico.

Por esse ângulo, houve uma Uberaba das décadas de 1980 e 1990 que testemunhou a transição de institucionalidades, as renovações do corpo de dirigentes e se articulou aos quadros sociais de memória nos quais a EAFU protagonizou experiências significativas nos ambientes urbano e rural. Mas, é do ponto de vista do presente que percebemos o passado da EAFU, que não se diluiu por completo. Há, por assim dizer, permanências nas mudanças, apesar das mudanças. Elas demarcam continuidades históricas inscritas nos vestígios documentais, nos relatos dos protagonistas da memória institucional e no imaginário local. Elas são lugares simbólicos de uma memória institucional calcada em ritos de renovação como o protagonizado pelo Professor José Renato.

Voltemos aos laboratórios a céu aberto, ou seja, os espaços consolidados e as sucessivas transformações, em razão de novos usos e desusos. Para esse propósito, recuperamos os depoimentos de dois protagonistas da memória institucional, contemporâneos às gestões do

⁹⁶ A esse respeito, antes mesmo de sua posse, a imprensa local tratou de enumerar os predicados da instituição: "Isso é motivo de verdadeiro orgulho e satisfação para todos nós uberabenses, que vimos acompanhando bem de perto o trabalho fecundo e dinâmico de sua diretoria [...] Vale a pena uma visita à Escola Agrotécnica Federal local, como também no seu setor rural, a fim de constatar o trabalho extraordinário lá desenvolvido [...] tudo no sentido convergente aos reais interesses da agropecuária em âmbito nacional". (Santos, 1995, p. 416).

novo diretor entre os anos 1992 e 2002. A escola de hoje contém vestígios de um passado que “ainda não passou” e que pode vir a ser reapropriado mediante a materialização do inventário dos sentidos:

É...eu tenho um local que eu gosto muito aqui na escola hoje que me traz muita recordação interessante tá, é... a escola hoje ela tá muito centralizada aqui perto da gente, mas ela não começou aqui! um local um ponto específico aqui da escola que começou é... depois da linha de trem, a primeira sala o primeiro espaço da área de máquinas foi lá depois da linha de trem.... né quando eu cheguei aqui eu vim dar aula de mecanização aqui é... as máquinas os equipamentos que tinham aqui ficavam espalhados por toda a escola não tinha um galpão, não tinha um local, e esse local lá embaixo perto da fruticultura, perto da linha de trem era onde tinham mais máquinas, daí quando eu fui falar... não as nossas aulas práticas eram aqui... tinha alguns servidores da instituição que já aposentaram, que estudaram lá então tem aquele local como referência para mim que é um local onde a escola começou e eu vi isso! hoje eu acho que nem tem essa instalação lá mais, era uma sala pequena e tal é bem de improviso mesmo é... mas assim eu sempre que eu passo lá com meus alunos caminhando porque aqui a gente...eu dou aula de manejo, então eu tenho que mostrar algumas erosões, alguns processos que acontecem mais lá para o fundo da Fazenda lá na quase que na divisa.... eu sempre falo a escola começou aqui as aulas práticas.... eu guardo essa referência (Torres, 2023).

No final de 2019 o professor [Luis Fernando Santana] encerrando ele ganhou para diretor e me fez o convite para voltar no final de 2019 eu imediatamente voltei! tô aqui já em dezembro né [...] agora faz quase 4 anos que foram quatro anos muito diferentes porque eu fui para Coordenação Geral da Extensão, mas aí eu tive a oportunidade de voltar a ter alguns momentos em sala de aula que para mim não existe... eu falo com os meus alunos que o melhor lugar para mim depois da minha casa é a sala de aula não existe outro, eu ainda não descobri né... então eu falo, pra gente é bom demais, nossa é muito bom! né esse espaço da sala de aula é apaixonante, para mim é apaixonante, para o ensino médio, para o ensino superior, aí eu trabalhei com a pós especialização que nós tivemos dois, eu fui professora sempre professora... então a minha trajetória né? E hoje eu tô aqui gosto demais da instituição, demais! claro que a gente o fato de eu gostar não enxerga também algumas coisas que precisam ser trabalhadas melhoradas porque o potencial nosso é imenso (Carmo, 2023).

A primeira fala evoca o instante da *recordação*, de trazer de novo à mente (*re*) as lembranças situadas no coração (*cordis*), a sede da memória para os romanos. O conteúdo revela o que seria a origem da escola, o local das disciplinas práticas, “*a primeira sala o primeiro espaço da área de máquinas*”. Talvez devêssemos nos indagar, não seriam *origens*? Na parte final do primeiro capítulo exploramos as celebrações de lançamento da pedra fundamental da EAFU, que demarcou o momento da construção dos dois primeiros blocos planejados para abrigar atividades docentes e administrativas.

Remontando à década de 1950, a origem de uma escola vocacionada à formação em economia rural doméstica, com predominância do público feminino, embrião das três outras institucionalidades subsequentes: EAFU, CEFET e IFTM. Por último, o que dizer da

capilaridade da instituição a partir de 2008 ao ser incorporada à rede nacional dos institutos federais, resultando na multiplicação de diversos “atos de origem” das unidades criadas ou integradas? Quais teriam sido as origens das unidades vinculadas ao IFTM, tais como o campus Uberlândia Fazenda⁹⁷, que nascera na década de 1950 na condição de escola agrotécnica ou, em outro extremo, as unidades erguidas a partir de 2008?

De acordo com as percepções do Prof. José Luiz, a memória das disciplinas práticas está ancorada àquele espaço situado nas bordas do território da fazenda, nos limites da linha de trem. No laboratório de máquinas agrícolas, acontecia a formação para o trabalho, por meio da aplicação prática dos conteúdos teóricos assimilados em sala de aula. Assim como o espaço da mecanização, há outros indicadores de origens que reunidos, a depender dos enunciados, favorecem a compreensão da EAFU enquanto totalidade.

As memórias do lugar ainda encontram ressonância no cotidiano do professor: “*sempre que eu passo lá com meus alunos caminhando [...] eu sempre falo a escola começou aqui as aulas práticas*”. A iniciativa tem despertado o interesse dos alunos sobre a história e a formação da escola, pois eles “*perguntam bastante e às vezes até ficam meio surpresos e até um pouco decepcionados (não sei se esta é a palavra correta para descrever o sentimento deles) ao saber o que fazíamos antes com uma estrutura pior, se comparado ao que temos hoje*”⁹⁸.

Há, de um modo, espécie de eficácia discursiva nas palavras do professor - por que não dizer didática - ao revisitar o passado da instituição e referenciar “aquilo que foi um dia” e não mais existe. O ato de tornar presente o passado recorrendo a um espaço fundador de atividades práticas nos encaminha à questão de que não há memória coletiva que não se desenvolva em um quadro espacial, pois:

⁹⁷ A Escola Agrotécnica de Uberlândia tornou-se um campus do IFTM por meio da Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Naquela conjuntura de meados dos anos 1950: “Finalmente chega o grande dia sonhado pela população überlandense, 21 de outubro de 1957, dia em que foi assinado o acordo entre o Governo da União e o do Estado de Minas Gerais [...] visando à construção da Escola Agrotécnica de Uberlândia, representado respectivamente pelo Ministro da Agricultura Mário Meneghetti e o Deputado Federal Rondon Pacheco [...] A Fazenda das Sementes, na região conhecida como Sobradinho, foi escolhida no início dos anos de 1950, mais precisamente no ano de 1953, durante a visita de uma comissão àquele local”. Consultar: Coutinho (2012).

⁹⁸ O excerto integra-se ao primeiro relato do docente e foi gentilmente elaborado de forma a complementar a entrevista concedida em junho de 2023. Interessante perceber o potencial produtivo da escola entre as décadas de 1980 e 2000, a saber: “Plantamos até 200 hectares de milho, soja, arroz e feijão e fornecíamos grandes quantidades para o refeitório; Já chegamos a produzir mais de 1000 litros de leite por dia; Tínhamos 50 matrizes de suíno produzindo leitões e enchendo o refeitório de carne; Tínhamos uma horta, que além de fornecer hortaliças para o refeitório, ainda fazíamos sacolões para revender na Cooperativa-escola ou levar para o CEASA; OBS: Eu fiz isso várias vezes; Produzíamos mais de 500 toneladas de silagem para comercializar na época de exposição de gado Zebu; Dentre vários outros exemplos que poderiam ser citados. Sempre querem saber um pouco mais da nossa história”. (Torres, 2024).

O espaço é uma realidade que dura; nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca. É sobre o espaço, sobre o nosso espaço - aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir - que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembranças (Halbwachs, 2004, p. 150).

Decerto, por duração, entendemos a perenidade da escola na sucessão cronológica. O espaço da área de máquinas já não se assemelha àquele dos tempos da EAFU. Gerações de alunos sucederam-se, formaram-se e provavelmente sequer tenham conhecido o lugar. No entanto, o professor, imerso em suas atividades cotidianas recorre a lembranças que ainda despertam questionamentos motivadores de um quadro retocado pelos pincéis das mudanças e permanências a cada ocasião em que as memórias são evocadas.

De outro modo, o inventário dos sentidos cumpre a função de fixar por meio da escrita, do relato historiográfico, a memória bruta do lugar designado pelo Professor José Luiz. É a passagem da enunciação à sistematização do conhecimento. Nessa chave, história e memória têm em comum a referência ao passado, entretanto, não se confundem⁹⁹, já que há descontinuidade entre quem produz e dá a conhecer o relato, e os grupos, testemunhas ou emissores dos fatos narrados (D'Alessio, 1993, p. 99).

O momento da escrita da história estabelece as condições para os investimentos de sentido a aspectos da memória coletiva circunscritos aos grupos que de alguma forma protagonizaram experiências formativas e profissionais. Por conseguinte, “Em história, tudo começa com o gesto de selecionar, de reunir, de, dessa forma transformar em ‘documentos’ determinados objetos distribuídos de outra forma” (Certeau, 1995, p. 30).

Essas operações, próprias do ofício do historiador, são algumas das condições para a consolidação do patrimônio educativo da EAFU. São, dados os objetivos da nossa pesquisa, um dos caminhos - não necessariamente provenientes do campo da História - à compreensão do

⁹⁹ Os debates em torno das especificidades e convergências entre história e memória, assim como os tensionamentos inerentes parecem nos encaminhar à questão da nossa relação com a temporalidade. Percebemos, a partir do século XIX, o período de emergência das nações europeias, um processo de sacralização da memória transmutada em monumentos, patrimônios e narrativas totalizantes, nas quais a história oficial se legitima ancorada em uma memória nacional, por meio da estruturação dos eventos históricos com pretensões à escrita de uma história universal, tendo a Europa como centro irradiador das ideias de progresso e missão civilizatória. Esse equilíbrio frágil e intercambiável entre os conceitos nos sugere que são faces da moeda e, a depender das relações de força e de poder, um dos lados é evidenciado. Em síntese, sustentamos que não há ruptura radical entre história e memória, tampouco uma postura epistemológica que resulte em relativismo asséptico. Ambos os conceitos são centrais, atravessados por demandas políticas, sociais, de direitos humanos, da indústria cultural, do turismo, dos patrimônios culturais dentre outras motivações. A esse respeito, consultar: Nora (1993); Le Goff (2003); Halbwachs (2004); Catroga (2015).

passado institucional através da escolha e investigação dos objetos, lugares e vivências que resistiram aos efeitos corrosivos e desagregadores do tempo. Há, em nossa avaliação, interlocuções com o passado à medida em que identificamos na pesquisa às fontes e na produção dos depoimentos percepções individuais e coletivas que subsistem no presente, e que ainda não dispunham de tratamento sistematizado. Em função disso, a literatura pertinente à escola tem se ampliado significativamente desde as duas últimas décadas, ora privilegiando abordagens administrativas, técnicas, pedagógicas, ora direcionando as lentes de observação à história e memória, remontando ao surgimento da ESERD na década de 1950.

No próximo depoimento, somos convidados pela Professora Maria das Graças a adentrar o microcosmo da sala de aula, espaço habitual a qualquer instituição educativa: “*para mim não existe... eu falo com os meus alunos que o melhor lugar para mim depois da minha casa é a sala de aula não existe outro*”. A docente foi chamada a retornar ao IFTM no ano de 2019, em princípio para ocupar a Coordenação Geral de Extensão (CGE), área em que possui vasta experiência em razão da formação em Economia Doméstica na Universidade Federal de Viçosa (UFV), e da atuação profissional na iniciativa privada que precede o ingresso na EAFU. Posteriormente, assumiu aulas e desde então, embora aposentada, não se desvinculou de fato da instituição.

Mas, por quê a sala de aula? Em que medida o espaço pode vir a ser patrimonializado? A sala é mais que lugar de trabalho, é um “quase-lar”, extensão física e simbólica de laços afetivos:

Símbolo da vida em comum, da casa, da união do homem e da mulher, do amor, da conjunção do fogo e seu receptáculo [...] é centro de vida, de vida dada, mantida e propagada. Também todas as sociedades tem honrado o lugar; é um santuário, sobre o qual se implora a proteção de Deus, onde celebra seu culto, onde se conservam estátuas e imagens sagradas [...] Segundo as concepções dos maya-quiché, a luz do lugar expressa a materialidade do espírito divino, como a luz de uma vela representa a alma de um morto (Chevalier; Gheerbrant, 1986, p. 572-573).

Nesse registro, emergem substratos de memórias renovados a cada ciclo, pois cada turma parece comportar-se como fragmento identitário do grupo familiar: nele os laços são consanguíneos, envelhecemos juntos, ocorrem transições geracionais, aprendizados, conflitos, rupturas; em sala de aula os ritos são reproduzidos, com a distinção de que os ciclos de renovação são efêmeros, duram não mais do que o tempo necessário à conclusão dos estudos.

É verdade que os egressos articulam estratégias de reatualizações das memórias, mas as mesmas são pontuais, datadas e nem sempre eficazes no sentido de agregar todos os indivíduos do grupo. Em vez de heranças hereditárias, elaboram-se memórias inatas, partilhadas pelos

membros do grupo, entre estes e os docentes, assim como com as demais coletividades que configuram a escola.

Para a Professora Maria das Graças, a centralidade da sala de aula ao longo de sua trajetória profissional transcende as condições materiais: *“Espaços... todas as salas de aula, todas as salas de aula! não tem espaço mais importante que esse para mim, todas, das mais calorosas às que tem ar condicionado, hoje todas! aquela que a janela emperrava não tinha problema, desde lá atrás, as mais antigas, velhas, paredes descascando todas, um dos melhores espaços é a sala de aula né? Tanto lá como que eu trabalhei lá e trabalhei aqui, aqui já agora tá meio a meio”*. A passagem revela não haver distinção entre ambientes climatizados, esteticamente apropriados e aqueles com problemas estruturais, quer seja nas instalações da ESERD no Parque Fernando Costa ou na fazenda.

A função da sala de aula em uma instituição vocacionada ao ensino profissional difere da ideia convencional de aprendizado hermenêutico, pois há “laboratórios a céu aberto” que sistematicamente dialogam com os espaços interiores do edifício escolar:

Figura 32 - Oficina de alimentação e nutrição em escola da rede municipal de Uberaba (1996)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

A imagem representa um grupo de alunos orientados pela professora, em atividade extensionista da área de alimentos e nutrição. As escolas entravam em contato com a EAFU solicitando oficinas, dentre as quais as de alimentação e nutrição voltadas para merendeiras e alunos. No caso da Figura 32, a atividade foi realizada para alunos da rede municipal de Uberaba, que prontamente encaminhou à escola dossiê fotográfico com os dizeres:

Para Graça, Sueli e alunos da Escola Agrotécnica Federal, nosso abraço e agradecimento pela excelente oficina realizada na escola. Obrigada! Valeu a pena! Voltem sempre! Lourdinha, E.M. Prof. Paulo Rodrigues, 09-5-96 (Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba).

Essas oficinas eram conduzidas por docentes da área de alimentação e, no caso da professora, do curso de Desenvolvimento de Comunidades, que tinha como fundamento as ações de extensão. Ao término de cada intervenção, professores e alunos retornavam à sala de aula para realizar o balanço dos resultados e sugestões de aprimoramentos, significando um momento rico em experiências com as comunidades atendidas.

A sala de aula, na perspectiva da docente, irrompe na posição de lugar de memória, dado que é extensão de outros ambientes portadores de memórias, como a casa e a família. Nora (1993, p. 7) sustenta que “o sentimento de continuidade torna-se residual aos locais. Há locais de memória porque não há mais meios de memória”. Porém, os meios e ambientes de memória precários e fragmentados da EAFU persistem, ainda que a instituição tenha se transformado, incorporado outras denominações - CEFET em 2002 e a partir de 2008 o IFTM - e se expandido para além do território do Triângulo Mineiro.

As salas de aula frequentadas e identificadas como patrimônio educativo pela professora são “todas as salas”, as mais antigas e velhas, assim como as novas são o amálgama que sustenta o surgimento e sobrevivência dessa modalidade de lugar de memória. Ao passo que não há memórias espontâneas reunidas em torno do sentimento de identidade é preciso criá-las, preservá-las e registrá-las por meio do inventário dos sentidos.

As salas são perenes, na condição de estruturas básicas necessárias às atividades didáticas, desde que a instituição assim se mantenha. Mas, para a docente não mais existem enquanto traços dos tempos da EAFU, nos quais materializaram-se experiências de vida acomodadas nas memórias dela, das gerações de alunos e das comunidades atendidas pelas ações extensionistas, em muitas ocasiões levadas a termo em outras salas de aula das redes de ensino da cidade de Uberaba.

Com tais características, a sala é um tipo de espaço que agrega as várias tipologias dos lugares de memória, dentre as quais: funcional, material, simbólica e ritual (Nora, 1993, p. 21). Quanto às funções primordiais, é espaço de trabalho e aprendizado; na mesma proporção, sua materialidade corresponde às formas pelas quais as sociedades erigiram edificações e instalações ajustadas aos modelos de escola vigentes em dada época.

As dimensões simbólica e ritual estão presentes desde o gesto mais corriqueiro do cotidiano - as saudações, a disposição dos objetos e materiais no espaço da sala, as negociações e tensões entre professores e alunos e entre eles próprios - à incorporação e reprodução em seus espaços interiores dos imaginários sociais, festas cívicas, laicas e religiosas, crenças e tradições, efemérides e demais manifestações dos mundos da vida nas quais se insere e elabora significados.

O sentimento de pertencimento à instituição - reiterado em várias passagens do depoimento da professora - passa pela importância da sala de aula em sua trajetória. Ela retornou à instituição em 2019 em uma função de coordenação, mas, logo que convidada, não se furtou a reassumir a condição de docente. O trecho ilustra a satisfação, ao mencionar: “E

hoje eu tô aqui gosto demais da instituição, demais! claro que a gente o fato de eu gostar não enxerga também algumas coisas que precisam ser trabalhadas melhoradas porque o potencial nosso é imenso”.

São outros contextos, outras demandas, uma audiência distinta das gerações dos tempos da EAFU, mas o que há de continuidade é a possibilidade de reatar os fios das memórias tecidos com a sua vasta experiência, entrelaçados a outros tantos, ressignificados, nos quais as tramas nos sugerem que o manto das memórias coletivas foi retomado; que a artesã, junto a seus discípulos, resgatou novamente a máquina de tecer histórias com os fios das memórias.

Logo, nos filiamos ao que Meneses (2010) sugere, de que: “a memória não se constrói apenas contra o esquecimento, mas com o esquecimento”, no sentido de perseguir os modos de perseverança do passado no presente. Uma estratégia talvez inconsciente, de tentar frear o esquecimento, ou de pelo menos adiá-lo momentaneamente até que o manto outrora interrompido pela aposentadoria - esse instante de apagamento e invisibilidade institucional - seja plenamente confeccionado.

Por fim, com a nova direção do Campus Uberaba instalada em 2024 para um mandato de quatro anos, obtivemos a informação de que a Professora Maria das Graças foi convidada a permanecer na instituição¹⁰⁰. Ao que tudo indica, os trabalhos da memória ainda não cessaram: há outros fios e tramas a serem tecidos, há outras histórias e memórias em elaboração.

O inventário dos sentidos do patrimônio educativo é instrumento de identificação, reconhecimento e preservação da memória institucional amparado pelo diálogo entre gerações. O ato de mediar essa construção coletiva sugere que somos observadores e agentes, uma vez que as nossas filiações institucionais não estão descoladas da realidade. Embora se trate de dar a conhecer os objetos e lugares do passado, é do presente que lançamos as indagações que estruturam essa pesquisa.

Uma delas corresponde à percepção das inscrições, os marcos simbólicos, os lugares enquanto fluxos, mais do que pontos fixos na paisagem da fazenda. É o que passamos a denominar de *cartografias da memória coletiva*. Em uma primeira fração do nosso ensaio hermenêutico, demonstramos na figura abaixo os marcos indiciários fixados em estruturas físicas, em diversos momentos da materialização do laboratório a céu aberto, remontando aos tempos da EAFU e aproximando-se da contemporaneidade da instituição:

¹⁰⁰ Estas informações complementam a entrevista concedida em junho de 2023. Na ocasião, a possibilidade de continuidade na instituição era uma incógnita. A Professora participa desde a gestão anterior de um projeto de extensão no curso de Agronomia voltado às hortas urbanas. A partir de 2024 foi convidada a permanecer na escola, ministrando aulas e auxiliando os demais docentes nas atividades de curricularização da extensão. (Carmo, 2024).

Figura 33 - Marcos Indicadores da Escola (2024)¹⁰¹



Fonte: Dados de Pesquisa - IFTM Campus Uberaba (2024)

¹⁰¹ a) Placa situada à entrada do campus; b) Outdoor com referência às origens da escola; c) Parceria entre ABCZ e IFTM - “Programa de Melhoramento Genético de Zebuínos”; d) Produção de mudas; e) Olericultura; f) Refeitório; g) Projeto Piloto de Manejo Integrado de Microbacia Hidrográfica - 2004 - Apoio: Fundação Vitae; h) Projeto piloto para aperfeiçoamento da formação profissional no setor de Agroindústria através da implantação do sistema de abate e processamento de bovinos, suínos e aves - 2006. Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP/ Fundação Vitae; i) Casa da Abelha Prof. Erwin Pulher - homenagem ao grande incentivador da Apicultura no Brasil Central - 2002; j) Projeto de Irrigação de Olerículas - Sistema: Aspersão com tubos fixos enterrados. Parceria CEMIG/EAFU; k) Placa alusiva à transição de institucionalidade - EAFU/CEFET Uberaba. 28 de outubro de 2002: “48 anos de Educação Tecnológica no Brasil”; l) Placa de identificação do “Pavilhão Pedagógico”.

As doze imagens integram um dossiê de alguns espaços do inventário dos sentidos do patrimônio material elaborado por amostragem. Quanto à estrutura e localização, os marcos foram confeccionados em material metálico, exceto a imagem (b) em formato de *outdoor* plotado em lona e afixado por braçadeiras com referência às origens da escola: “IFTM Campus Uberaba desde 1953 você no caminho certo”. Os objetos estão situados em vários locais na paisagem do Campus Uberaba, desde edificações a instalações “a céu aberto”. As datas-limite circunscrevem as três institucionalidades: EAFU, CEFET e a partir de 2008, o IFTM.

As temáticas contemplam sumariamente a formalização de acordos, convênios e parcerias, celebrações de datas relevantes para a instituição e placas indicativas de instalações administrativas e pedagógicas. Quais as substâncias de memórias em torno desses lugares significativos do campus? Uma primeira impressão nos sugere que demarcam ações, realizações, empreendimentos nos campos do ensino, pesquisa e extensão que de alguma forma propiciaram a formação de gerações de estudantes, a execução de pesquisas e intercâmbios, a realização de eventos acadêmicos, a oferta de bolsas, subsídios, a aquisição de maquinários e beneficiamentos contemplados nos termos firmados entre a escola e os parceiros.

A segunda impressão apoia-se no fato de que elas informam visualmente os lugares que não cessaram as suas atividades, tais como o refeitório, a olericultura, o primeiro pavilhão pedagógico construído a partir de 1983 e que ainda hoje abriga atividades de ensino e administração. Ou seja, há marcos indiciários esmaecidos pelos efeitos do tempo que não perderam completamente as funções originais.

A terceira impressão corresponde aos marcos com referências às celebrações por alguma data de relevo para a instituição, tais como, a imagem (i): “Casa da Abelha Prof. Erwin Pulher - homenagem ao grande incentivador da Apicultura no Brasil Central - 2002” e (k): “Placa alusiva à transição de institucionalidade - EAFU/CEFET Uberaba. 28 de outubro de 2002: 48 anos de Educação Tecnológica no Brasil”. Foi dito anteriormente que perseguimos uma estética do ensino agrícola distinta dos signos canônicos de beleza, anciانade e raridade, geralmente acionados para se qualificar um objeto enquanto patrimônio cultural.

No dossiê fotográfico demonstrado, propomos a hipótese de que é preciso, ao invés da suposta superficialidade de placas distribuídas ao longo do campus, ver além dos signos convencionados de atribuição de valor patrimonial ao mundo das coisas. Essa ideia aproxima-se do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), sobre o qual a realidade estrutura-se em pequenos e por vezes imperceptíveis detalhes que possibilitam vê-la em profundidade, dado que: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem

decifrá-la" (Ginzburg, 1989, p. 177). Os sinais de que dispomos para acessar as zonas cinzentas das memórias dos lugares da EAFU são em essência convencionais e destituídos de função memorial imediata. Não existem monumentos erigidos à posteridade, tampouco narrativas oficiais sobre a história da instituição.

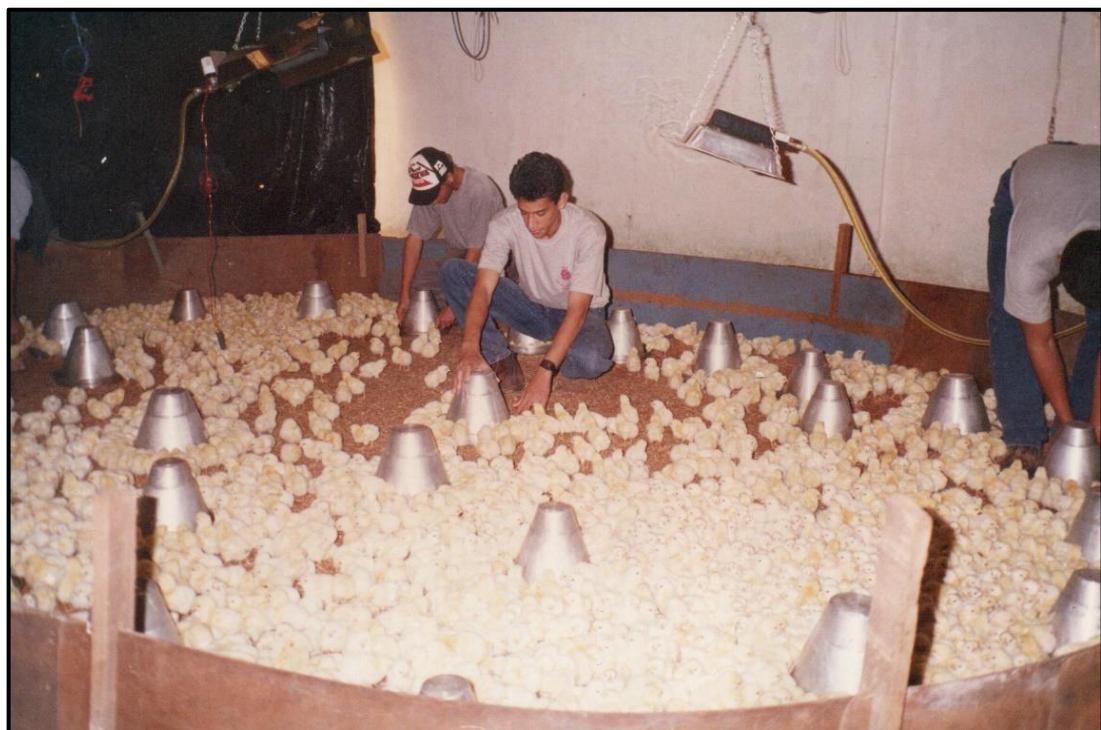
Nas imagens a seguir somos convidados a perceber aspectos dessa cartografia elaborada em momentos distintos da trajetória da escola, que de certa forma dialoga com os marcos indiciários elencados na Figura 33.

Figura 34 - Atividade prática de lavoura (Década de 1980)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

Figura 35 - Atividade prática de avicultura (Década de 1990)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

Figura 36 - Aula de laboratório (Entre 1995-2000)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

Figura 37 - Atividade prática de apicultura (Entre 1995-2002)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

Tomadas em conjunto, são fotografias que comprovam, aos olhos do observador, rotinas habituais de uma escola agrotécnica. Mas, contém pistas, indícios e signos pictóricos que sugerem uma realidade mais profunda, inatingível (Ginzburg, 1989, p. 150). O contato com a terra, a preparação do solo para o plantio, assim como o beneficiamento de espécies, o “trato com os animais”, são atividades básicas à formação profissional. As duas primeiras figuras comprovam a dimensão das disciplinas ofertadas pela instituição, calcadas na filosofia do “aprender a fazer e fazer para aprender”.

O Sistema Escola-Fazenda (SEF) foi importante iniciativa transplantada oficialmente para a rede federal através da COAGRI¹⁰². O perfil do egresso deveria habilitá-lo a atuar como agente de produção ou de serviço nas diversas áreas voltadas à agricultura, pecuária e agroindústria, em instituições governamentais ou na iniciativa privada:

Portanto, o técnico em agropecuária formado no SEF, pode ser descrito, como sendo o profissional que executa tarefas ligadas à formação de lavouras e à criação e manejo de animais, além de orientar tecnicamente agricultores e pecuaristas. Dependendo do nível de complexidade da operação a ser executada, pode atuar sozinho ou como auxiliar do engenheiro agrônomo, do médico veterinário, do zootecnista e do engenheiro florestal (Ferreira, 2002, p. 54).

As temáticas retratam os futuros técnicos em ação, realizando na prática os fundamentos transmitidos em sala da aula. Entretanto, nas entrelinhas do cotidiano escolar, a realidade operava segundo a equação demandas *versus* recursos disponíveis. Percorrendo a documentação oficial preservada no arquivo histórico da instituição, é comum observar dificuldades de toda ordem à realização efetiva dos princípios abrangidos pelo SEF.

De tal maneira que a extinção da COAGRI em 1986 teria representado a paulatina derrocada de um modelo de gestão das escolas agrotécnicas pautado nos componentes básicos da sala de aula: laboratório de prática e produção (LPP), programa agrícola orientado (PAO) e cooperativismo. Não pretendemos verticalizar as discussões sobre o SEF, mas, é possível inferir que as mudanças decorrentes das reformas do ensino básico e profissional na década de 1990 limitaram-se a prescrever uma modalidade de formação orientada à qualificação de mão de obra técnica. O quadro esboçado culminou, de acordo com Ferreira (2002) em prática pedagógica

¹⁰² A COAGRI: “teve duas administrações, a do Prof. Oscar Lamounier Godofredo Junior (1974-1985) e a do Prof. Hélio de Palma Arruda (1985-1986) [...] A Coagri foi extinta no governo Sarney em 1986, pelo mesmo decreto é criada a Secretaria de Ensino de Segundo Grau (SESG), passando o ensino agrícola a ser coordenado pela SESG [...] No período compreendido entre a extinção da Coagri (1986), e a implantação da reforma do ensino tecnológico (1996), a educação agrícola permaneceu em um estado de letargia”. Ferreira (2002 p. 77).

de feição fundamentalmente tecnicista, relegando a segundo plano as premissas de uma formação integral pautada na concepção de autonomia, espírito crítico e emancipação dos indivíduos.

Em que pesem as dinâmicas estruturais daquela conjuntura, as duas imagens são indícios de um tempo e de gerações que construíram suas memórias em torno desses lugares. O campo de possibilidades exploratórias não se esgota com as determinações emanadas das instâncias decisórias centrais. Assim, as cartografias da memória transcendem a fixidez dos lugares e se plasmam, se mesclam aos fluxos, aos trânsitos, nos diversos ambientes e laboratórios a céu aberto. As duas imagens têm como fundamento a execução de situações-problema dos mundos do trabalho. Em muitos casos, realizadas em condições precárias, com excessiva carga-horária, falta de insumos, equipamentos e recursos humanos.

Nesse sentido, as Figuras 34 e 35 e suas correlatas preservadas no arquivo histórico são patrimônio educativo da EAFU, no que elas contêm de substância de memória e no que elas não mais exprimem. As técnicas e procedimentos foram extintos, se transformaram, mas as imagens permanecem na condição de vestígios de práticas educativas pretéritas na instituição.

As Figuras 36 e 37 representam duas situações distintas, mas intercambiáveis das cartografias da memória. Na primeira figura, uma aula de laboratório acompanhada por docente, com expressão atenciosa aos procedimentos realizados. A propósito, a imagem ilustra apenas alunas presentes à sala, o que pode indicar algum curso com predominância do gênero feminino. Não é possível afirmar se teria ocorrido preparação prévia ao registro, ou se o instante captado pela lente foi espontâneo. A cor branca dos jalecos exprime homogeneidade, sobreposição do uniforme convencional da escola, por se tratar de indumentária adequada ao tipo de aula, mas também por indicar conduta de segurança, visto que as alunas poderiam ser expostas a substâncias contaminantes.

A segunda figura representa atividade de campo na qual os alunos encontram-se devidamente trajados, em razão do manuseio das colmeias. É possível inferir que a preparação e os desdobramentos dessas aulas ocorriam em espaço designado *Casa da Abelha Prof. Erwin Pulher*, sob a coordenação do Professor José Antônio Bessa, responsável pela disciplina de Apicultura. As aproximações entre as duas figuras sugerem os trânsitos entre a sala de aula, os laboratórios e a aplicação prática orientada pelos docentes responsáveis. Como mencionado anteriormente, a produção de gêneros resultantes das atividades práticas tinha como destino o abastecimento da própria escola, além da comercialização dos excedentes para a comunidade local. Com a extinção do modelo do sistema escola-fazenda em meados dos anos 1980, a escola

tratou de preservar - ainda que com descontinuidades, confrontos internos e encerramento das atividades da cooperativa - o trinômio educação-trabalho-produção¹⁰³.

As cartografias da memória coletiva fundamentam-se nas interrelações entre os pontos fixos da paisagem (salas de aula, laboratórios, prédios administrativos e pedagógicos, áreas externas reservadas a atividades práticas, espaços de convivência dentre outros) e os indícios imperceptíveis à primeira vista. Entre o que se apresenta por completo nos instantes captados pelas lentes fotográficas e a dimensão latente de investimentos de sentido que podem vir a restabelecer as vidas pregressas das imagens a partir da reinserção nos circuitos da vida escolar, na condição de vestígios documentais passíveis de patrimonialização.

Duplo jogo entre o visível e invisível, no qual a busca das memórias coletivas apoia-se “menos nos textos do que nas palavras, nas imagens, nos gestos, nos ritos e nas festas; é uma conversão do olhar histórico” (Le Goff, 2003, p. 466). Partindo dessa premissa, nosso primeiro ensaio hermenêutico apoiou-se na variedade de vestígios disponíveis sobre o passado da escola, assim como, de acordo com o método indiciário proposto por Ginzburg (1989), perseguiu as pistas, indícios e signos com vistas a reconstituir um esboço, ainda que provisório e sujeito a rearranjos, das cartografias da memória coletiva da EAFU.

A segunda e última fração do ensaio hermenêutico é um convite a explorarmos o lugar de recepção, a portaria da instituição em três momentos distintos. Voltar ao início, ao lugar de passagem aparentemente destituído de significados pode parecer exercício trivial, mas, há um componente subjetivo que sinaliza que “a porta de entrada” das nossas casas, dos ambientes de trabalho e convivência remete às memórias coletivas elaboradas em torno da nossa relação com os espaços.¹⁰⁴.

Isto posto, esse componente das cartografias da memória é sintomático da relevância atribuída aos locais de entrada, conforme registrado nas placas de boas-vindas, imagens (a) e (b) da Figura 33. Se sentir “bem-vindo” à escola implica na possibilidade de estabelecimento

¹⁰³ “A Cooperativa-Escola é uma instituição, constituída por alunos regularmente matriculados na Escola Agrotécnica e tem por objetivos: oportunizar a prática dos princípios do associativismo e do cooperativismo, contribuir para a ação educativa da escola, promover a defesa econômica dos interesses comuns dos associados, executar projetos orientados e realizar a comercialização da produção [...] Os bens produzidos nas Unidades Educativas de Produção são encaminhados à Cooperativa-Escola que os distribuirá para consumo, comercialização e às Unidades Educativas de Produção assegurando a continuidade e/ou implantação de novos projetos”. Ver: Brasil (1983, p.3-5).

¹⁰⁴ “A porta simboliza o lugar de passagem entre dois estados, entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas, o tesouro e a necessidade. Mas tem um valor dinâmico, psicológico; pois não só indica uma passagem, mas convida a atravessá-lo. É o convite à jornada rumo ao além [...] Nas tradições judaicas e cristãs a importância da porta é imensa, posto que ela dá acesso à revelação, e sobre ela vem a refletir as harmonias do universo [...] Atravessar uma porta é mudar de nível, de meio, de centro, de vida”. Conferir: Chevalier; Gheerbrant (1986, p. 855-858).

de laços afetivos que demarcam experiências transitórias e efêmeras, assim como pertencimentos duradouros e estáveis, se nos situamos na condição de partícipes daquele grupo por algum vínculo acadêmico ou profissional. A princípio, destacamos fotografias que tematizam a entrada da fazenda em três momentos distintos:

Figura 38 - Portaria da EAFU (1992)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

Figura 39 - Portaria da EAFU com alunos perfilados (Entre 1995-2000)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

Figura 40 - Portaria do IFTM (Entre 2015-2022)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM Campus Uberaba (2024)

Elas são fluxos, mais do que pontos fixos em lugar reservado à recepção dos variados frequentadores. Representam as mudanças estruturais ocorridas ao longo das décadas, mas sobretudo indicam que ali se localiza uma instituição educativa, antes conhecida como Fazenda Santa Rosa, situada no Distrito Industrial II¹⁰⁵ e que oferta o ensino profissional desde os anos

¹⁰⁵ A década de 1970 marca o surgimento em Uberaba dos três distritos industriais, sob os esforços do Prefeito Municipal Wagner do Nascimento (1936-2007). Topógrafo, engenheiro civil e professor, ocupou a prefeitura entre os anos (1983-1988). O político viabilizou a criação dos referidos distritos e a implantação de várias indústrias, de forma a mudar o perfil econômico da cidade. Sobre o Distrito Industrial II, inaugurado em 1978: “foi implantado em área de 1.684.198 m², localizada a cerca de 7 km do centro de Uberaba. Sua finalidade inicial era a de acolher empresas agroindustriais, como as de armazenamento de grãos, produção de ração, abatedouros, etc. Para tanto, foi conectado a ele um ramal ferroviário, por onde poderia ser escoada parte dos grãos estocados. Suas primeiras

1950. A última imagem corresponde à atual institucionalidade - do IFTM - conquistada no ano de 2008, ao passo que as duas primeiras retratam o período da escola agrotécnica federal.

A segunda figura é permeada de simbolismo, por demonstrar um grupo de alunos em atitude descontraída, ao convidar o observador a “fazer a travessia”, adentrar as dependências da fazenda, de forma a conhecer o que se passa para além da porta de entrada. As três imagens informam que as cartografias da memória coletiva não são inertes, que os pontos fixos da paisagem estão sujeitos às impermanências e transformações. Mas também evocam sentimentos de pertencimento coletivo, como se verifica na passagem a seguir:

Quando a gente vem aqui para cima, eu acho que eu vou falar para você um marco nosso que é interessante.... que você vai achar estranho, uma coisa das mais importantes que a gente teve aqui foi aquela... quando fez aquela entrada da escola, a entrada era uma porteira, você passava por uma porteira para entrar na escola, então tinha uma entradinha básica que não falava da escola mas quando foi é.... feita aquela portaria que deram uma cara importante aquilo lá para gente foi um marco importantíssimo [...] sabe aquela...nós deixamos de ser uma fazendinha escondida no meio do local, passamos ser uma escola reconhecida, assim esse sentimento pra gente que tá aqui da antiga foi [...] não é uma Porteirinha que tá passando do lado da estrada e o cara olha... eu acho que é outro marco importante da escola, a entrada a cara de chegada da instituição, é a portaria é uma coisa recente tá? [...] assim eu tô falando o que ela significou quando ela foi feita (Torres, 2023).

Um marco é referência simbólica de algo relevante às nossas vidas: experimentamos momentos *marcantes* à semelhança de lugares também *marcantes*. Fomos surpreendidos pela ressalva de que um dos marcos da escola poderia soar estranho, afinal se trata de uma simples entrada: “*a entrada era uma porteira [...] então tinha uma entradinha básica que não falava da escola*”. Porteiras são estruturas comuns em propriedades rurais, e demarcam os limites entre dentro e fora, o público e o particular. Não era o caso da Fazenda Santa Rosa, transformada em escola agrotécnica federal a partir de início dos anos 1980.

Deste modo, a construção da portaria em substituição à porteira foi celebrada pelo professor e, suspeitamos, motivo de orgulho para os demais membros da escola, afinal: “*nós deixamos de ser uma fazendinha escondida no meio do local, passamos ser uma escola reconhecida*”. Interessante perceber os jogos de palavras empregadas, tais como *visibilidade* e *invisibilidade*, *cara*, *conhecido* e *desconhecido* e o uso de diminutivos para se referir ao sentimento de falta e incompletude pela inexistência de portaria condizente à relevância da instituição.

indústrias foram, como se planejava, silos de grãos da CASEMG [...] e da CERTRIM, além de uma fábrica de ração do grupo Ibirapuera (atualmente JBS)”. Conferir: Riccioppo Filho (2023, p. 256-261).

Mais do que o emprego de recursos linguísticos envolventes, sustentamos que o excerto remete à reivindicação de uma identidade para a EAFU, pois: “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (Le Goff, 2003, p. 469).

Halbwachs (2004, p. 166-167) reforça o argumento dessa busca incessante pelo reconhecimento a partir da nossa relação com os lugares significativos: “Assim, cada sociedade recorta o espaço a seu modo, mas por sua vez para todas, ou seguindo sempre as mesmas linhas, de modo a constituir um quadro fixo onde encerra e localiza suas lembranças”.

Em ambas as afirmações, trata-se de reconhecer a heterogeneidade de espaços, experiências e símbolos inscritos em uma unidade espaço-temporal - a fazenda - sob a perspectiva dos protagonistas e intérpretes do patrimônio educativo, assim como os trânsitos entre estes e o pesquisador, condição à materialização do inventário dos sentidos do patrimônio educativo material.

As cartografias da memória são construtos elaborados a muitas mãos, com os pincéis e tintas das lembranças e vestígios materiais. As três imagens retratam as mudanças nas permanências, indicam as formas pelas quais atribuímos significados a aparente simplicidade de uma portaria. Ela não é trivial, de acordo com sentimento do professor José Luiz e de outros protagonistas da memória institucional contemporâneos à construção e as transformações da estrutura. Em seu relato, somos despertados pelo sentimento sobre o qual “A porta é a comunicação com a ferramenta escondida, com o instrumento secreto” (Chevalier; Gheerbrant, 1986, p. 858).

Não se limita a lugar de passagem, espécie de fronteira entre a escola e o mundo lá fora, ao contrário, é a “cara” da instituição. Essas impressões sobre os lugares são por vezes soterradas, não registradas e esquecidas. Em nosso caso, emergiram das memórias em torno de um lugar funcional - a portaria - que simboliza a busca incessante pela identidade de uma instituição educativa distinta daquelas voltadas à formação humanista, posto que:

As escolas humanistas e as escolas técnicas que marcam a dualidade do sistema escolar expressam a profunda dicotomia da sociedade brasileira na qual a esfera culta que se relaciona às artes liberais é separada da esfera prática que se relaciona às artes mecânicas, assim como o trabalho intelectual é separado do trabalho manual. A origem social dos alunos - filhos de trabalhadores - e seu destino provável - o de trabalhadores - são os aspectos mais evidentes desse dualismo (Buffa, 2002, p 29-30).

Daí ser importante dar a conhecer o inventário dos sentidos do patrimônio educativo da EAFU, com o propósito de expressar os traços dessa dualidade estrutural. Ao problematizarmos as condições de produção e transmissão das memórias do trabalho em suas diversas faces, esperamos despertar atitudes, ações e intervenções futuras calcadas em um debate crítico e promissor que possa atenuar a permanência dessa dualidade e desconstruir a imagem de que a formação profissional seria um tipo de destino manifesto no qual “o meu lugar no mundo” já estaria pré-determinado pelas condições sociais e econômicas de origem.

Essa roupagem política da elaboração do inventário dos sentidos não circunscreve a simples *re-memoração* anestésica do passado que, certamente, ainda não passou, mas que demanda canais de enunciação, pois:

A memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção (Le Goff, 2003, p. 469).

Trata-se de propor às novas gerações possibilidades de futuro, quer seja nas fileiras dos mundos do trabalho ou na continuidade da formação integrada, em perspectiva omnilateral¹⁰⁶. É preciso então construir pontes com os pressupostos da técnica, da cultura e das subjetividades e, nesse sentido, o patrimônio educativo pode vir a ser uma alternativa, ao passo que recoloca no debate as demandas por emancipação dos sujeitos, por meio da mobilização das memórias coletivas e suas lutas históricas pela erradicação da dualidade estrutural da educação brasileira.

O capítulo abordou a materialização do inventário dos sentidos do patrimônio educativo, fundamentado na concretude dos objetos e lugares da cultura material escolar. O itinerário analítico partiu das convergências entre a história das instituições educativas e o campo do

¹⁰⁶ A compreensão se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho. Karl Marx defende a ruptura com a visão do homem limitado às condições sociais de produção do mundo capitalista, pois é na sua ação sobre o mundo que se afirma como tal. No entanto, ele precisa atuar como um todo sobre o real, dispondo de todas as suas faculdades humanas, potencialidades e não como um ser fragmentado, pois só assim poderá se encontrar objetivado como ser total diante de si mesmo. Assim sendo: “O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida - o trabalho, a ciência e a cultura - no processo formativo [...] O horizonte de formação, nessa perspectiva, é a formação política e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas”. Consultar: Ciavatta; Ramos (2011, p.31); Saviani (2007).

patrimônio educativo. As materialidades da escola não estão descoladas dos indivíduos que nela trabalham e se formam e, via de regra, operam com o par inclusão/exclusão. Essa relação dialética, por vezes conflituosa, pode vir a estimular estratégias valorativas que transcendem os sentidos utilitário e funcional de uma escola.

Interessou-nos perceber em que medida os vestígios materiais do passado podem vir a ser patrimonializados na condição de vetores da memória institucional em duplo viés: dos objetos e lugares elencados pelos protagonistas da memória institucional; e das nossas apropriações das referidas categorias para forjar uma visão de conjunto coerente com a hipótese de uma *estética do ensino agrícola* que incorpora e reúne aspectos funcionais das coisas e lugares, mas também explicita as condições de evocação e preservação da memória.

A matéria-prima do inventário dos sentidos - o diálogo entre os intérpretes e as demais fontes documentais - revelou os trabalhos da memória até então desconhecidos no tocante à trajetória histórica da EAFU. Deles emergiram histórias de vida, relatos de ofícios, angústias pessoais, proposições para o futuro, leituras de mundo. As vozes dos nossos protagonistas demonstraram, mais do que o apreço por objetos e lugares significativos, a urgência em superar a dualidade estrutural da educação profissional.

Na construção do capítulo, nos esquivamos do resgate de um passado anestesiado, saudosista e exemplar, posto que ele próprio traz as suas contradições e esquecimentos. De outro modo, perseguimos as possibilidades de releituras às novas gerações, de erigir pontes que propiciem reflexões e ações institucionais efetivas calcadas na preservação e difusão do patrimônio educativo. O próximo capítulo reitera as reflexões no tocante à elaboração do inventário dos sentidos sob a perspectiva do patrimônio educativo imaterial. São novas pontes, outras memórias, variadas histórias.

CAPÍTULO 3

O INTANGÍVEL: O INVENTÁRIO DOS SENTIDOS NA PERSPECTIVA DO PATRIMÔNIO EDUCATIVO IMATERIAL

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra [...] é preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

Olhe ao seu redor, observe [...] Que é uma trilha dessa ideia de memória expandida, memória que atravessa uma experiência física que está ali, patrimônio cultural, material, físico: tijolo, pedra, cal... Que pega fogo. Que some, consome. E está do lado de cá uma constelação de memória viva, ativa, que não queima. Porque a capacidade dessas memórias é exatamente se transmitir, elas fazem contágio. E por fazer contágio, não se encerra no fogo, ela escapa do fogo.

Ailton Krenak

Este capítulo tem por objetivo explorar a dimensão imaterial do inventário dos sentidos do patrimônio educativo da EAFU. Na primeira seção, examinamos as peculiaridades da noção de patrimônio cultural imaterial.

A seção seguinte trata de explorar a categoria das *performances*, compreendida pelas formas de expressão, saberes, práticas, manifestações e celebrações. Os sentidos do inventário são revisitados à busca das experiências traduzidas em práticas coletivas pretéritas, empregadas nos espaços da escola e desta com a comunidade local.

Uma vez mais, as substâncias de memórias emergem das convergências entre os relatos dos protagonistas e os materiais da memória coletiva que resistiram às vicissitudes do tempo e aos esquecimentos institucionais.

3.1 O PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL

As florestas queimam! À primeira vista, pode parecer afirmação óbvia, trivial. Seja por processos inerentes, e como totalidade elas tendem a restabelecer o equilíbrio, seja em razão de causas antrópicas, as praticadas pelos povos da floresta sem maiores impactos. Mas há motivações criminosas, ilegais e destrutivas, quase sempre resultando em danos permanentes à flora, fauna, às comunidades remanescentes portadoras de uma memória herdada e transmitida há gerações.

Como sugerimos no capítulo anterior, *as escolas são florestas*. Nasceram vocacionadas à perenidade, enraizadas no tecido da sociedade. Então, por que “queimam”? O fogo que as ameaça e destrói é metáfora do esquecimento dos materiais da memória coletiva, expressão cunhada por Le Goff (2003) para designar os documentos e monumentos representativos das elaborações das memórias de grupos e instituições, dentre as quais a escola. Nessa condição, o fogo pode ser contido e, se inevitável, nos resta recuperar das cinzas o que subsistiu.

As escolas têm materialidade: o prédio, as salas de aula, o mobiliário, os pátios e jardins, a biblioteca, os arquivos escolares. Essas estruturas e os objetos a elas integrados são por vezes resgatados, reformados, restaurados, expostos em museus pedagógicos, centros de memória e documentação, arquivos históricos, celebrados em efemérides.

Por vezes queimam: negligenciados, entulhados ou descartados. Algo semelhante ocorre com a dimensão intangível das escolas-florestas. Nos referimos aos indivíduos e grupos, entes corporificados que as habitam. Sutis e por vezes imperceptíveis, as memórias dos grupos das escolas-florestas esmaecem, vão perdendo as tonalidades originais. É um incêndio silencioso, mas duradouro.

Em Ailton Krenak, o contraponto esperançoso - e assumido no presente capítulo - é a capacidade de transmissão e contágio dessas memórias. Elas podem escapar do fogo, ainda que a condição humana seja transitória e efêmera. Porque são memória viva, estão preservadas no inconsciente e nas lembranças, e por isso podem fluir por meio da transmissão geracional, desde que criadas as condições de enunciação. Desde que possamos nos reunir em comunhão e exercitar a escuta atenta e generosa. Afinal, somos também partícipes desses encontros com as ancestralidades institucionais que transcendem o ofício de formar indivíduos ou administrar uma escola. A relação estabelecida é dialógica e transversal, de troca, intercâmbio.

José Saramago nos convida a seguir viajando, ainda que os viajantes pereçam, porque prolongam-se em memórias, lembranças e narrativas. Para o autor, a imagem da praia evoca os elementos constituintes: a areia, o mar e o horizonte inalcançável pela visão limitada. Símbolos que remetem à inconstância, transitoriedade e renovação. Eles estão sempre mudando, fluindo, assim como os viajantes se alternam entre o fim de uma jornada e o recomeço.

A viagem que não termina parece aproximar-se das nossas existências, das experiências acumuladas e transmitidas pelos protagonistas da memória institucional. Ato final, chegamos à culminância do inventário dos sentidos do patrimônio educativo, com a convicção de que nunca viajamos sozinhos e de que esta é apenas mais uma jornada.

3.1.1 - A dimensão intangível do patrimônio cultural

No Dicionário Temático de Patrimônio (2020), o verbete *patrimônio imaterial* diz respeito ao conjunto diversificado de aspectos da realidade - materiais e intangíveis - passíveis de apropriação e reconhecimento. Os saberes, as celebrações, as formas de expressão e os lugares simbólicos e rituais constituem os eixos norteadores, indicando um sentido de continuidade histórica e relevância para as memórias e as identidades dos diversos grupos formadores da sociedade:

Esse patrimônio é transmitido de geração em geração e recriado por comunidades e grupos em função de sua interação com a natureza e de sua história, incutindo-lhes um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo, desse modo, para a promoção do respeito pela diversidade cultural e pela criatividade humana [...] As práticas culturais propagam valores identitários que respeitam as tradições e contribuem para a constituição de uma identidade regional ou grupal. Elas simbolizam características peculiares de grupos que se manifestam em comportamentos, valores e visões de mundo de uma comunidade (Pelegrini, 2020, p. 71-72).

As categorias e classificações que assinalam o universo plural do patrimônio cultural operam, em nossa compreensão, em pelo menos duas vertentes. A primeira é da ordem do discurso, das elaborações conceituais. Bourdieu (2003, p. 12) as denomina sistemas simbólicos, produzidos e apropriados por um corpo de especialistas - os intelectuais e profissionais do patrimônio - e por um campo de produção e circulação relativamente autônomos, ainda que submetidos às deliberações das políticas institucionais de cultura e patrimônio.

A segunda vertente nos encaminha para as exteriorizações, nas quais os discursos se apoiam em lugares de enunciação e difusão, em espaços de ressonância. Esses lugares são instituições, academias, círculos profissionais e científicos, associações, coletivos, conselhos e comissões. São também políticos, tal como nas formulações do arcabouço normativo necessário à execução de ações nas esferas pública e privada. Em síntese, são espaços de construção de memórias sobre o patrimônio.

À semelhança da operação histórica defendida por Certeau (1995), que combina o lugar social às práticas científicas e aos procedimentos de análise, o campo do patrimônio cultural transita, *stricto sensu*, nas fronteiras do conhecimento e das ciências, sob as quais formula os seus discursos de autoridade - as teorias patrimonialistas - pactuados às práticas preservacionistas.

Nessa leitura, o arcabouço teórico mobilizado pelos especialistas do patrimônio não deve renunciar ao “ato”. Essa simbiose necessária nos mostra que:

o problema da elaboração da teoria (qualquer que seja), mais que uma questão lógica, é uma questão antropológica. E mais: que o homem como um todo é um ser muito mais completo e complexo que um simples ente dotado de razão [...] Que o homem, protagonista de todo ato teórico, não é um ser que só possui cabeça, mas também corpo, coração...que manifesta paixões, desejos, angústias e sobretudo possui braços e mãos para agir [...] É por causa disso que teoriza. Não teoriza só porque pensa. Teoriza também porque sente, porque age (Pereira, 1992, p. 13-14).

Por isso, apresentamos uma fração dessas teorias, sob as quais apoiam-se os pressupostos da dimensão intangível do patrimônio e, em seguida, esboçamos em linhas gerais o percurso da institucionalização do patrimônio imaterial no Brasil¹⁰⁷.

O patrimônio cultural tem como suporte, sempre, vetores materiais. Sejam bens móveis, imóveis, a paisagem e toda sorte de coisas e objetos produzidos pelo engenho humano ou apropriados e modificados para distintos fins.

Ou seja, a condição material de um bem parece ser intrínseca à atribuição de valor, e sobre ela são investidos esforços no sentido de transmitir à posteridade uma “herança patrimonial”, testemunho de épocas pretéritas.

O patrimônio imaterial necessita de vetores materiais para se manifestar. A imaterialidade só pode se expressar por meio da materialidade. Matéria e espírito não são mutuamente excludentes (Meneses, 2012). A variável a considerar é a extensão dos significados

¹⁰⁷ Essa institucionalização ancora-se às propostas, experiências e regulamentos internacionais a respeito da proteção do patrimônio cultural imaterial. Sobre esse percurso, consultar: IPHAN (2003, p. 119-136).

da dimensão material, e a questão está presente na Constituição Federal de 1988, que introduz *o corpo* como vetor de atribuição de valor patrimonial, ao declarar como patrimônio cultural brasileiro, no Art. 216:

I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

As formas, modos, criações e espaços se manifestam por meio da materialidade. Não há, por princípio, assimetrias entre o patrimônio material e imaterial¹⁰⁸. Uma igreja barroca do século XVIII como demonstrado na figura a seguir é expressão arquitetônica, estética, artística, institucional e devocional das formas de materialização do sagrado herdadas e ressignificadas dos cânones europeus. Nela, corpo e espírito se retroalimentam, por mais que os usos dos designados monumentos coloniais tenham se transformado.

¹⁰⁸ Esta condição é defendida por Chuva (2012, p. 162), para quem: “A divisão entre patrimônio material e imaterial é, conceitualmente, enganosa, posto que qualquer intervenção na materialidade de um bem cultural provocará modificações na sua imaterialidade. Além disso, essa divisão artificial implica uma política institucional que promove uma distribuição desigual de recursos”.

**Figura 41 - Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição de Antônio Dias
Ouro Preto (MG)**



Fonte: Dados de Pesquisa - Ouro Preto - MG (2025)

São saberes, formas de expressão, práticas e representações do sagrado e do profano em constantes *reatualizações*. Portanto, apesar de “imóvel” e inerte na forma, esse espaço de religiosidade é produtor e reproduutor de práticas, desde o gesto íntimo e subjetivo de conexão com a espiritualidade aos denominados usos culturais e econômicos do patrimônio. A imagem

acima representa as festividades juninas realizadas nas diversas paróquias vinculadas à Arquidiocese de Mariana - MG, um dos muitos usos do patrimônio cultural mineiro.

Do mesmo modo, o *Ofício das Paneleiras de Goiabeiras*, o primeiro bem cultural a ser registrado como patrimônio cultural imaterial do Brasil no ano de 2002¹⁰⁹, foi reivindicado pela Associação das Paneleiras de Goiabeiras e pela Secretaria Municipal de Cultura de Vitória - ES:

A fabricação artesanal de panelas de barro em Goiabeiras Velha, Vitória do Espírito Santo, é uma atividade eminentemente feminina e constitui um saber repassado de mãe para filha por gerações sucessivas. É também o meio de vida de mais de 120 famílias, muitas das quais aparentadas entre si. Utiliza-se técnica cerâmica de origem indígena, possivelmente das tradições Tupi-Guarani e Una, caracterizada pela modelagem manual, queima a céu aberto e aplicação de tintura de tanino. O processo de produção das panelas de barro emprega matérias-primas provenientes do meio natural: a argila é retirada de um barreiro no Vale do Mulembá, localizado na Ilha de Vitória e a casca de mangue vermelho, com que é feita a tintura de tanino, é coletada diretamente do manguezal, à beira do qual Goiabeiras se desenvolveu. Essas panelas são o suporte físico indispensável para fazer e servir a moqueca capixaba - referência obrigatória da culinária e ícone da identidade cultural regional. As paneleiras costumam dizer que “se cozinha qualquer coisa na panela de barro, mas peixe e marisco têm que ser na panela de barro” (IPHAN, 2006).

O excerto dialoga com o exposto até o momento e que caracteriza as nuances dos bens imateriais. A sociedade, e não apenas o Estado, passa a protagonizar a atribuição de valor patrimonial e, nesse caso, foi necessária a anuência de uma associação de artesãs junto à Secretaria Municipal de Cultura de Vitória para o início do processo de Registro¹¹⁰. A produção é artesanal, predominantemente feminina e ancorada à transmissão desse saber entre gerações sucessivas:

¹⁰⁹ A abertura do processo de Registro ocorreu em 26/03/2001, sob o nº 01450.0000672/2002-50. O Registro foi aprovado na 37ª reunião do Conselho Consultivo, em 21/11/2002, com inscrição no Livro de Registro dos Saberes em 20/12/2002. Ver: IPHAN (2006).

¹¹⁰ O Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, além de criar o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Por meio do instrumento do Registro: “se reconhece que um bem faz parte do patrimônio cultural da nação brasileira [...] por meio da inscrição do bem em um ou mais de um dos seguintes Livros: Livro de Registro dos Saberes; Livro de Registro das Celebrações; Livro de Registro das Formas de Expressão; Livro de Registro dos Lugares”. Consultar: IPHAN (2012, p. 22-23).

Figura 42 - Luci Barbosa Salles alisando a panela com a pedra



Fonte: IPHAN (2006). Crédito: Márcio Vianna

É “meio de vida” e subsistência que se manifesta na materialidade e comercialização das panelas; possui densidade histórica e se apropria das tecnologias cerâmicas de tradição indígena. Além disso, demanda matérias-primas extraídas da natureza, conclamando à preservação ambiental das fontes necessárias à fabricação. Em outros termos, percebemos uma rede de significações caracterizada mais por *processos* do que por *produtos*.

O que qualifica o ofício das paneleiras enquanto patrimônio imaterial é o lastro de continuidade com uma tradição que não está congelada no passado, mas é objeto de reatualizações, de um reinventar-se. A produção artesanal é saber-fazer que transforma a matéria bruta em artefato: é conhecimento corporificado e dialógico e, portanto, vetor da identidade cultural regional capixaba.

Diante do quadro esboçado, falar e cuidar de bens culturais intangíveis não é falar de coisas ou práticas com significados intrínsecos, mas se referir às coisas ou práticas cujas propriedades “derivadas de sua natureza imaterial, são seletivamente mobilizadas” coletivamente “para socializar, operar e fazer agir suas ideias, crenças, afetos, seus significados, expectativas, juízos, críticas, normas etc” (Meneses, 2012, p. 32).

Até então, as premissas formuladas envolvem o campo discursivo e convergem para a legitimação de políticas públicas do patrimônio imaterial que, no caso brasileiro, adquirem centralidade nos debates da reforma constitucional de 1988. Nesse contexto de abertura democrática ampliaram-se as lentes de compreensão sobre o patrimônio cultural, posto que:

Embora instituições como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e o Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular já trabalhassem no sentido de valorizar esses aspectos da cultura no Brasil desde as décadas de 1960 e 70, era necessário ainda fortalecer esse aspecto das políticas culturais, inscrevendo no texto constitucional a responsabilidade do estado em relação àquela face menos visível da cultura, então denominada “imaterial” [...] Efetivamente, transcendendo essas dicotomias (móvel e imóvel, material e imaterial) por vezes incômodas e inadequadas - mas que encontram na história desse campo de atuação a sua origem e razão de ser - é possível agora por em prática uma compreensão mais integrada e menos reificadora do patrimônio, que abriga e fortalece a sua condição de ser, para dizer com um só conceito, referência das identidades sociais (Arantes, 2001, p. 130).

As reivindicações por maior participação política resultaram na inclusão dos grupos formadores da sociedade na condição de detentores de referências culturais que mereceriam o reconhecimento enquanto bens simbólicos representativos do patrimônio cultural nacional. Foi necessário integrar ao texto constitucional as manifestações e aspectos da cultura que faziam parte da chamada “tradição popular e folclórica” brasileira, em igualdade de condições com os bens de natureza material outrora representativos da ideia originária de nação formulada nos anos 1930 com a criação do IPHAN.

Pertinente referenciar que a *fase heroica* da política de patrimônio contribuiu para a recuperação dos designados monumentos nacionais, naquela conjuntura ameaçados pelos efeitos do processo de urbanização da sociedade brasileira. À vista do considerável número de sítios históricos remanescentes, privilegiou-se o acervo de bens materiais móveis e imóveis característicos do modelo de Estado-nação que influenciou e ainda permeia o imaginário social. São os bens de “pedra e cal”, sob os quais inferem-se valores de antiguidade, estéticos e artísticos, afastados no tempo: o tempo mítico da concepção da ideia de nação civilizada¹¹¹.

¹¹¹ A síntese entre a ancianidade daqueles sítios históricos e a produção arquitetônica modernista foi formulada nos seguintes termos: “A ‘barroquização’ do *patrimônio histórico e artístico nacional* implementada pelos modernistas foi, sem dúvida, uma impressionante estratégia de consagração de ambas as partes, que se tornaram constituintes do *patrimônio histórico e artístico nacional*. O conceito de *barroco*, bastante difuso, sempre foi perseguido como origem mítica de nossa nacionalidade. O segundo momento de produção da ‘boa arquitetura’ no Brasil deu-se [...] com a produção modernista, considerada autenticamente nacional e fundadora de uma nova temporalidade [...] Os atributos que caracterizariam a ‘boa arquitetura’, segundo as teses modernistas, qualificavam tanto a arquitetura tradicional brasileira, quanto a arquitetura moderna, constituindo, ambas, o *patrimônio histórico e artístico nacional*”. Ver: Chuva (2003, p. 329).

As cidades coloniais mineiras reuniam os elementos fundantes dessa construção identitária, dado que:

Foi usando as cidades mineiras, buscando construir uma imagem que representasse o Brasil como nação moderna, que o Iphan, na década de 1930 e ao longo dos trinta anos subsequentes, consagrou e veiculou aquelas cidades como as únicas que tinham valor de patrimônio, construindo, além de uma representação de Brasil, uma imagem socialmente incorporada de patrimônio histórico e cultural urbano. (Motta, 2002, p. 125-126).

O legado da primeira fase, situada entre os anos 1930 e 80 foi fruto da redescoberta do Brasil operada pelos modernistas de 1922 e os intelectuais incorporados à estrutura do Estado varguista, responsáveis por eleger os símbolos do poder constituído, dentre os quais:

as fortificações, as igrejas, palácios imperiais, casas de governadores, prédios de intendências e alfândegas, casas de câmara e cadeia, casas-grandes, senzalas etc [...] Mediada por intelectuais que vão parar na repartição, a política federal de preservação, em sintonia fina com o projeto nacional dos modernistas, funciona como mecanismo ideológico legitimador da própria política nacional do Estado. A equação desses dilemas e desafios condicionaria o emparelhamento do país com nações ditas civilizadas (Nogueira, 2005, p. 230).

Ou seja, nos campos discursivo e pragmático prevaleceu a tese traduzida no Decreto-Lei nº 25/1937 sob a qual o *patrimônio histórico e artístico nacional* se constituiria no conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país, cuja proteção e conservação fossem de interesse público, ancorados aos “fatos memoráveis da história do Brasil”, e à excepcionalidade dos valores arqueológicos, etnográficos, bibliográficos ou artísticos.

Com tais atributos, as ações efetivas de preservação foram pautadas pelo paradoxo de uma ideia totalizante de patrimônio nacional - revisitando o passado colonial e integrando-o à vanguarda arquitetônica modernista - que na prática preteriu as manifestações e dinâmicas culturais que configuraram a multifacetada formação sócio-histórica brasileira.

Essa digressão nos encaminha para a circunstância de que a dimensão *imaterial* foi considerada na ideia original de proteção do patrimônio cultural. Coube à Mário de Andrade em 1936, a pedido do então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, a missão de elaborar anteprojeto que antecipava uma concepção ampliada da ideia de patrimônio¹¹².

¹¹² Nogueira (2005, p. 23-25) assim define o perfil multiforme de Mário de Andrade: “Músico de formação, jornalista, crítico de arte, escritor, pesquisador, fotógrafo, viajante, poeta [...] como diretor do Departamento de Cultura e/ou como Assistente Técnico da 6ª Regional do Sphan, em São Paulo, o intercâmbio de idéias e práticas fez-se presente na sua ação [...] A preocupação de Mário com o patrimônio nasce dos projetos de brasiliidade idealizados pelos modernistas como as ‘viagens de descoberta do Brasil’, momento inaugural do Modernismo”.

O modernista assim definiu a compreensão do que deveria representar o Patrimônio Artístico Nacional: “todas as obras de arte pura ou arte aplicada, popular ou erudita, nacional ou estrangeira pertencentes aos poderes públicos, e a organismos sociais e a particulares nacionais, a particulares estrangeiros, residentes no Brasil” (Nogueira, 2005, p. 244). As percepções de arte, memória e patrimônio em Mário de Andrade decorrem das experiências vanguardistas dos modernistas em torno da ideia de forjar a nação e o povo pelo viés da cultura - entendida-se um conceito ampliado que dialoga com a dimensão etnográfica - e da identidade nacional.

A concepção da vertente imaterial do patrimônio não é nova, mas naquele momento de luta de representações pela identidade da nação demonstrou ser ousada e inviável:

Ao ser preterido pelos intelectuais que se articularam em torno do projeto que criou o Sphan, o caráter etnográfico de sua orientação teórica se revelou abrangente demais para a representação, a partir do patrimônio histórico e artístico nacional, da nação em processo de construção. A proposta totalizante de cultura embutida na noção de patrimônio de Mário de Andrade encontrou resistência entre os vários grupos que lidavam pragmaticamente com o chamado patrimônio dedicando-se às práticas de colecionar, restaurar e preservar objetos com o propósito de colocá-los à mostra segundo as funções didáticas ou políticas que lhes eram atribuídas [...] Tais idéias encontram nos bens arquitetônicos selecionados a materialidade da nação procurada. A partir do caráter de monumentalidade do qual esses bens são revestidos, presentifica-se, no espaço e no tempo, os lugares de memória nacional (Nogueira, 2005, p. 220).

Acrescentamos, de acordo com Chuva (2003), esses lugares de memória ancoram-se em representações de um Brasil *barroco, moderno e civilizado*. De uma origem mítica da nação sob a qual os vários grupos formadores da sociedade brasileira foram rejeitados. Tais categorias moldaram a identidade nacional a uma matriz eurocêntrica e monumentalizante e, nesse sentido, faz-se necessário revisitar os campos de disputas de forma a desnaturalizar os debates em torno da ideia de patrimônio cultural como campo de saber especializado, inacessível e circunscrito a fatos e personagens memoráveis, quer seja em âmbito nacional ou em contextos de políticas de preservação locais.

A edição do Decreto 3.551/2000, inspirado nos debates da constituinte, assegurou o arcabouço jurídico no qual se apoia a política nacional do patrimônio imaterial e criou as condições para o funcionamento do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI)¹¹³. O decreto possui uma história, um lastro cronológico que o caracteriza:

¹¹³ Em linhas gerais, o PNPI: “é uma maneira do governo federal apoiar e fomentar, por meio do estabelecimento de parcerias, projetos de identificação, reconhecimento, salvaguarda e promoção do patrimônio cultural brasileiro. Os objetivos [...] são o de implementar uma política nacional de inventário, registro e salvaguarda de bens culturais de natureza imaterial; contribuir para a preservação da diversidade cultural do país e para a divulgação de

Essa história tem várias raízes, que remontam aos anos 30, com as pesquisas e as propostas de Mário de Andrade; aos anos 50, com a mobilização nacional feita pela Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, posteriormente incorporada à Funarte; e aos anos 70-80, com as experiências desenvolvidas no Centro Nacional de Referência Cultural e na Fundação Nacional Pro-Memória, sob a liderança de Aloísio Magalhães e seus sucessores (IPHAN, 2003, p. 9).

Com o advento da política pública, amplia-se a estrutura burocrática do IPHAN mediante a criação do Departamento do Patrimônio Imaterial (DPI) e instâncias correlatas nas superintendências estaduais e do Distrito Federal (DF)¹¹⁴. A capilaridade da política de patrimônio imaterial em âmbito nacional se estendeu aos demais entes federativos a partir do ano 2000 e contribuiu para o reconhecimento das referências culturais em Estados e municípios que possuem órgãos e entidades de preservação.

Retomando as dimensões discursiva e pragmática reiteramos alguns pressupostos convergentes à construção do inventário dos sentidos. O patrimônio cultural é construção social e implica ampla participação dos sujeitos em todos os estágios de identificação, inventário, consolidação e difusão. Quanto ao universo do patrimônio imaterial:

É, em suma, e por envolver saberes e habilidades, um patrimônio cujo suporte é essencialmente o ser humano, seu corpo e sua mente. Assim, o reconhecimento dessas artes, saberes, ofícios e formas de expressão como patrimônio deve fazer sentido e ter significado, antes de tudo, para os seus detentores, ou seja, para aqueles que são, em última análise, os responsáveis por sua existência e continuidade (Sant'Anna, 2008, p. 5).

Em nosso inventário dos sentidos do patrimônio educativo somos convidados menos a escutas imparciais e “objetivas” do que a encontros, intercâmbios e mediações com o passado. As interações nos encaminham à compreensão sobre a qual a dimensão intangível do patrimônio é dinâmica e mutável, sujeita a reatualizações e recriações.

O componente da perenidade é da ordem da existência dos sujeitos e das possibilidades de reelaboração das memórias coletivas. O fundamento é o da representatividade, mais do que a excepcionalidade do bem cultural. Busca-se compreender as interrelações entre biografias e trajetórias institucionais, com vistas à construção de uma noção de *patrimônio educativo*

informações sobre o patrimônio cultural brasileiro para toda a sociedade. O Programa tem ainda os objetivos de captar recursos; promover a constituição de uma rede de parceiros; incentivar e apoiar iniciativas e práticas de preservação desenvolvidas pela sociedade por meio de seleção de projetos”. Ver: IPHAN (2012, p. 27).

¹¹⁴ O DPI foi instituído pelo Decreto nº 5.040, de 7 de abril de 2004 e conforme Sant'Anna (2008, p. 7), “é responsável pela coordenação e supervisão, em nível nacional, das iniciativas de mapeamento, inventário, registro, apoio e fomento que são realizadas ou promovidas pelas unidades descentralizadas do IPHAN e por outras instituições parceiras”.

integral, a qual circunscreve aspectos materiais e imateriais de uma escola que, embora vocacionada à formação para o trabalho, não prescindiu naquele contexto de uma nova institucionalidade, da formação humana de seu público e das interações deste com a sociedade local.

3.2 AS PERFORMANCES

Performances suscitam execução, movimento e reciprocidade. A última categoria do inventário dos sentidos é grafada no plural, por envolver sujeitos em ação, quer seja nas experiências de uma escola agrícola, ou nas interações com os mundos da vida extramuros. Quanto à etimologia da nossa categoria:

Sua utilização moderna remonta ao verbo inglês *to perform*, que significa “realizar, empreender, agir de modo a levar a uma conclusão”. Em sua etimologia regressa a uma palavra do francês antigo, *parfournir* que significa completar, realizar completamente. O prefixo *par* de origem latina, indicativo de intensidade, e a palavra *fournir*, significando “prover, fornecer, providenciar”. Performance diz respeito a um ato em andamento ou consumado, uma ação (Rodrigues, 2022, p. 2).

Os atos e realizações podem ser compreendidos através de critérios que dialogam com a dimensão intangível do patrimônio educativo: é preciso considerar a co-presença física de atores e espectadores, geradores de encontros e interações; performances são transitórias e efêmeras e durante a realização a variável do presente, do aqui e agora é percebida de forma especificamente intensa; Não há significados pré-determinados em uma performance, ao contrário, eles se manifestam no instante; performances são acontecimentos únicos, é impossível que ocorra uma vez mais exatamente a mesma (Fischer-Lichte, 2005, p. 73).

Performar é expressão que traz implícito o corpo como suporte da ação. Nossa condição corporal é a maneira de estarmos no mundo, de “sermos” e existirmos no mundo. É modalidade de comunicação entre pares, e destes com o meio social. O IFTM foi espaço de reiteradas performances desde os primórdios da escola de economia rural doméstica na década de 1950 e no decurso das demais institucionalidades.

Os *presentes-passados* da escola são acessados através dos vestígios materiais remanescentes e das reelaborações da memória. O par cronológico em destaque diz respeito àquilo que passou, mas que está sujeito a releituras contemporâneas. Apesar de irrepetíveis, as

performances resistem aos esquecimentos institucionais, por habitarem as lembranças e terem adquirido nova existência na condição de materiais da memória coletiva, aquela que “não queima”, mas contagia, como sustenta Ailton Krenak na epígrafe do capítulo.

As performances em nosso inventário dos sentidos compõem-se das *celebrações, formas de expressão, saberes e práticas escolares*. A categoria abrange as dimensões simbólicas do ensino, atividades de extensão e pesquisa, o convívio entre os nativos da EAFU, os encontros e as festividades que demarcam o calendário anual. Através das performances também somos convidados a conhecer os intercâmbios, experiências e vivências daqueles nativos com inúmeras instâncias do social.

São as permanências nas mudanças, impulsionadas pela inescapável sucessão temporal e, por essa razão, embora tenham encerrado seus ciclos, as performances dos tempos da EAFU talvez ainda ecoem com tonalidades dissonantes, formas e significados atualizados, na própria escola, em outros espaços, nas lembranças daqueles geradores de encontros corporificados¹¹⁵.

Não renunciam à materialidade dos sujeitos, objetos e lugares a elas vinculados. A distinção é a centralidade dos processos inerentes, mais do que os produtos. Assim, ampliamos os horizontes com vistas a mapear e captar performances pretéritas que merecem ser alçadas à condição de patrimônio imaterial. Tornar perceptível a dimensão intangível do patrimônio educativo é premissa para a formulação da ideia de patrimônio educativo integral, pela qual as sensibilidades e sentidos podem vir a ser inventariados, menos como uma coleta sistêmica de dados quantificáveis do que a imersão nas memórias coletivas de nossos protagonistas.

Propomos com a categoria das performances uma compreensão holística e integradora do patrimônio educativo, cotejando as nuances e interrelações entre as várias superfícies da floresta, num primeiro momento representadas pelos *objetos e lugares* investigados no capítulo precedente. Nesse segundo momento, a escolha das performances escolares responde à estruturação da tese, mas a realidade dos sentidos do patrimônio educativo é, em essência, indivisível e interdependente.

¹¹⁵ Esse traço reforça a percepção sobre a qual “Os significados atribuídos aos bens culturais, assim como às práticas a eles associadas, podem se transformar ao longo do tempo e também podem variar de uma pessoa para outra, de uma família para outra, de um bairro para outro [...] Independentemente dos mais diversos significados que possam ser atribuídos a uma manifestação ou bem cultural, considera-se patrimônio aquele que é reconhecido pelo grupo social como referência de sua cultura, de sua história, algo que está presente na memória das pessoas do lugar e que faz parte do seu cotidiano”. Consultar: IPHAN (2012, p. 15-16).

3.2.1 - Urdir o intangível: a EAFU e a Tecelagem Manual do Triângulo Mineiro

Quem nunca viu mutirão de fiadeira
 Dona Maroca passa a roda cantareira
 Velha Germana é muito mexeriqueira
 Canta logo enfucando a companheira

É fut, fut, fut, fut, fut
 E a roda vai girano
 O algodão cardado em fio de linha transformano
 [...] No compasso o fio fiado vai no fuso se enrolano

Leva a meada que linda da tecedeira
 Antes porém passa pela urdideira
 Roda de fiar, velho tear de madeira
 Reinam na história da cultura brasileira¹¹⁶

A tecelagem é um dos mais remotos ofícios praticados pelos seres humanos. Tecer é transmutar elementos da natureza em objetos utilitários, rituais e simbólicos por meio da preparação, tingimento e combinação de fios e tramas, tal como o alquimista manipula compostos que, combinados, originam substâncias com o poder de cura, de renovação. Há uma aura mágica subjacente à capacidade de criar coisas novas a partir da extração e manipulação de matérias-primas:

Quando o tecido está terminado, a tecelã corta os fios que permanecem no tear e, ao fazê-lo, pronuncia a fórmula de benção que diz a parteira ao cortar o cordão umbilical do recém-nascido. Tudo sucede como se a tecelagem traduzisse em linguagem simples uma misteriosa anatomia do homem (Chevalier, Gheerbrant, 1986, p. 982).

É como se o ato divino só se completasse com a intervenção da parteira-tecelã, ao revelar a criação que combina elementos extraídos da natureza, gestados no tear e oferecidos ao mundo exterior sob formas variadas.

O saber-fazer ancestral foi transplantado para o Brasil pelos portugueses desde os primórdios da colonização¹¹⁷. O *ethos* rural assimilou a tecelagem manual com o propósito de

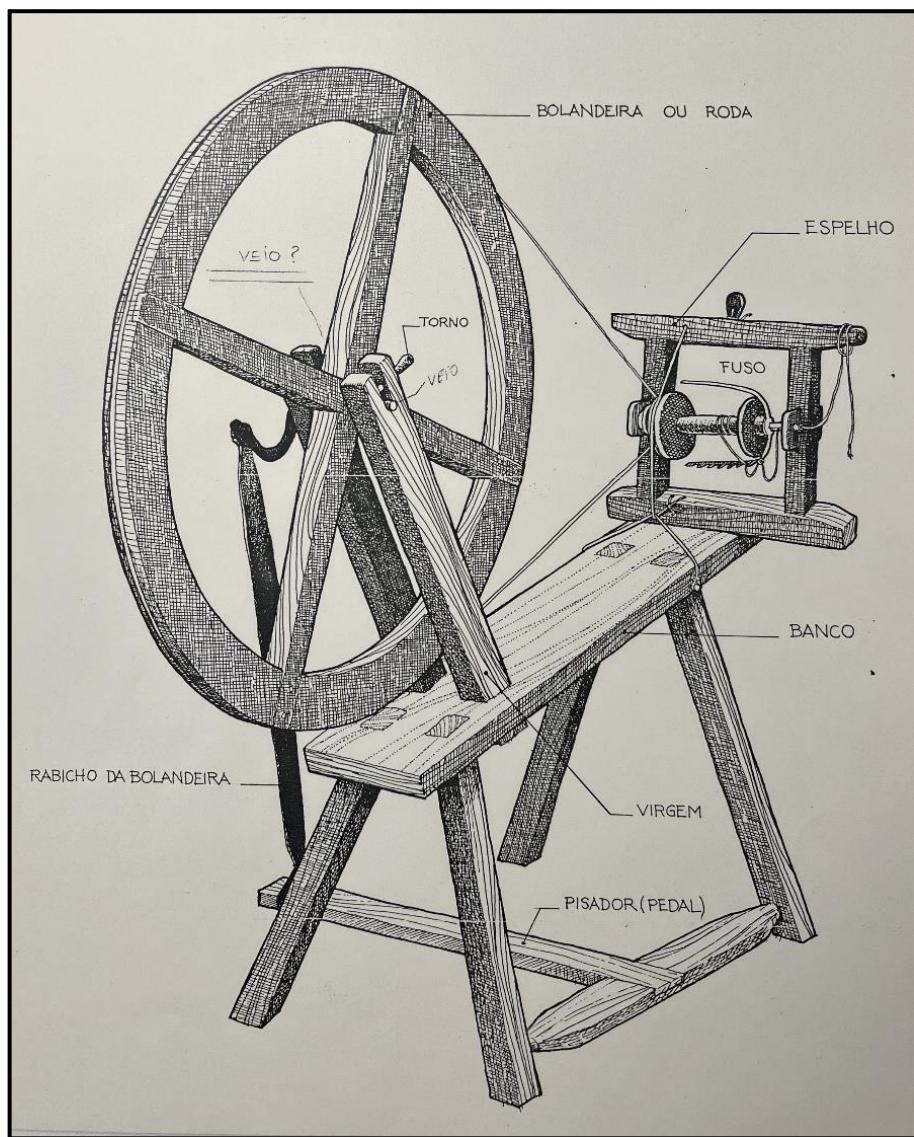
¹¹⁶ Trecho de cantiga compilada por Ignacy Evangelista da Rocha, natural de Cumari (GO). Consultar: Garcia (1981, p. 1-2).

¹¹⁷ De acordo com estudo técnico realizado pela Fundação Nacional Pró-Memória: “a indústria da tecelagem, pelo menos de tecido para vestir, foi trazida pelos portugueses. Os índios brasileiros já conheciam a tecelagem para redes, usando teares verticais para produzir a trama. O desenvolvimento foi relativo ao crescimento da população e suas necessidades. Até a metade do século XVIII, o artesanato já passava a ser uma indústria autônoma dentro da vida das fazendas. Chegou mesmo, na época em que o ouro começava a cair e as atenções se voltavam para a agricultura, a ser consequência de uma nova comunidade rural em formação”. Ver: FNPM (1980, p. 28)

fabricar peças para vestuário, o trabalho e as necessidades domésticas, como assinala em 1817 o viajante estrangeiro Auguste de Saint-Hilaire¹¹⁸, de passagem por Itacambira (MG): “O senhor Vieira criava carneiros para utilizar-lhes a lã em tecidos, e afirmava que, excetuando o sal, não tinha necessidade de comprar nada”.

Na localidade de Jacuí (MG), observa: “Desse modo, o algodão que esse homem colhia era separado da semente, cardado, fiado, tecido sem sair de casa”. Os rústicos teares de madeira e as rodas de fiar representam o maquinário necessário à transformação e beneficiamento das matérias-primas, como indicado:

Figura 43 - Representação esquemática de uma roda de fiar



Fonte: Arquivo Central do IPHAN. Projeto 1100.0019, Caixa 6409.

¹¹⁸ Saint-Hilaire (1975, p. 119-323).

Figura 44 - Tecelã do Triângulo Mineiro: artesanato inalterado (entre 1980-1985)



Fonte: Revista do IPHAN 20 (1984, p. 44)

Figura 45 - Tecedeira fazendo a tramagem no tear de mesa, última etapa do processo (entre 1984-1986)



Fonte: Maureau (1986, p. 61)

O tear horizontal é utilizado na confecção de panos e caracteriza-se por sua estrutura em madeira e taquara de bambu. Foi introduzido no Brasil no século XVI pelos Jesuítas e, posteriormente, passou por adaptações nas carpintarias dos engenhos de fazendas. O ofício da

tecelagem difundiu-se nas possessões coloniais portuguesas e espanholas, o que comprovou a utilização em larga escala de mão-de-obra escravizada indígena e africana:

O termo “tecelão” entre os árabes era injurioso, e passou a ser uma profissão desprezível em Portugal. Este costume veio, com os colonizadores, para o Brasil. Os índios foram os primeiros a ser colocados neste ofício; depois, vieram os escravos. No Brasil, principalmente, esta tarefa teve mais razões para ser considerada humilde; os panos de algodão que eram tecidos aqui, eram destinados a vestir escravos, índios, e gente pobre. As mulheres também participavam deste grupo de pessoas que exerciam estas atividades (FNPM, 1980, p. 38).

A atividade da tecelagem perpassa os séculos de formação histórica na qualidade de fenômeno socioeconômico e cultural. Quanto ao primeiro, a tecelagem incorporou diferentes instâncias do social que aperfeiçoaram as tecnologias de produção para viabilizar a subsistência e a comercialização nos meios urbano e rural.

Alcançou os rincões do território - o designado Brasil profundo - arregimentando escravizados e libertos, homens, mulheres e crianças. Resistiu à modernização dos meios de produção manufaturados, talvez por ter se enraizado nos recônditos domésticos, autênticos lugares de reprodução e transmissão desse tipo de tradição, como demonstrado na imagem:

Figura 46 - Mutirão de fiandeiras - Ituiutaba (MG) - 1930¹¹⁹



Fonte: Fundação Nacional Pró-Memória - FNPM - (1984)

Enquanto fenômeno cultural destaca-se por sua densidade histórico-geográfica e adaptação às condições disponíveis de matérias-primas e demanda. É um processo tecnológico impactado por mudanças estruturais nas formas de produção e distribuição. Por exemplo, a substituição de insumos antes extraídos da natureza por materiais sintéticos, os elementos empregados na construção do maquinário, as adaptações das tipologias e padrões de confecção das peças.

Mesmo que em escala reduzida, o ofício resiste às transformações, movendo-se em um mercado de bens simbólicos caracterizado pelo artesanato e o turismo dos *souvenirs*, assim como o protagonismo de associações e coletivos de tecedeiras voltados à produção, venda e transmissão do saber ancestral às novas gerações¹²⁰.

¹¹⁹ “Mais de 50 anos depois dessa foto, numerosas mulheres do Triângulo Mineiro ‘estão ainda mexendo, quase que diário, com esses trens’. Se hoje já se perdeu o costume de reunir tantas pessoas para fiarem juntas, não se tece mais, em compensação, somente na roça. Ao emigrar para a cidade, muitas mulheres não se esqueceram de levar consigo o seu tear e os diversos outros apetrechos que normalmente o acompanham. Aqui ou lá podem continuar ‘tecendo para fora’ (ou ‘para os outros’) como também exclusivamente ‘para seu gasto pessoal’”. Conferir: FNPM (1981, p. 3).

¹²⁰ Quanto à vertente do cooperativismo, consultar o abrangente estudo de Duarte (2009) com as tecedeiras de Uberlândia, que se ocupou do registro da tecnologia tradicional identificada com a cultura da região, além de propor uma reflexão das condições pelas quais a atividade da tecelagem é exercida na atualidade.

Duarte (2009, p. 12) reforça o argumento sobre o gradual processo de esquecimento dos vários ofícios populares, dentre os quais a tecelagem. Entretanto, isso não significou a extinção e, para os propósitos da categoria das performances, interessa-nos a apropriação pela EAFU da tecelagem manual do Triângulo Mineiro que, segundo a autora: “por mais de dois séculos constituiu uma parte significativa da história do trabalho e dos costumes da região e que apesar de seu declínio ainda se mantém viva como tradição cultural”.

A tecelagem manual do Triângulo Mineiro notabiliza-se por oferecer padrões estéticos singulares se comparados a outras regiões do país. A atividade foi objeto de um projeto iniciado em 1976 pelo Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), no âmbito do Programa “Tecnologias Patrimoniais”, no qual todas as fases propostas foram cumpridas:

Tinha-se, nesse caso, um campo claramente delimitado - uma prática específica numa região definida - e objetivos bem modestos - documentar e compreender essa atividade, no sentido de fornecer subsídios a eventuais projetos de incentivo [...] Em termos gerais, a pesquisa com a tecelagem [...] veio mostrar a impossibilidade de se reduzir diferentes atividades a um único modelo de interpretação. Pois justamente o que distingue as produções pré-industriais da produção industrial é sua diversidade, em função de sua adequação ao meio-ambiente, às necessidades do momento, a um universo simbólico, etc. (Fonseca, 2006, p. 92-93).

O balanço dessa experiência de inventário tecnológico possibilitou, dentre outras questões, contribuir para a preservação de uma tradição brasileira ressignificada ao longo dos séculos; recuperar a memória quase em extinção da tecelagem manual; produzir indicadores culturais para a instalação de projetos de desenvolvimento regional; criar condições para eventuais transferências de tecnologia em benefício de outras tecedeiras e, elaborar material didático adaptado aos programas escolares regionais do primeiro grau à realidade ambiente e motivar em alunos do segundo grau e profissionalizante o interesse por questões de ordem etnográfica, histórica ou tecnológica (Maureau, 1986, p. 63).

A produção de material didático dialoga com a categoria das performances e nos transporta uma vez mais para a sala de aula, em companhia da Professora Maria das Graças:

Figura 47 - Sala de tecelagem na Unidade II da EAFU - Avenida Edilson Lamartine Mendes (Década de 1990)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2025)

[...] é...mais pra frente a minha sala de tear ela é para mim muito especial! e era minha sala pessoal, eu ficava ali eu escolhi ficar ali né então gente eu olhava para aqueles teares e pensava assim.... isso vem de quanto do que nós o triângulo temos essa cultura aqui, é muito forte a tecelagem né e a gente hoje perdeu né? Mas aquele centro que eu não sei se você conhece de tecelagem que tem no mercado municipal você sabe que tem um centro de tecelagem lá? sabe quem começou aquele centro? uma aluna nossa! que fez tecelagem artesanal comigo, ela fez o curso de Desenvolvimento de Comunidades e ela apaixonou de uma certa forma com a tecelagem artesanal e ela foi resgatando isso. Olha que bacana entendeu? então quando eu vejo que fazia parte da cultura né da região nossa e que a gente tava dando a oportunidade para a maioria dos nossos alunos que nunca tinha visto um tear...não era o tear mineiro tradicional eram teares mais novos modernos mas o processo em si de fabricação do tecido, de como que ele era de como que naquela época ele serviu porque não tinha um tear profissional... como que as pessoas se cobriam, se vestiam né [...] então como que eles trançavam né os paus e fazia aquele tecido com fios naturais [...] né que eles faziam curtiam e processavam de maneira muito rústica até um conhecimento né eles vão testando e ia acontecendo, quando eu vi a oportunidade das meninas passarem seis meses entendendo esse processo e usando aquilo eu ficava assim... Deus... que maravilha! que maravilha! e a gente teve oportunidade de levar algumas pessoas da comunidade para trabalhar lá dentro e eu mostrava todo o processo, então esse também é um momento marcante para mim entendeu? muito marcante! (Carmo, 2023).

A docente ordena suas reflexões como quem vai reunindo retalhos, tecidos e elaborando as memórias, da parte ao todo: da sala de aula¹²¹ adaptada para as atividades da tecelagem: “*a minha sala de tear ela é para mim muito especial! e era minha sala pessoal, eu ficava ali eu escolhi ficar ali né então gente eu olhava para aqueles teares e pensava assim*”, às elaborações mentais, às conexões com a tradição da tecelagem manual e as apropriações contemporâneas, ao pontuar: “*Mas aquele centro que eu não sei se você conhece de tecelagem que tem no mercado municipal você sabe que tem um centro de tecelagem lá? sabe quem começou aquele centro? uma aluna nossa! que fez tecelagem artesanal comigo, ela fez o curso de Desenvolvimento de Comunidades e ela apaixonou de uma certa forma com a tecelagem artesanal e ela foi resgatando isso*”.

Na EAFU, a experiência com a tecelagem ocorreu em um contexto de mudanças na estrutura curricular do curso de economia doméstica, extinto em 1997. Nessa data foi apresentado ao Ministério da Educação e do Desporto projeto de criação e implantação do curso técnico em Desenvolvimento de Comunidades que objetivou preencher lacuna existente entre os profissionais que atuavam na área social.

O diagnóstico apontava a necessidade de formar técnicos de nível médio para auxiliar e apoiar as demandas dos técnicos de nível superior quanto aos desafios impostos pelo processo de desenvolvimento nacional. A respeito das principais atividades do profissional formado na escola, destacavam-se:

a orientação ao consumidor, com base na Lei 8.078, de 1990 - “Código de Defesa do Consumidor”; o processamento artesanal de alimentos e outras atividades artesanais até mesmo para a geração de rendas; a orientação quanto à mudança de hábitos de consumo; o desenvolvimento de tecnologias a partir dos recursos disponíveis na localidade, em estreita relação com as necessidades da comunidade; o trabalho preventivo na área de saúde; o atendimento à criança, ao jovem e ao idoso através de programas específicos, dentre outras (Brasil, 1997, p. 21-22).

Ou seja, um perfil técnico que agregasse visão holística e humanista, capaz de educar as parcelas vulneráveis na busca de seu próprio bem-estar, utilizando as ferramentas da ciência e as tradições culturais locais. Esta concepção ampliada de formação e capilaridade junto às comunidades contemplou em sua matriz curricular a tecelagem manual do Triângulo Mineiro,

¹²¹ Em outra entrevista realizada em 4 de março de 2025 a professora, ao ser apresentada à Figura 46, relata: “Essa era a sala da tecelagem manual que ficava no novo bloco da Unidade II. Última sala do corredor do lado esquerdo. Os teares tinham acabado de chegar e a sala estava sendo montada e organizada para as aulas. Era uma sala ampla, iluminada e arejada onde as aulas aconteciam de maneira alegre, divertida e onde a criatividade dos alunos acontecia de maneira surpreendente. Foi um local de conhecimento, de respeito e encantamento por essa prática artesanal e cultural. As aulas aconteceram no final dos anos 1990 até o final do ano 2010”.

pois visava: “orientar atividades geradoras de renda, objetivando à melhoria da qualidade de vida na família (vestuário, transformação de alimentos, artesanato)” Brasil (1997, p. 25), como indicado:

Figura 48 - Atividade de reaproveitamento de tecidos (Entre 1997-2002)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba (2025)

A motivação para a integração da tecelagem manual ao currículo respondeu aos anseios de “Criar um curso que trabalhasse diretamente com a família a fim de assegurar a sustentabilidade e garantir a qualidade de vida material e social”, Carmo (2025). Nos dez anos de funcionamento do curso técnico em Desenvolvimento de Comunidades, a Professora Maria das Graças reitera que as repercussões internas e externas foram significativas.

De um lado, “A maioria dos alunos nunca tinham tido contato com a tecelagem artesanal. Apesar das dificuldades que a prática exigia, os mesmos se empenhavam, se mostravam encantados e se interessavam na produção de peças cada vez mais diferenciadas”.

De outro lado, afirma ter coordenado atividades com os detentores do saber-fazer: “Oficinas ofertadas pelos alunos para grupos da sociedade. As oficinas aconteciam nas dependências da escola ou na própria comunidade [...] percebeu-se um maior interesse da comunidade pela tecelagem artesanal como possibilidade de geração de renda”, Carmo (2025).

As interações entre escola e comunidade mediadas pelo aprendizado da tecelagem manual materializavam-se em peças elaboradas conforme os padrões característicos da região:

Figura 49 - Padrões de tecidos produzidos na disciplina de tecelagem



Fonte: Dados de Pesquisa (2025)

De acordo com a professora, a maioria desconhecia o ofício, no entanto, era comum alunos com familiares que trabalhavam a tecelagem, o que sugere a continuidade no ambiente da EAFU de uma tradição apropriada pelo espaço escolar. Os três exemplares acima fazem parte do acervo pessoal da professora e, à época, parte da produção permanecia na instituição, com o objetivo de subsidiar mostras dos trabalhos em vários eventos, tais como Expozebu, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, eventos da Prefeitura Municipal e da EAFU. A

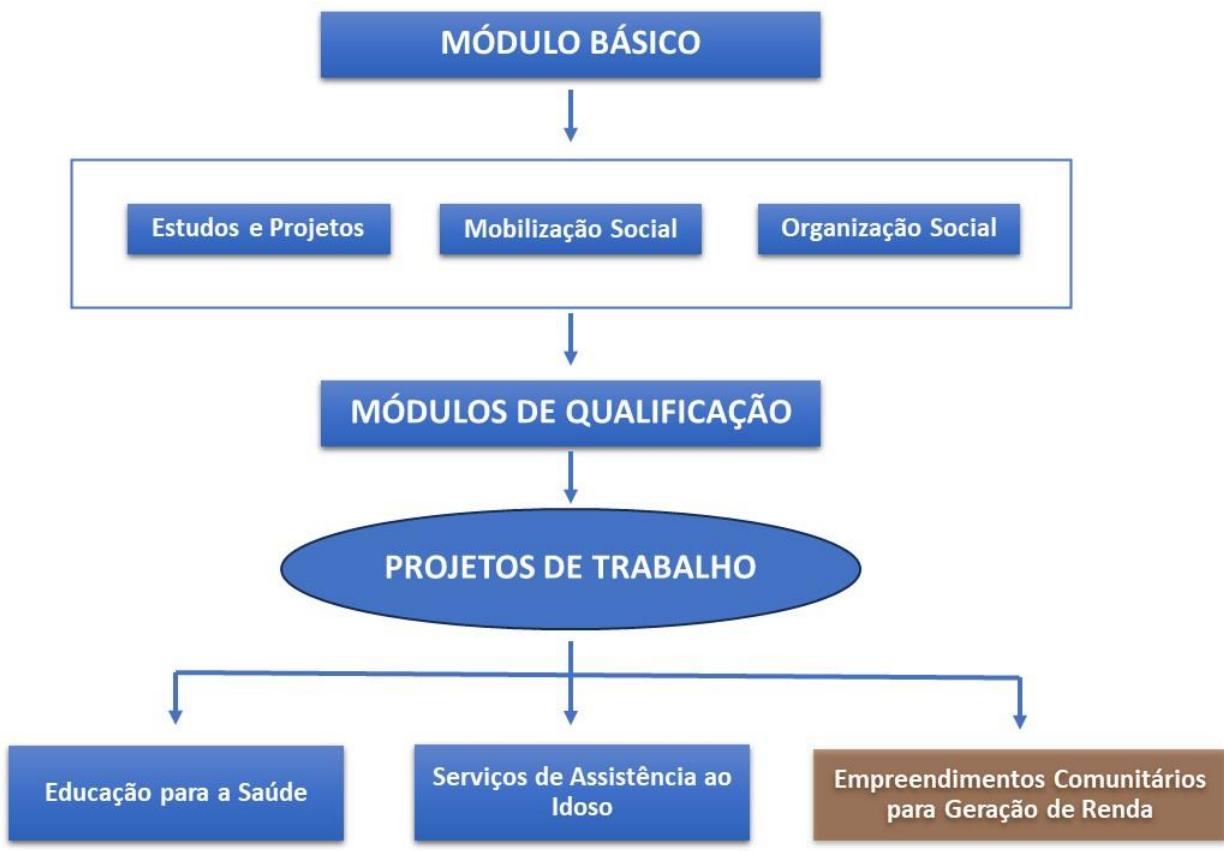
produção para uso próprio era de responsabilidade dos alunos, que adquiriam os materiais para confecção dos tecidos.

Do que foi dito, emergem intercâmbios, diálogos e interações que singularizam os sentidos da tecelagem manual apropriada pela EAFU no curso de Desenvolvimento de Comunidades. A apropriação cultural de um ofício tradicional pelo ambiente da educação profissional parece ter sido exitosa em modalidade de formação que objetivava atender às necessidades de diversos estratos da sociedade. Por esse motivo, a organização curricular envolveu alguns pressupostos:

a autodeterminação que favorece as capacidades de formulação de problemas, diagnóstico, análise e avaliação de situações, de participação em projetos de pesquisa, de criatividade na utilização de recursos e métodos, de tomada de decisões e a capacidade de assumir opiniões e pontos de vista, se predispondo à comunicação, escrita ou oral, perante os grupos interessados. Para atender às necessidades constatadas, os módulos foram, então, estruturados tendo em vista problemas, pesquisas e perguntas; o conhecimento construído e compartilhado com os grupos de trabalho, contextualizado, extraído de múltiplas fontes, tão valorizado quanto as técnicas de trabalho e a apresentação de resultados, num empenho para instrumentalizar os grupos de alunos, com ferramentas úteis às habilidades que precisam desenvolver (Oliveira, 2003, p. 133-136).

A estrutura do currículo em Desenvolvimento de Comunidades no ano de 2002 compunha-se de dois módulos - básico e qualificação - subdivididos em três áreas de atuação:

Figura 50 - Organização curricular - Desenvolvimento de Comunidades que prevaleceu até o primeiro semestre de 2002



A tecelagem manual ocupava um dos projetos de trabalho dos módulos de qualificação (em destaque na Figura), que visava preparar os profissionais para orientação, acompanhamento, controle e avaliação de projetos de serviços e de produção artesanal. Buscava-se, com isso, instrumentalizá-los para atuarem na administração de empreendimentos comunitários em âmbito regional, entre os quais a tecelagem e a obtenção de tintas por processos naturais, para as atividades de tingimento e estamparia (Oliveira, 2003).

O projeto realizado pelo CNRC em fins da década de 1970 transcendeu a questão do resgate da tradição, ao integrar a preservação do patrimônio cultural à noção de desenvolvimento regional. Nessa linha, o significado da memória coletiva da tecelagem:

é tomado aqui no sentido dinâmico, como elemento vivo, aberto às modificações e alterações que ocorrem ao longo do processo histórico. Somente pela compreensão deste processo como um todo, isto é, os elementos do passado interagindo com os do presente e proporcionando uma visão do futuro, se poderá estabelecer de forma harmoniosa a continuidade de nossa trajetória cultural (IPHAN, p. 11, 1980).

Podemos sugerir convergências com o aprendizado da tecelagem na EAFU, por se tratar de proposta que não se encerrava na transmissão do saber-fazer, mas que, de acordo com a Professora Maria das Graças, promovia interações entre escola e comunidade: “*quando eu vi a oportunidade das meninas passarem seis meses entendendo esse processo e usando aquilo eu ficava assim... Deus... que maravilha! que maravilha! e a gente teve oportunidade de levar algumas pessoas da comunidade para trabalhar lá dentro e eu mostrava todo o processo, então esse também é um momento marcante para mim entendeu? muito marcante!*”.

No comentário a palavra “processo” é utilizada duas vezes. Ela designa procedimentos apoiados em métodos que demandam continuidade e perenidade. Essa é a natureza da transmissão geracional de um saber-fazer que demanda insumos, maquinários e conhecimento. Quer seja na secular prática da tecelagem nos meios urbano e rural, ou em espaços institucionalizados como a escola, se trata de articular a dimensão material (fios, roda de fiar e teares) à intangível (o conhecimento corporificado e as condições de partilha, de transmissão).

O que há de continuidades, rupturas e desafios da tecelagem manual dos tempos da EAFU? Uma vez mais, a professora nos esclarece em sua última entrevista que após a extinção do curso de Desenvolvimento de Comunidades os teares permaneceram na escola e posteriormente foram doados à Escola Dulce de Oliveira, especializada em atendimento a surdos, onde realizou trabalho de extensão.

Os teares de maior porte foram encaminhados à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) para o curso de Terapia Ocupacional, ao passo que os menores continuaram na Escola Dulce de Oliveira. A ideia era articular projeto com a participação das mães dos alunos, mas ao que parece, o mesmo não se realizou.

Por fim, a Escola Dulce de Oliveira teria doado os teares à outra instituição, a Laço Azul, que acolhe crianças autistas. A professora procedeu à montagem dos teares e se ofereceu para ministrar um curso, mas, até o momento do presente relato não obteve retorno. Entre “idas e vindas” do maquinário que um dia pertenceu à EAFU, sustentamos que o ofício da tecelagem pode vir a ser apropriado e incorporado aos currículos de instituições públicas e privadas.

A professora acredita na alternativa para que os alunos possam conhecer, difundir e respeitar cada vez mais essas práticas culturais. Para ela, não há hiato entre as novas gerações e os detentores do saber-fazer da tecelagem: “Acredito que seria fantástico e necessário para promover o respeito à diversidade cultural e manter o patrimônio imaterial para as gerações presentes e futuras” (Carmo, 2025).

Dona Maroca e *Velha Germana*, personagens da epígrafe que introduz a seção, representam e entrelaçam um *antes* e um *depois*. Não importa se são criações literárias, se de fato existiram ou ainda existem. São mediadoras, elos entre o saber-fazer enraizado na tradição cultural brasileira que perpassou gerações até habitar o currículo formal da EAFU.

São espirais de transmissões geracionais, conforme revela a Professora Maria das Graças ao mencionar os caminhos e descaminhos dos seus estimados teares e da tecelagem manual do Triângulo Mineiro em sua vida:

Para mim, especialmente, foi uma experiência nova e fantástica, que me encantou e permitiu a oportunidade de conhecer mais profundamente o processo da tecelagem artesanal não só em Uberaba mas em outros cantos de Minas. Pude junto com a tecelagem manual agregar conhecimentos do tingimento natural, prática cultural importante e carente de divulgação, conhecimento e respeito. Orgulhosamente continuo a prática da tecelagem manual e tingimento natural no âmbito doméstico (Carmo, 2025).

É como se a bruma dos tempos fosse uma interminável trama de tecidos, urdidos pelas experiências pessoais e coletivas dos artesãos e artesãs. Cada novo remendo sugere trajetórias, formas e padrões singulares com os quais vamos tecendo nossas vidas. Nós e as tecedeiras somos parte dessa infinita colcha de existências singulares que se unem por contágio, que se amalgamam, que duram.

Os *trabalhos da memória* na EAFU nos colocam diante do desafio de revisitar as urdiduras do passado e refletir sobre as condições de reapropriação da tecelagem na atual institucionalidade. Mais do que lastimar os esquecimentos, as inevitáveis transformações pelas quais a tecelagem manual do Triângulo Mineiro foi atravessada, interessa-nos apreender os sentidos implícitos dessa vultosa “colcha de retalhos” tecida há gerações por inúmeras mãos. O saber-fazer da tecelagem não perdeu seu lastro de continuidade e, por essa razão, mereça figurar em nosso inventário dos sentidos do patrimônio educativo.

3.2.2 - Transcendências: diálogos entre escola e sociedade

Os processos educativos se desenvolvem em diversos contextos da vida social, formando parte da cultura escolar específica e dos valores a ela associados, para além do âmbito institucional. Na EAFU, as interações com a comunidade corroboram leque variado de performances demarcadas por trânsitos, intercâmbios, negociações entre o ambiente interno e o que havia para além dos muros.

As porosidades do patrimônio educativo da EAFU são reveladas nas falas de dois protagonistas da memória institucional: Abadio dos Reis Silva Leite, atualmente ocupando a função de Coordenador Geral de Administração e Planejamento (CGAP) e Leonardo José Silveira, ex-aluno do curso de Agropecuária, foi docente da instituição e atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM):

Considero como parte desse patrimônio não só a estrutura física da antiga Escola Agrotécnica, mas também os projetos emblemáticos como a Cooperativa-Escola, o Sistema Escola-Fazenda, o Internato, os refeitórios, os momentos de convivência entre servidores e alunos, e a forte ligação com a comunidade uberabense. Tudo isso constitui uma memória viva, que precisa ser preservada, registrada e valorizada, pois conta a história de milhares de vidas transformadas pela educação pública de qualidade [...] Nos tempos mais recentes, ainda vejo como patrimônio importante os eventos acadêmicos e extensionistas, como feiras de ciência, dias de campo, exposições agropecuárias, projetos com a comunidade rural e urbana, além de eventos culturais e esportivos, que aproximam a escola da sociedade e fortalecem o vínculo com a comunidade uberabense. Essas ações mostram que o verdadeiro patrimônio da escola não está apenas nas paredes ou nas máquinas, mas nas experiências humanas, na transformação que ela proporciona na vida das pessoas e na capacidade que sempre teve de unir ensino, prática, inclusão e cidadania (Leite, 2025).

A antiga Escola Agrotécnica Federal de Uberaba com suas salas de aulas, seus conjuntos de UEPs, com galpões, acompanhados de tantas histórias e lembranças de pessoas que por ali passaram representa esse patrimônio educativo. Eu fiz parte do coral da escola na época. Produzimos arte. Produzimos conhecimento. Os locais ou espaços onde esse conhecimento foi transmitido é um patrimônio histórico e cultural [...] E as histórias, quantas histórias. Precisamos coletar essas memórias, elas irão se perder. O que aconteceu com os servidores técnico administrativo e docentes daquela época, o Mugão, a Dona Alice, o Léo motorista e tantos outros [...] essa convergência tem o potencial de ampliar a compreensão da escola como espaço de vida, de cultura e até de resistência. Precisamos de valorizar tanto o território quanto comunidades locais, reconhecendo as escolas como guardiãs dessa cultura (Silveira, 2025).

Nas falas, percebemos sentimentos de saudade e nostalgia em relação ao Sistema Escola-Fazenda, a cooperativa e as atividades coletivas dos alunos internos. Essas dimensões

são por eles exaltadas à condição de patrimônio educativo, de uma “memória viva” que não deve ser relegada, que precisa ser preservada e transmitida.

Em Abadio, constatamos nossa hipótese de um patrimônio educativo integral: “*o verdadeiro patrimônio da escola não está apenas nas paredes ou nas máquinas, mas nas experiências humanas, na transformação que ela proporciona na vida das pessoas*”. A dicotomia entre materialidade e imaterialidade cede espaço a valores como a transformação dos sujeitos propiciada pela formação profissional e por vínculos éticos, morais e coletivos. O servidor nos sugere o real significado da formação integral: forjar profissionais qualificados, mas sobretudo cidadãos.

Revisitando a condição de ex-aluno do técnico em Agropecuária, Leonardo manifesta sua inquietação com a perspectiva iminente do esquecimento: “*Precisamos coletar essas memórias, elas irão se perder*”. Na passagem, a retórica da perda é alerta para que as memórias da EAFU não desapareçam e que de alguma sejam reunidas, armazenadas e difundidas. Para ele, a escola é guardiã da cultura e não deve prescindir da valorização do território e das comunidades locais.

A função de resguardar aspectos da cultura nos remete às instituições criadas para tal finalidade, dentre as quais os museus, arquivos e demais espaços de memória. Pertinente perceber que, em Abadio, a patrimonialização da memória institucional passa pela criação de um desses espaços:

Acredito que, para preservar adequadamente a história do IFTM Campus Uberaba, seria fundamental a criação de um espaço específico, como um museu do campus, onde pudéssemos reunir fotos, documentos, equipamentos, uniformes antigos e demais objetos simbólicos que representem as três grandes fases da nossa instituição: Agrotécnica, CEFET e IFTM. Esse museu teria a missão de contar a trajetória da escola, valorizando as conquistas, desafios e transformações que marcaram cada período, além de reconhecer o papel de servidores, professores, alunos e da comunidade na construção dessa história. Seria um local de memória viva, aberto à visitação, com potencial educativo e cultural tanto para estudantes quanto para a população de Uberaba (Leite, 2025).

Para o servidor, a preservação do patrimônio educativo é a garantia de que as futuras gerações se apropriem e se orgulhem da formação histórica do IFTM. Ele evoca o desejo de manter viva a essência de uma escola que sempre se empenhou com a educação pública de qualidade e a transformação social.

Leonardo destaca a relevância das artes como estímulo à formação estética e humanista: “*Eu fiz parte do coral da escola na época. Produzimos arte. Produzimos conhecimento*”. As

variadas linguagens - eruditas, populares e regionais - comprovam a centralidade da arte no cotidiano da escola:

Figura 51 - Apresentação de canto coral (entre 2005 e 2007)¹²²



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

¹²² Nosso protagonista da memória institucional, Aldo Luis Pedrosa, à época professor substituto, recebeu do diretor geral a incumbência de montar um coral na escola. A formação contava com algo em torno de quinze a vinte alunos e a regência ficou sob a responsabilidade de monitora formada no Conservatório de Música de Uberaba. No canto esquerdo da foto, segurando uma pasta, observamos o Professor Aldo compondo o grupo de alunos. O professor participava como integrante do coral, como forma de incentivo aos demais membros.

Figura 52 - Apresentação de peça teatral (2003)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

Figura 53 - Performance musical (2001)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

De acordo com Leonardo, as potencialidades da EAFU passam pela compreensão desse *locus* enquanto espaço de vida, cultura e resistência. Salvo conjunturas de maior ou menor incentivo por parte dos dirigentes, gerações de alunos integraram o leque ampliado de projetos e atividades artísticas que revelaram talentos na instituição.

O Professor Aldo Luis Pedrosa nos oferece referências expressivas para pensarmos as transcendências, por ocasião da realização de espetáculo musical denominado *Contos do Velho Chico*:

Tinha uma bolsista que era Luana, que era uma amiga minha fez ensino médio comigo e hoje é uma das atrizes mais famosas de Uberaba [...] e ela escreveu junto com outros bolsistas essa peça e foi bem legal e aí a gente... aí a galera do canto coral o antigo canto coral... aí a gente reviveu o canto coral e o canto coral tinha um coralzinho ali das lavadeiras. Nossa era muito legal! e a Djanira que era a regente do coral [...] e aí a galera tinha a galera das cordas que tinha várias oficinas de cordas, violão, viola, contrabaixo... aí a galera das cordas ficava no canto, a galera da percussão ficava no outro e depois no final do ano a gente integrava isso tudo aí, a galera das artes visuais fazia o cenário aí mais para frente [...] a gente começou a usar vídeo. Então, tinha a galera do cinema também que fazia projeção, que interagia com a própria peça e cara que loucura que foram aquelas coisas! Sabe... então a gente apresentou as quatro edições no Veracruz [...] a gente viajou com ela, foi a que a gente apresentou no Fórum Mundial de Educação de Florianópolis se não me engano, e a gente foi para um festival internacional de teatro lá no sul também em Porto Alegre. Eu acho que a gente acabou não fazendo essa grande apresentação aqui do nosso quarto espetáculo musical, mas a gente foi apresentar em outros locais inclusive acho que a gente foi também para alguns *campi*. (Pedrosa, 2025)

O excerto estrutura-se em camadas de compreensão no tocante à complexidade da concepção, montagem e encenação. Os alunos bolsistas envolvidos na criação do roteiro, a incorporação de várias linguagens em torno do espetáculo e o alcance das transcendências. Sobre esta última, interessante perceber os caminhos trilhados na difusão dos resultados.

O palco da apresentação à comunidade local foi o *Teatro Vera Cruz*, imóvel com tombamento municipal reconhecido pelo Decreto nº 2.174/2006¹²³. O espetáculo circulou por outros Estados, o que demonstra a qualidade técnica, estética e conceitual da obra e do elenco e foi objeto de exibições em outros *campi* da instituição. Estas camadas de sentido sugerem que as transcendências são dotadas de capilaridades, e não necessariamente se resumem a intercâmbios locais entre escola e sociedade.

O “velho chico” nasce nas entranhas da Serra da Canastra, passa por outros quatro estados da região Nordeste até encontrar o mar. Os *contos* do rio da integração nacional idealizados pela escola assemelham-se a afluentes que seguem rumo ao leito principal, cada um representando as linguagens utilizadas para a montagem do espetáculo.

As figuras abaixo representam a dança da ou (do) *Catira*, ou *Cateretê*, manifestação cultural característica do recorte geográfico denominado sertão brasileiro, o *Brasil caipira*:

¹²³ Na relação de bens tombados do município de Uberaba, consta a seguinte descrição: “Inaugurado em 19 de junho de 1948, pela Companhia Cinematográfica São Luiz, de Orlando Rodrigues da Cunha, teve o nome Vera Cruz em homenagem ao primeiro nome do Brasil. O projeto, em estilo art decó, foi do arquiteto Tadeu Giudice, fiscalizado por Jaime de Barros. Após 59 anos, em que foi importante cinema para o bairro São Benedito, foi adquirido, em 2007, pela Prefeitura Municipal para ser um Cine - Teatro Público. Sua lotação atual é de 1.038 espectadores sentados”. Conferir: Conphau, s/d. No momento da elaboração deste texto, indicamos que o referido bem encontra-se interditado em razão da necessidade de restauração.

Figura 54 - Apresentação de Catira (entre 1996 e 2000)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

Figura 55 - Aspecto da apresentação de Catira (entre 1996 e 2000)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

A associação à identidade caipira e sertaneja demarca um recorte territorial específico, em certa medida circunscrito às regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e parte da região Norte, no Estado do Tocantins. A estrutura básica nos revela que:

as duas fileiras de dançarinos, sapateado e palmeado e o canto da Moda de viola, em intervalos diferentes, são de fato características essenciais da catira. O corpo e viola compõem os instrumentos da catira. É na moda de viola que as notas da viola acompanham ora a voz e poesia dos violeiros, ora a percussão das palmas e sapateados dos dançadores. Ao final, no recortado, esses elementos fundem-se em uma música única. Sem dúvida, estes são os elementos sem os quais a catira não existe (Marra, 2016, p. 27)

A catira compõe-se das convergências entre música, dança e poética que, reunidas, correspondem a modalidade de memória coletiva transmitida no interior das tradições familiares. As figuras 54 e 55 explicitam pelo menos três gerações de praticantes: a criança, as jovens e o violeiro, o que parece sugerir o valor dos vínculos e transmissões transgeracionais como forma de continuidade da prática cultural.

No que respeita aos processos de patrimonialização, a catira foi declarada patrimônio cultural imaterial de Uberaba por meio do Decreto nº 6.168/2020, inscrita no livro de Registro das Formas de Expressão. Os considerandos aglutinam critérios de ancianidade, tradição e permanência histórica que revelam uma das faces da identidade cultural dos uberabenses das zonas rural e urbana¹²⁴. Para os legisladores da política de patrimônio cultural, o referido bem:

é fruto de um modo de vida familiar do meio rural que tem formas próprias de sentir, refletir, de representar as coisas da vida, da organização social; tem seu jeito de trocar entre pessoas, bens, serviços e símbolos [...] em Uberaba a Dança do Catira apresenta um efetivo poder de agregação social, para além de toda sua importância no que tange as construções de memórias individuais, tanto daqueles que participam como dançadores, violeiros e cantores como do público que participa e aplaude (Uberaba, 2020, p. 02).

A performance da catira representada nas duas figuras reafirma os diálogos entre as manifestações culturais locais e a escola, enquanto espaço de recepção e trocas simbólicas, de negociações e intercâmbios que qualificam a sua *cultura escolar*. Mais do que recorte isolado e circunscrito a certa temporalidade, a da EAFU, observamos as permanências de práticas que se enraizaram no imaginário social. Berrio (2010, p. 68) se refere a tais práticas como patrimônio cultural imaterial, o conjunto de atos que as pessoas qualificam como tradição e consideram serem portadores de sentido.

Esse patrimônio é algo partilhado no seio de uma comunidade cultural e é portador de tradição à medida que se transmite socialmente através das sucessivas gerações. Para o autor, o “tradicional” não exclui as práticas relativamente recentes, os rearranjos dentro de uma manifestação, pois estamos diante de processos dinâmicos, que vão sendo reinventados e reatualizados.

A título de exemplo, nos momentos de encontros e descontração é habitual observarmos nos espaços de convivência do campus alunos reunidos em torno de uma viola, a entoar melodias que dialogam com as estruturas rítmicas da catira. Nesse caso, os repertórios tradicionais se mesclam às sonoridades características das novas gerações de violeiros, sem prejuízo do apagamento da memória coletiva caipira.

¹²⁴ Para Lacerda (2015, p. 29), o processo de patrimonialização: “é uma prática, aliás, mutável no tempo e em conformidade com os valores de cada época, que pode proporcionar a realização de investigação, nos atos educativos. As bases para esse exercício são as experiências de pesquisa das realidades vividas pelos sujeitos e a consequente enunciação de valores, bens e saberes patrimonializáveis para uma comunidade. A concretização desses gestos educativos pode repercutir em processos reais de registro e preservação, fazendo com que a problemática do patrimônio não seja vivida como algo externo aos sujeitos que vivem o processo cultural, mas como parte de sua vida em curso”.

Eles reforçam as nossas indagações sobre a materialização de um inventário dos sentidos que reúne, além da música, a indumentária típica da estética agrícola assentada no cotidiano¹²⁵. São marcadores de identidade transplantados para o espaço de uma escola-fazenda que é extensão do *ethos* rural com o qual os alunos estabelecem diálogos transgeracionais. Essa “cultura caipira” encontra ressonâncias na atual institucionalidade, convivendo *paripassu* com as demais formas identitárias absorvidas ao longo da trajetória histórica da escola.

O espaço urbano de uma cidade de porte médio como Uberaba transformou-se ao ritmo de seu desenvolvimento econômico, como indicado na figura em destaque:

Figura 56 - Vista aérea parcial de Uberaba (Década de 1980)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

¹²⁵ A indumentária estrutura-se basicamente no uso de calça jeans estilo *cowboy*, camisa xadrez de manga curta ou comprida, botas de couro de bico fino ou quadrado ornamentadas, fivelas de cinto com motivos rurais, em alguns casos o uso do canivete acondicionado ao cinto, chapéus ou bonés. A despeito da obrigatoriedade da camisa de uniforme, os alunos não dispensam o uso dos demais itens mencionados nas rotinas das aulas teóricas e práticas.

Tomada em conjunto, a fotografia representa as etapas de ocupação e uso do tecido urbano em um lento, mas inevitável processo de verticalização da região central, que viria a se intensificar para outras áreas da cidade nas décadas seguintes:

A partir da segunda metade do século XX, a ocupação desenfreada dos espaços urbanos fez nascer novos bairros e fragmentou os imóveis da região central de Uberaba. Nos locais antes ocupados pelos grandes quintais uberabenses, ergueram-se edifícios, repartições públicas, comércios, indústrias e enorme quantidade de novas residências. A mudança da paisagem urbana foi brutal! (Riccioppo Filho, 2023, p. 22).

Por essa época, a partir dos anos 1970, as feições da outrora “Princesa do Sertão” ganharam outros contornos. As variáveis que justificam a ocupação “desenfreada” dizem respeito ao incremento do processo de modernização do campo, com a instalação de indústrias de insumos agrícolas e a aceleração dos deslocamentos campo-cidade, que caracterizaram o perfil demográfico da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, principalmente nas cidades de Uberlândia e Uberaba, como se verifica:

Figura 57 - Uberaba: Evolução populacional (1970-2014)

anos	população urbana	população rural	população total
1970	108.259	16.231	124.490
1980	182.519	16.684	199.203
1991	200.705	11.119	211.824
2000	244.171	7.880	252.051
2010	289.376	6.612	295.988
2014	–	–	318.813*

Fonte: Gomes (2015, p. 524)

Para o momento histórico entre os anos 1970 e 2000, a ideia de um único “centro” se fazia pertinente e, nesse recorte do território da cidade, podemos sugerir alguns usos. Lugar de confluência de pessoas, lugar de passagem, moradia e trabalho, a região central foi palco de ações e intervenções da EAFU que definem outras possíveis leituras das transcendências, a dos encontros com a população, dos eventos cívicos e oficiais, feiras, oficinas, mostras e aulas públicas que também se estenderam às demais territorialidades da cidade. As figuras a seguir representam alguns desses momentos de performances voltadas ao público:

Figura 58 - Exposição de trabalhos da economia doméstica em feira de artes (1985)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

Figura 59 - Exposição dos trabalhos dos alunos da EAFU na Praça dos Correios (1988)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

Figura 60 - Aspecto da exposição dos trabalhos dos alunos da EAFU na Praça dos Correios (1988)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

Figura 61 - Dia Mundial da Saúde - Calçadão de Uberaba - curso técnico em Desenvolvimento de Comunidades (1999)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

Nas quatro primeiras figuras, os lugares de encontros sugerem performances “a céu aberto”, fora dos muros da escola, em contato direto com os transeuntes. São atividades que, em princípio, não tem hora marcada e por essa razão são fortuitas e acompanham os ritmos do ir e vir cotidianos. Funcionam como prestação de contas, devoluções dos investimentos públicos em educação, laboratórios de aplicação dos conhecimentos adquiridos, espaços de sociabilidades mediadas pelas trocas materiais e simbólicas entre a EAFU e os cidadinos.

Não são intervenções assistencialistas, ao passo que configuradas com o propósito de transmissão de saberes, tradução de conhecimentos científicos, com sentido utilitário e de fácil compreensão dos temas e problemas que envolvem aspectos do dia-a-dia:

Você disse uma coisa que eu.....é dentro das suas fotos deve ter e você não sabe que, você deve ter visto isso sim! Teve uma época no desenvolvimento de comunidades [...] a gente tinha um projeto de ir para as praças... você deve ter visto alguma coisa de praça, aí a gente ia para a praça num projeto com a prefeitura e nessa praça acontecia tudo que você podia imaginar! todo tipo de orientação, aí tinha um grupo de alunos que ficava por conta das crianças, o outro por conta das mulheres, outro por conta de toda a informação possível desde educação do consumidor, desde a questão ambiental, desde o brinquedo para criança é... pintura, desenho, coisas de fitoterápicos, tecelagem no papel a gente fazia tearzinho trançava fios, as crianças faziam, as mulheres faziam tapetinhos depois no tear de prego, elas faziam levavam para casa né... Cada, eu não me lembro agora não me recordo se eram um por mês ou se era um sim e um não a gente ia para as praças junto com a prefeitura, cada dia do evento era num bairro diferente (Carmo, 2023).

A praça - e por extensão os outros locais de encontros entre escola e comunidade - é o microcosmo das experimentações, no qual: “*acontecia tudo que você podia imaginar! todo tipo de orientação*”. Questionado se havia identificado fotos de eventos em praças no acervo fotográfico do Campus Uberaba, fui assertivo quanto à existência de centenas de registros com essas características.

Ao que parece, os cursos de economia doméstica e desenvolvimento de comunidades foram se transformando à medida que as demandas e as pautas sociais foram também ressignificadas. Duplo viés que nos encaminha à questão de que a escola é produtora e receptora de valores, de que as circularidades constituem um dos princípios da educação, especificamente em se tratando de instituição vocacionada à formação profissional em nível médio.

Ao final das intervenções, os resultados eram avaliados e discutidos por professores e em sala de aula, de forma a ajustar os problemas e propor aperfeiçoamentos. Percebemos uma leitura das transcendências na condição de lugares de memórias do patrimônio educativo que agregavam instituições públicas e privadas, professores, alunos e os públicos atendidos.

Para a Professora Estelamar, as ações extensionistas que envolviam as comunidades deveriam ser retomadas como componente formativo:

então assim esse evento... eu acho extremamente importante! as nossas aulas práticas fora da instituição sabe? assim a gente na comunidade também sabe é... participando, fazendo parte da formação, desse contato com a comunidade né? E já foi mais forte essa ligação da escola com as instituições né? Principalmente o pessoal do agronegócio então assim eu acho que deveria ser resgatado (Teixeira, 2024).

A ideia de “resgate” pressupõe ir a busca de algo existente e que é imperativo reconquistar e readquirir. No excerto acima e ao longo da entrevista com a nossa protagonista, o sentimento de urgência e em alguns momentos de desalento para com a preservação dos objetos, lugares e vivências da escola foi manifesto. Compreendemos tratar-se “chamado” à reflexão sobre a relevância da memória institucional e os efeitos da perda e do esquecimento coletivo:

Nossa eu chorei o dia que eles tiraram tudo de lá e colocaram... gente eu falei, olha que espaço esse espaço ele poderia ser usado para comunidade [...] que nós não temos mais o curso de economia doméstica, mas cursos de extensão porque aquele espaço é muito bom né? ele podia ser preservado para eu dar os meus cursos, eu falo assim [...] um treinamento para senhoras né, de vários tipos então eu conservaria aquilo independente do curso que tivesse no instituto, aquilo ali era um centro de treinamento de alimentação e nutrição, então eu escolheria aquele espaço (Teixeira, 2024).

Recuperamos a fala acerca do laboratório de Alimentação e Nutrição da escola-cidade enquanto espaço de possibilidades interditadas, de transcendências que garantiriam a continuidade de seu uso estendido à comunidade, às “senhoras” e outras audiências interessadas em cursos, oficinas e treinamentos ministrados pela Professora Estelamar.

Face ao desmonte da infraestrutura, nos confrontamos com o sentimento de perda explicitado na fala da professora e inscrevemos em nosso inventário dos sentidos um vir a ser ainda em suspensão: não seria pertinente reservar espaço da edificação que abrigou por décadas a primeira institucionalidade da escola para receber e difundir os materiais da memória coletiva do IFTM? A escola-cidade não poderia se transformar em polo de referência das ações extensionistas e do incremento das interações com a comunidade em razão da localização privilegiada por meio de programas, projetos e outras modalidades de cooperação interinstitucionais?

As falas das nossas protagonistas evidenciam a gradativa redução das atividades com as comunidades nos moldes como eram praticadas. Debate espinhoso e que implica minuciosa análise das conjunturas internas e externas, mas arriscamos sugerir algumas causas, dentre as

quais, a imprevisibilidade e escassez orçamentárias, extinção de cursos voltados ao atendimento comunitário, os perfis refratários de dirigentes quanto às formas de interações com a sociedade, a significativa especialização do conhecimento e, por fim, a complexificação da estrutura com a expansão institucional para outras cidades e regiões.

As professoras Graça e Estelamar compreendem que o patrimônio imaterial é garantia de direitos, cidadania e acesso aos produtos e serviços oferecidos pela escola. Não se limita a uma chancela “ornamental”, mas é instrumento de preservação da qualidade de vida das comunidades:

Esta nova face do patrimônio repercute também nas ações educativas desenvolvidas em que transitam referências culturais a grupos mais localizados e referências culturais de âmbito nacional, democratizando o direito à memória em diferentes escalas e estimulando, nos processos educacionais, a análise de dimensões políticas e biográficas do patrimônio. É importante ressaltar que um dos fundamentos da relação com os bens culturais é a identidade coletiva, ou seja, a relação que se estabelece entre o bem patrimonial e as vivências reconhecidas nele pelos indivíduos ou grupos sociais (Lacerda, 2015, p. 27).

Ir para a rua, ocupar praças, escolas, instituições públicas e privadas, dialogar e interagir implica em conhecer os mundos da vida, partilhar com eles, ser com eles. Essas trocas e intercâmbios são a face mobilizadora e dinâmica do patrimônio educativo imaterial. Põe por terra a premissa de que cultura e educação são dimensões estanques e pouco intercambiáveis, uma vez que:

A educação, portanto, deve ser percebida como aquela que ocorre nos espaços da vida, indo ao encontro das perspectivas presentes na chamada Educação Integral, ampliando tempos, espaços e oportunidades educativas. Trata-se da aproximação de práticas escolares e outras práticas sociais e culturais, aos espaços urbanos e rurais tratados como territórios educativos [...] A Educação Integral considera como “territórios educadores” o bairro, a cidade, a roça, o quilombo, o assentamento rural, a aldeia, ou seja, o lugar da vida comunitária (Florencio, 2012, p. 27).

Nossas protagonistas transitaram - e continuam percorrendo - por territórios educadores, ainda que a aposentadoria se apresente no horizonte próximo como portadora do esquecimento institucional. Parece que, com isso, buscam a felicidade, se reconhecem na condição de sujeitos cuja missão é partilhar conhecimentos e experiências que remontam aos tempos da economia doméstica e da escola agrotécnica, mas que não se encerram nas duas primeiras institucionalidades.

É sentimento de dedicação e entrega a “um outro”, a nós mesmos na condição de observadores das memórias coletivas dos nossos protagonistas, de nossas próprias memórias.

Talvez por essa razão elas tenham selecionado as práticas, ofícios e manifestações discutidos até o presente momento. Por não serem reificadoras e episódicas, elas se enraizaram, geraram frutos, promoveram a melhoria das condições existenciais das comunidades assistidas pela escola, fizeram contágio!

O *Jornal da Manhã*, em edição do dia 11 de setembro de 1984, fez a cobertura das festividades do dia da independência, na qual a EAFU ganha lugar de destaque. O responsável pela coluna estranhou o fato da não participação das escolas estaduais no desfile, reiterando ser a data mais relevante do calendário patriótico nacional:

Talvez, falar de patriotismo possa parecer caretice, face a desvairada americanização por que passa o Brasil. Mas não é. A Independência corre paralela à Liberdade que deve ser incentivada em todos os redutos, e os colégios devem ser seus principais alvos. Não importa a que partido político, crença, sistema se está ligado. O que conta, no caso, é a necessária retomada do 7 de Setembro, não somente por seu comovente espetáculo popular, mas também pelo que nele se veicula [...] Quem deu show no desfile de 7 de Setembro foi a Escola Agrotécnica Federal de Uberaba, com carretas, tratores, cavalos, ônibus, mensagens. Ao lado de seus melhores representantes, a diretora Nice Borges Amorim (Jornal da Manhã, 11 de set. de 1984).

Sob o aspecto retórico, o colunista adverte os leitores de que é preciso, apesar da “americanização” dos costumes, valorizar duas variáveis simbólicas da nossa formação nacional: a independência e os ecos de liberdade. Tenta contemporizar suas impressões de falta de patriotismo dos cidadãos conclamando adeptos de vários espectros políticos à apropriação dos significados do 7 de setembro, por ser espetáculo cívico e pelas mensagens nele difundidas.

Apesar do tom de insatisfação, o colunista rendeu graças à EAFU por ter proporcionado, nas palavras dele, verdadeiro “show” de patriotismo¹²⁶. Nice Borges Amorim, a primeira diretora da escola agrotécnica foi elogiada, assim como os demais representantes da escola. O preâmbulo nos encaminha para as próximas figuras que representam abordagem distinta das transcendências, por meio de performance de alcance nacional - o dia da independência - apropriada por uma escola vocacionada ao ensino agrícola:

¹²⁶ Bittencourt (2009, p. 27) se refere ao papel da escola como veículo de difusão das tradições: “A missão da escola relativa ao ensino das tradições inventadas - preferencialmente a coesão nacional em torno de um passado único, construtor da nação - justificava a preocupação na organização das atividades cívicas criadas para reforçar essa memória. As tradições nacionais não poderiam, dentro desse contexto, ser tratadas apenas pelos livros didáticos acompanhados das preleções dos professores em sala de aula. ‘As festas e comemorações, discursos e juramentos’ tornaram-se partes integrantes e inerentes da educação escolar”.

Figura 62 - Desfile de 7 de setembro (1982)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

Figura 63 - Desfile de 7 de setembro (1990)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

As duas primeiras fotografias foram produzidas nos anos de 1982 e 1990 e têm a função ritual de anunciar o início do desfile do dia da independência. As faixas conduzidas por alunos funcionam como estandartes a proclamar que a escola adentra o espaço público para exibir os símbolos de sua vocação na formação em nível técnico profissionalizante. São imagens-prenúncio que convidam os espectadores a conhescerem os blocos temáticos com as diversas atividades realizadas pela EAFU.

Essa modalidade de transcendência traz implícita algumas especificidades: se trata de performance com hora marcada - com espaços de concentração e dispersão - organizada por blocos. O tempo é cronometrado e, nesse intervalo é preciso explicitar a relevância da instituição para a comunidade local.

O desfile obedece a forma ritual de exibição pública que lembra os desfiles militares. O cenário coincide com as principais vias da região central de Uberaba. No lugar de armamentos e veículos de combate, as ferramentas, maquinários, gêneros alimentícios e insumos utilizados

no cotidiano das ações educativas. Os “alunos-soldados da EAFU” são também cidadãos comprometidos com a memória nacional materializada na festa cívica.

O 7 de setembro é um dia “sem trabalho” e, pelo menos para os personagens envolvidos diretamente, data solene relacionada a evento histórico específico, no qual são evocadas as temporalidades do passado colonial e a transição para o período republicano:

Nesse sentido, o tempo do Dia da Pátria é único, acentuando o rompimento definitivo com o período colonial e o início da maioridade política. É pois, um rito histórico de passagem, já que sua performance visa não só recriar um momento glorioso do passado, mas muito especialmente a marcar a passagem entre o mundo colonial e o mundo da liberdade, da autodeterminação. Desse modo os eventos históricos e empiricamente registrados são tomados como paradigmáticos e os personagens que o engendram, como heróis nacionais oficiais (Da Matta, 1997, p. 54)

Essa sucessão cronológica sugere aos espectadores, situados nas franjas das vias públicas, que a nossa independência teria sido um processo de rompimento definitivo com a metrópole e o alvorecer de um tempo de liberdade. Na prática, a invenção de uma tradição da emancipação política e econômica que se molda aos lugares de enunciação dessa performance reproduzida em escala nacional, como veremos adiante. As próximas imagens expressam dois blocos temáticos característicos da performance da EAFU naquele ano de 1990:

Figura 64 - Comitiva de cavaleiros - Desfile de 7 de setembro (1990)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

Figura 65 - O progresso como princípio - Desfile de 7 de setembro (1990)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

As figuras simbolizam a força da perspectiva performativa da EAFU no decorrer do evento. No início da década de 1990 as pautas em evidência - presentes nas demais imagens que compõem o dossiê do desfile preservadas no arquivo histórico - são a ecologia, o meio ambiente, a sustentabilidade, o esporte e a reiteração da retórica do progresso. São também expostos exemplares da produção agrícola decorrente das atividades do Sistema Escola-Fazenda (SEF) e da cooperativa. Era necessário dar visibilidade aos resultados da produção agropecuária como justificativa para o financiamento da instituição.

Na primeira figura uma comitiva de cavaleiros reforça a condição de que estamos situados em uma região na qual esses encontros são recorrentes, pois as comitivas também estão presentes em festas profanas, romarias e procissões religiosas. A força do vínculo entre o homem e sua montaria é marcador identitário relevante para pensarmos na atuação dos cavaleiros no desfile. Mas, por ser uma escola agrícola, os cavalos são recurso indispensável para o pastoreio, a formação técnica e o auxílio à produção agrícola.

A próxima imagem sugere que o progresso chegou ao campo. Falar em urbano e rural em uma cidade como Uberaba é indagar quais seriam as fronteiras entre esses recortes territoriais. Em nossa compreensão, são fluidos e propensos a porosidades. O meio rural não está dissociado da concepção de progresso, por essa razão, a faixa com os dizeres *progresso urbano e rural* demonstra não haver assimetrias, um e outro são indicadores de progresso e detém as condições de promover benefícios à cidade e região do Triângulo Mineiro. O papel da EAFU seria o de protagonizar a formação técnica e humanista adequadas na condição de indutora do desenvolvimento, uma vez que:

a história do ensino técnico se diferencia do agrotécnico quanto à sua origem, pois enquanto a formação técnica urbana foi requerida juntamente com a industrialização no Brasil, a agrotécnica teve a sua emergência a partir das décadas de 1950-60 [...] Foi a partir desse período que inúmeros fatores revolucionaram o ensino agrícola no Brasil [...] A modernização na agricultura, a transformação tecnológica no meio rural, a tecnificação crescente dos produtores familiares ligados às agroindústrias, a teoria do capital humano e a “Revolução Verde”, foram condicionantes para que o capital agroindustrial demandasse um profissional que desse conta de promover uma nova extensão rural: o Técnico em Agropecuária (Sobral, 2015, p.93).

Em segundo plano à direita, identificamos carro alegórico conduzido por um dos tratores pertencentes à EAFU. Em regra, esse recurso expositivo era utilizado para divulgar aos espectadores os gêneros e insumos provenientes da escola. Interessante perceber que os veículos não são coadjuvantes na sucessão dos blocos temáticos. Tratores, caminhões, ônibus,

Kombi e outros modelos figuram entre os elementos do desfile, pois interessava dar a conhecer o maquinário utilizado no dia-a-dia da escola.

A EAFU se mostrava por inteiro. O dia da pátria era oportunidade de transferir simbolicamente para o cenário dos desfiles as realizações da escola. Talvez por essa razão, o colunista do *Jornal da Manhã* tenha exaltado a performance reproduzida nos anos subsequentes, até o momento em que os desfiles com ampla participação de instituições educativas de Uberaba se tornariam obsoletos.

Acessamos três momentos dos desfiles: 1982, 1984 e 1990. Há outras temporalidades dessas performances cívicas na formação histórica local¹²⁷. Esse campo de experiências das interações com a sociedade nos revela que:

A independência deixa de ser um momento histórico fixo, a ser meramente trazido do passado em melhores ou piores versões. Por um lado, ela foi construída e reconstruída num jogo de afrontamentos. Por outro lado, ela vem a ser a cada momento que a estudamos, comemoramos sua data oficial, ou filmes são feitos e assistidos. Pois a cada comemoração e a cada momento em que se “reconta” a independência, um novo campo de proveniência e de emergência se instala: tempo de escolha do que vai ser lembrado ou desprezado, instante de luta pelo poder e de afrontamento pela apropriação das regras do jogo da história (Duarte, 2000, p. 115).

As tradições se reinventam e dispõem de rearranjos como condição para a perenidade. Elas são um “vir a ser” que pode ser recontado, reelaborado ou até mesmo obliterado. São campos de disputa pela legitimização de versões da história, no caso da independência, de leituras sobre a memória nacional.

Em vista disso, propomos uma última reflexão das transcendências sobre as memórias do 7 de setembro. No apagar das luzes da redação da tese, em conversa informal nas dependências do campus, encontramos nosso último protagonista da memória institucional, William Josué da Silva, ex-aluno do Técnico em Informática na EAFU e servidor da casa, ocupando o cargo de Assistente em Administração desde o ano de 2004.

William reelabora suas memórias na postura de protagonista das transcendências interinstitucionais, como participante dos desfiles de 7 de setembro, quando cursava o ensino fundamental. Sobre a experiência, nos relata:

Uma das mais significativas foi a minha participação na banda fanfarra da escola, entre os anos de 1991 e 1994 [...] durante esses quatro anos, tive a oportunidade de fazer parte de um grupo muito especial. Comecei tocando a corneta [em tom] de Si e,

¹²⁷ A esse respeito, consultar interessante abordagem sobre as práticas cívico-patrióticas desenvolvidas no Colégio Triângulo Mineiro de Uberaba, entre as décadas de 1940 e 1950, com foco privilegiado nas festas escolares e nos eventos esportivos. (Gatti; Soares, 2017, p. 187-210).

posteriormente, aprendi a tocar o piston. A prática com os instrumentos de sopro foi enriquecedora, não apenas musicalmente, mas também como experiência de vida. As aulas de música e leitura de partituras oferecidas pela escola foram fundamentais para o nosso desenvolvimento como banda. Tivemos contato com diversos instrumentos musicais e aprendemos a importância da disciplina, do trabalho em equipe e da dedicação [...] lembro com carinho das preparações para os desfiles de 7 de setembro, que sempre foram momentos aguardados com entusiasmo. No entanto, em 1994, nosso último ano na fanfarra, infelizmente não houve o tradicional desfile. Nos anos seguintes, também não me recordo de terem retomado essas apresentações, o que deixou em muitos de nós uma sensação de encerramento antecipado de um ciclo tão especial [...] participar da fanfarra do Colégio Santa Maria foi uma experiência que levarei para a vida toda. Aprendi valores importantes, desenvolvi habilidades musicais e vivi momentos de alegria e amizade que marcaram minha infância de forma positiva e inesquecível (Silva, 2025).

O excerto sucedeu de uma única indagação sobre em que momento a EAFU teria deixado de se apresentar nos desfiles de 7 de setembro¹²⁸. Nosso protagonista levanta a hipótese sobre a qual questões de ordem política local resultaram no cancelamento das apresentações do dia da pátria a partir de meados da década de 1990 e, em consequência, a escola agrotécnica não mais seria convidada. Ao que parece, as performances sobreviveram às tensões dos jogos políticos, mas ressignificadas, mais “enxutas” e com baixa adesão se comparadas às décadas precedentes.

A descrição dá a medida das interações entre as dimensões materiais e intangíveis do patrimônio educativo, tanto na EAFU quanto nas demais escolas da cidade, pois: “*A prática com os instrumentos de sopro foi enriquecedora, não apenas musicalmente, mas também como experiência de vida*”.

Quanto à performance musical: “*participar da fanfarra do Colégio Santa Maria foi uma experiência que levarei para a vida toda. Aprendi valores importantes, desenvolvi habilidades musicais e vivi momentos de alegria e amizade que marcaram minha infância de forma positiva e inesquecível*”.

As transcendências dialogavam com o protagonismo da escola agrotécnica, pois se tratava de dar visibilidade às performances de outras instituições educativas. Além da culminância das apresentações no dia da pátria, as fanfarras circulavam em outras cidades da região e do Estado, em espécie de circuito social de apresentações musicais que demarcam as memórias coletivas dessas agremiações.

¹²⁸ Pertinente frisar que a pergunta foi inicialmente formulada a uma colega nossa, ex-aluna do curso de economia doméstica e com mais tempo de serviço na instituição. Em razão do desconhecimento da atuação da EAFU, nosso protagonista, que se encontrava ao meu lado, pediu a palavra e gentilmente concedeu o breve testemunho de suas experiências. Ainda que não se trate especificamente da EAFU, entendemos que as transcendências envolvem, além dos espectadores, outros protagonistas locais com suas performances musicais.

Os diálogos entre escola e sociedade no momento solene das festividades reafirmam a concepção defendida até aqui sobre um patrimônio educativo integral, que circunscreve as interações da EAFU com outras instituições e formações históricas singulares que naqueles momentos partilhavam sentimentos de pertencimento e, por essa razão, figuram em um inventário dos sentidos do patrimônio educativo dialógico e plural.

Chegamos à culminância das transcendências, recuperando a hipótese da *estética do ensino agrícola* explicitada anteriormente, representada na fotografia a seguir:

Figura 66 - Fundamento do Sistema Escola-Fazenda - Desfile de 7 de setembro (1990)



Fonte: Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

Sob o aspecto da composição, em primeiro plano os alunos conduzem faixa com a expressão que norteou os princípios da EAFU. Em segundo e terceiro planos, três porta-bandeiras e, ao fundo, outras faixas perfazendo o trajeto do desfile. O manuseio das palavras *aprender* e *fazer* mediante a inversão dos termos reforça a associação entre teoria e prática, a

razão da existência de uma escola profissionalizante vocacionada ao ensino agrícola, à formação integral e partícipe dos rumos do desenvolvimento econômico no meio rural.

Mais do que recurso retórico, o Sistema Escola-Fazenda foi tema de quase todas as entrevistas realizadas. A ênfase nos indicadores positivos da cooperativa também perpassou as falas dos nossos protagonistas. Decerto, por essa razão os depoentes associaram a dimensão intangível do patrimônio da EAFU à expressão *aprender para fazer e fazer para aprender*.

Questionado a respeito de uma estética do ensino agrícola enquanto categoria para pensarmos os processos de patrimonialização de instituições educativas com as características da escola agrotécnica, Leonardo reconhece que o meio rural teria sido desprestigiado por décadas, mas, com o sucesso da fronteira agrícola o quadro viria a ser ressignificado. Reitera ser intrincado pensar na atribuição de valor patrimonial a uma realidade especificamente funcional e não monumentalizante, mas:

Por outro lado há muita beleza, sentido e sensibilidade nas práticas pedagógicas da escola-fazenda. Há muito valor simbólico e experiencial vinculado a terra e ao coletivo. Propor uma estética do ensino agrícola como categoria para patrimonialização é um ato de transgressão, de descolonização do olhar sobre o patrimônio. É reconhecer que há beleza, valor e cultura nas práticas educativas do campo, nos saberes técnicos, na afetividade com a terra (Silveira, 2025).

Nos filiamos às ponderações do nosso protagonista, pois os critérios de funcionalidade e praticidade podem ser lidos, interpretados e apropriados sob a perspectiva do *belo*, dos *sentidos* e *sensibilidades*, não necessariamente subordinados ao formalismo dos cânones da arquitetura, das artes e de uma história da educação exemplar, episódica e factual.

Esse caminho trilhado ao longo dos capítulos não abdicou das teorias e conceitos do campo do patrimônio cultural. Ao contrário, fomos a busca das convergências entre a concretude física e as práticas, vivências e intercâmbios construídos coletivamente. A estética do ensino agrícola é feita de transcendências e escutas e amalgama aspectos funcionais das coisas e lugares às condições de evocação e preservação da memória institucional.

A EAFU respondeu a seu modo às demandas conjunturais, às expectativas dirigidas a ela. Difundiu ideias e visões de mundo apoiadas nas vozes de seus entes corporificados, alguns dos quais ainda integrados à atual institucionalidade.

Com essa pesquisa, os lugares de enunciação e silenciamento das memórias coletivas da EAFU passam a integrar o primeiro inventário sistemático do patrimônio educativo da instituição. A viagem só está começando...enquanto houver o desejo de se aventurar por outros destinos, nós, os viajantes, nos dispomos a explorar outras memórias, outros patrimônios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa demonstrou em que condições aspectos da realidade de uma instituição de ensino profissional são alçados à condição de bens materiais e imateriais da cultura escolar.

A partir das transições de institucionalidades, percebemos as continuidades e descontinuidades históricas manifestadas nas categorias dos objetos, lugares e performances elencadas para a redação do presente texto. Em nossa problemática, a materialização do inventário dos sentidos corroborou a premissa de que a escola se faz e se refaz, dura e permanece, da convergência entre a concretude física e as práticas, vivências e interações, das negociações entre as memórias e os esquecimentos.

Nessa chave, o patrimônio educativo é uma das formas de tradução das ações, desejos e omissões dos nativos escolares, que imprimem marcas como as pegadas na areia. A escola foi e continua sendo lugar de ensino e aprendizagem, de formação humana, profissional e ética. Mas, da mesma forma, espaço de conflitos constitutivos da condição humana: reiteramos, ela é farol e receptáculo.

Essas nuances demarcam as fronteiras entre aspirações e realizações, normas e conflitos mediados por variáveis estruturantes das políticas educacionais e as circunstâncias de recepção e adaptação. A escola na condição de instituição-memória é produtora e receptora de visões de mundo, de uma cultura própria, na qual as interações com os mundos da vida e do trabalho constituem um dos princípios, em se tratando de instituição vocacionada à formação profissional agrícola.

Para dar conta desses movimentos, revisitamos o passado da região do Triângulo Mineiro à busca das transições de institucionalidades. Foi preciso retroceder aos tempos da ESERD por ela ter abrigado e incorporado as transformações derivadas da criação da escola agrotécnica de Uberaba em 1979.

A mudança de institucionalidade sustentou-se na preservação das estruturas da escola de economia rural doméstica. O “novo” não prescindiu do campo de experiências da ESERD consolidado desde os anos 1950. Houve negociações com as permanências diante das transformações da escola com o início da implantação da infraestrutura demandada para a concretização do Sistema Escola-Fazenda (SEF).

O recurso à historiografia regional forneceu elementos para a compreensão das formas pelas quais a escola teria se adaptado às demandas pela modernização em uma região de

fronteira agrícola, que foi se transformando conforme os ritmos da expansão capitalista rumo às áreas periféricas do território mineiro.

A hermenêutica proposta no primeiro capítulo recuperou os estratos de tempo e os recortes espaciais de um território explorado desde o século XVIII, no qual a força simbólica da tradição rural imprimiu marcas no modelo de escolarização proposto para a economia doméstica e aperfeiçoado com a criação da EAFU.

Perseguimos as especificidades das *transições*, menos como atos administrativos verticalizados do que redefinições das identidades, com desdobramentos nas dinâmicas internas e extramuros. Os atos de transição revelaram os esforços de adaptação do cotidiano escolar às demandas da criação do curso técnico em Agropecuária e a expansão da instituição para a nova sede situada na área rural da cidade.

Assim, o corpo dirigente atuou para mediar as tensões condizentes ao momento histórico pelo qual a escola ampliou a clientela, com a entrada do público masculino, ao passo que reformulou as concepções pedagógicas à realidade que se impôs diante das transformações do mundo do trabalho, sem abdicar das gerações precedentes das “moças modernas” formadas na instituição. São, sobretudo, substâncias das memórias coletivas que deixaram vestígios tangíveis e intangíveis passíveis de patrimonialização.

Em seguida, tratamos nos demais capítulos do inventário dos sentidos em ação, por meio da aplicação da metodologia dos inventários participativos do patrimônio cultural. Momento de diálogos transgeracionais com os protagonistas da memória institucional e de modestas contribuições à materialização do inventário.

Os capítulos dedicados à materialização do inventário dos sentidos conduzem o leitor à compreensão das especificidades do instrumento do inventário do patrimônio cultural. Por meio da análise do *Manual de Aplicação do IPHAN* adaptamos as categorias à realidade de uma escola agrícola.

O manual é um produto técnico patrimonial com diretrizes básicas para a identificação, catalogação e difusão das mais variadas manifestações tangíveis e intangíveis da cultura. Em nosso caso, foi ajustado para o formato de tese acadêmica e readaptado à realidade da cultura escolar da EAFU.

Preservamos as categorias dos *objetos* e *lugares*, assim como adotamos a categoria das *performances* no que se refere ao patrimônio educativo imaterial ou intangível. Essa configuração assegurou uma linha de raciocínio, de encadeamento de ideias que estimularam a

exploração das características intrínsecas a cada categoria no que elas contêm de aspectos técnicos, formais, sócio-históricos e educativos.

As dimensões da educação e da cultura não são estanques, elas amalgamam as experiências individuais e coletivas dos “nativos” que habitam as escolas-florestas, convergindo com as realidades extramuros. Os materiais da memória coletiva da EAFU emergiram dos diálogos com os protagonistas da memória institucional e dos resultados das incursões etnográficas realizadas no campus Uberaba.

As escutas estimularam a busca de respostas às indagações e lacunas surgidas durante as entrevistas e, sempre que necessário, retornamos aos nossos protagonistas para complementar informações, explorar outras nuances, aparar arestas. Uma pesquisa dessa natureza se faz e se refaz no seu caminhar, nas negociações entre memórias e esquecimentos, nas convergências entre os vestígios materiais remanescentes e as evocações das experiências.

Comprovamos com a pesquisa a hipótese da *estética do ensino agrícola* que dialoga com objetos e territorialidades que transcendem a infraestrutura física da EAFU. Essa dimensão fez convergir aspectos funcionais das coisas e lugares, ao passo que explicitou as condições de evocação e preservação da memória. Essa modalidade estética é feita de transcendências e escutas que resultam na produção do *belo*, menos como algo raro e “antigo” do que como materiais da memória institucional ancorados aos sentidos coletivos do inventário.

Nessa chave, à ideia de uma classificação rígida entre aspectos materiais e imateriais da realidade nos filiamos à noção de *patrimônio educativo integral*, que incorpora a compreensão do inventário dos sentidos aos mundos da vida, às interações com a sociedade local.

Os objetos, lugares e performances convergem para a percepção ampliada do inventário em instituição vocacionada à formação profissional. Os trabalhos da memória na EAFU foram tecidos a muitas mãos, com as mudanças e permanências representadas pelas dimensões tangíveis e intangíveis do seu patrimônio educativo.

Somos também pesquisadores e intérpretes do passado institucional. Em minha condição de “servidor da casa”, ocupo o cargo de Técnico em Arquivo desde o ingresso em 2016, responsável pela gestão documental dos acervos administrativos, mas também da preservação e difusão do arquivo histórico do Campus Uberaba.

Do exposto, os significados coletivos do patrimônio educativo da EAFU comprovaram a nossa hipótese segundo a qual os *sentidos* incorporaram e problematizaram tensionamentos entre os tempos da EAFU, com suas experiências e marcas, e a partilha de valores entre os protagonistas da memória e as atuais gerações de alunos e servidores que ao longo da minha

trajetória como doutorando foram apresentados aos resultados parciais e finais da pesquisa.

Por fim, tomo a liberdade de relatar fato curioso e instigante de apropriação patrimonial no Campus Uberaba. Nesse ano de 2025, um dos nossos protagonistas da memória institucional articulou junto aos pares a restauração de trator antigo que simboliza mais do que uma máquina: ele é marco da fase inicial da Escola-Fazenda, utilizado por décadas em diversas atividades e fartamente registrado em fotografias do acervo histórico.

Concluída a restauração, o veículo foi transportado para local de destaque na entrada da escola, antes uma simples rotatória, mas agora revitalizada com interessante projeto paisagístico que abriga o trator, exemplo de harmonia entre o bem cultural e o seu entorno.

Desde então, o espaço tem recebido visitas de jovens alunos nos momentos de recreação e descontração e aos poucos tem sido apropriado, fotografado, experimentado pelas novas gerações. Eis a comprovação da minha hipótese e o sentimento de que é urgente, possível e viável lutar pelo patrimônio da instituição e, quem sabe, como nos adverte Leon Tolstói, *continuar cantando a nossa aldeia*, pois assim seremos universais.

MATERIAIS HISTÓRICOS

Referências

- AB'SABER, Aziz *et al.* **História geral da civilização brasileira**. A época colonial. Do descobrimento à expansão territorial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, t.1, v.1.
- AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos Antônio (Org.). **República em migalhas: história regional e local**. São Paulo: Marco Zero/ANPUH, 1990.
- _____. Região, sertão, nação. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 08, n. 15, p. 141-151, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANTES, Antonio Augusto. Patrimônio Imaterial e referências culturais. In: Patrimônio Imaterial. Rio de Janeiro: ORDECC, **Revista Tempo Brasileiro N° 147**, p.129- 140, 2001.
- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: **Enciclopédia Einaudi**. ed. portuguesa, v. 5: Antropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.
- BARBOSA, Waldemar de Almeida. **Dicionário da terra e da gente de Minas**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1985.
- _____. **Dicionário histórico-geográfico de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora Saterb, 1971.
- BARROS, José D'Assunção. Os tempos da história: do tempo mítico às representações historiográficas do século XIX. **Revista Crítica Histórica**, Ano I, n. 2, p. 180-208, dezembro/2010.
- BASSANEZI, Carla. Mulheres dos Anos Dourados. In. DEL PRIORE, Mary (org.).7. ed. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BELLEZA, Newton. Diretrizes para o ensino agrícola. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura / Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV. **Revista do Serviço Público**, vol. 66, n.1, jan. 1955.
- BENITO, Augustin Escolano. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 02, p. 13-28. jul. / dez. 2010.
- BIULCHI, Paulo Vitório. **A educação agrícola no sistema escola fazenda e com a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma análise crítica da disciplina mecanização agrícola**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2005.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In. **Magia e Técnica, Arte e política**. 3a ed. Obras escolhidas I. Trad. Rouanet S. P. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERRIO, Julio Ruiz (ed.). **El patrimonio histórico-educativo**: su conservación y estudio. Madrid: Biblioteca Nueva / Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossio, 2010.

BITTENCOURT, Circe. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, Jaime. (Org.) 13 ed. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.

BOBBIO, Norberto *et al.* 11ed. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 20^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 6^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

BRASIL. Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico. 2ed. **Atlas irrigação**: uso da água na agricultura irrigada. Brasília: ANA, 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 - Publicação Original**. <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20/09/2023.

BRASIL. MEC/SEMTEC. **Educação média e tecnológica**: fundamentos, diretrizes e linhas de ação. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI). **Normas de funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal, com habilitação em Economia Doméstica**. Brasília (DF): 1983, p. 1-7.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Inventário nacional de referências culturais**: manual de aplicação. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2000.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio cultural imaterial**: para saber mais.3^a ed. texto e revisão: Natália Guerra Brayner. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **III plano setorial de educação, cultura e desporto (1980-1985)**. Brasília: MEC/DDD, 1980.

BRASIL. Fundação Nacional Pró-Memória (FNPM). **Técnica de Tecelagem no Brasil**.

Brasília (DF), 1980.

BRASIL. Escola Agrotécnica Federal de Uberaba. **Projeto de criação e implantação do curso técnico em Desenvolvimento de Comunidades**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1997.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **O Registro do Patrimônio Imaterial**: Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. Brasília: Ministério da Cultural/IPHAN, 2.ed, 2003.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAUJO, José Carlos S. & GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002, p. 25-38.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. São Paulo: Editoria Alínea, 2009.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.

_____. **Testemunha ocular**: história e imagem. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CARNEIRO, Juno Alexandre Vieira. **Pedagogia da memória**: as fotografias da Escola de Economia Rural Doméstica de Uberaba - ESERD (1954-1978) na perspectiva do ensino de Artes do IFTM / Campus Uberaba. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica. Uberaba: IFTM - Campus Uberaba, 2019.

CARRASCO, Ney. A infância muda: a música nos primórdios do cinema. **Ouvir ouver**, n.1, p. 35-45, 2005.

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

_____. Ouro, terra e ferro vozes de minas. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.) **Minas e os fundamentos do Brasil moderno**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CASANOVA, Marta Zednik (Org.) **Uberaba 200 anos no coração do Brasil**. Uberaba: Superintendência do Arquivo Público de Uberaba, 2020.

CASTRO, Iná Elias de (Org.); GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CASTRO, Luís Felipe Perdigão. Modernização conservadora no agro brasileiro: trajetória, contradições e alternativas. **Revista Percurso NEMO**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 03-23, 2017.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

CECEÑA, Ana Esther. Aliança para o progresso. In: SADER, Emir. (Org.) **Enciclopedia Latinoamericana**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. Disponível em: <<https://latinoamericana.wiki.br/>>. Acesso em: 01/10/2023.

CELLURALE, Luiz Henrique Caetano; CASANOVA, Marta Zednik de. Território do Triângulo Mineiro. In: CASANOVA, Marta Zednik de (Org.) **Uberaba 200 anos no coração do Brasil**. Uberaba: Superintendência do Arquivo Público de Uberaba, 2020.

CERTEAU, Michel. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Dir.) **História: novos problemas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

CIAVATTA, Maria. (2008). A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 3, n. 3, p. 1-20, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10/09/2024.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHASTEL, André. A invenção do inventário. **Revue de l'Art**. Paris: CNRS, nº 87, 1990.

_____. **Architecture et patrimoine**. Paris: Imprimerie Nationale, 1994.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain (Orgs). **Diccionario de los símbolos**. Barcelona: Editorial Herder, 1986.

CHUVA, Márcia. Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. **Topoi**, v.4, n. 7, jul-dez 2003, p. 313-333.

_____. Entre vestígios do passado e interpretações da história: introdução ao estudo sobre patrimônio cultural no Brasil. In: CUREAU, Sandra et. al. (Coord.). **Olhar multidisciplinar sobre a efetividade da proteção do patrimônio cultural**. Belo Horizonte: Forum, 2011.

_____. Por uma história da noção de patrimônio cultural no Brasil. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Brasília, n. 34, p. 147-165, 2012.

CORASPE, Evacira Gonçalves da Silva, COUTINHO, Pedro dos Reis. 4 ed. **O poder legislativo através do tempo**. Uberaba: Câmara Municipal de Uberaba, 2019.

COSTA, Icléia Thiesen Magalhães. **Memória institucional: a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológica**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), 1997.

COUTINHO, Ednaldo Gonçalves. **Capitalismo tardio e educação profissional:** as Escolas Agrotécnicas Federais mineiras de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia (1940-1970). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2012.

CUNHA, Alexandre Mendes, GODOY, Marcelo Magalhães. O espaço das Minas Gerais: processo de diferenciação econômico-social e regionalização nos séculos XVIII e XIX. **Anais do V Congresso Brasileiro de História Econômica e 6ª Conferência Internacional de História de Empresas.** Caxambu, 2003.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Ed. UNESP; FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio da, GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** 11ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. República - Educação - Cidadania: tensões e conflitos. **Cadernos de História da Educação**, v. 09, n. 1, p. 31-43, 2010. Disponível em <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7450>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

D'ALESSIO, Márcia Mansor. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, no 25/26, p. 97-103, set. 92/ ago. 93.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis:** para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.

DANTAS, Sandra Mara. Identidades em órbita: o habitante do Triângulo Mineiro e a constituição da triangulinidade. **Locus**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 125-144, 2015.

_____. Os usos do passado para um futuro inaudito: A produção histórica das cidades do Triângulo Mineiro segundo os órgãos públicos. **SAECULUM - Revista de História**, João Pessoa, v. 26, n. 44, p. 30-43, jan/jun. 2021.

_____. Três cidades, um projeto: a modernidade no Triângulo Mineiro. **Revista Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, 10(2), 212–232, 2017.

Dicionário Michaelis. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=aKBYL>>.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral:** memória, tempo, identidades. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIANA, Daniela. Texto Teatral. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/texto-teatral/>>. Acesso em: 4 mar. 2024.

DOSSE, François. **A história.** Trad. Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru: EDUSC, 2003.

_____. **A história em migalhas:** dos Annales à Nova História. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

DUARTE, Claudia Renata. **A tecelagem manual do Triângulo Mineiro: história e cultura material.** Uberlândia: EDUFU, 2009.

DUARTE, R. H.; FERREIRA, D. W.; CARNEIRO, J. A. V.; SOUZA, R. M.; FERREIRA, G. O.; ARAÚJO, N. R.; OLIVEIRA, M. M. de. Imagens do Brasil: o cinema nacional e o tema da Independência. **Locus: Revista de História**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20506>. Acesso em: 21 ago. 2025.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In: **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo / Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FERRÃO, André Munhoz de Argollo. Patrimônio rural. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (Orgs.) **Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

FERREIRA, Eurípedes Ronaldo Ananias. **O Ensino Técnico Profissional Agrícola de Nível Médio: o sistema escola fazenda da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – Coagri (1973-1986) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2002.

FERREIRA, Jurandyr Pires (Org.). **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Minas Gerais: R-V, 1959, v.27.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia doméstica: Ensino profissionalizante feminino no triângulo mineiro (Uberaba/MG - 1953-1997)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais**. São Paulo: contexto, 2015.

FISCHER-LICHTE, Erika. A cultura como performance: desenvolver um conceito. **Estudos aplicados**, 4, 2005, p. 73-80.

FONSECA, André Azevedo da. **A metrópole imaginária**. Curitiba: Editora UFPR, 2020.

_____. Uma história social de Uberaba (MG). **História Revista**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 197-235, 2014.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961. Vol. 1.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Minc-Iphan, 1997.

_____. Referências Culturais: base para novas políticas de

patrimônio. In: **O Registro do Patrimônio Imaterial**: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho do Patrimônio Imaterial. Brasília: IPHAN, 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História da educação e história cultural. In: **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOOT HARDMAN, Francisco. **Trem fantasma**: a ferrovia madeira-mamoré e a modernidade na selva. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras: 2005.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

GARCIA, Marcolina Martins. **Tecelagem artesanal**: um estudo etnográfico em Hidrolândia - Goiás. Goiânia: UFG, 1981.

GATTI, Giseli Cristina do Valle; SOARES, Edilene Alexandra Leal. A educação para o cívismo e o patriotismo no Colégio Triângulo Mineiro de Uberaba (Minas Gerais, Brasil) nas décadas de 1940 e 1950. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 187-210, jan./mar. 2017.

GATTI, Giseli Cristina do Vale; GATTI JR., Décio. A expansão do ensino secundário em Minas Gerais: estatísticas, legislação e historiografia (1942-1961). **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 59, p. 228-249, jul./set. 2020. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faebe/issue/view/525>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

GATTI, Giseli Cristina do Vale; MACHADO, Geruzza Lima Ramos Oliveira. Villa-Lobos, o canto orfeônico e a consciência patriótica na Era Vargas (1930-1945). **Revista de Educação Pública**, v. 33, p. 121-142, jan./dez. 2024. Disponível em:<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1470>>. Acesso em: 14 nov. 2024.

GATTI JÚNIOR, Décio: *et al.* História e Memória Educacional: Gênese e Consolidação do ensino escolar no Triângulo Mineiro. **Revista História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FAE/UFPel, p. 5-28, 1997.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.) **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Uberlândia: EDUFU, 2002.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONDAR, Jô. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. **O que é memória social**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

GONÇALVES, Janice. Patrimônio cultural: a educação em múltiplos sentidos. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. **Patrimônio, ensino e educação**: formação profissional. Porto Alegre: ISCMPA, 2017, p.36-49.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História, Memória e Patrimônio. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 34, 2012, p. 91-111.

_____. Nação e Civilização nos trópicos: o IHGB e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº1, v. 1, p. 3-27, 1988.

GOMES, Ângela de Castro (Org). **O Brasil de JK**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

GOMES, Maria Terezinha Serafim. Dinâmica econômica e cidades médias: uma análise sobre a cidade de Uberaba na região do Triângulo Mineiro. **Geousp - Espaço e Tempo** (Online), v. 19, n. 3, p. 516-534, set./dez. 2015.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda**: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Iphan, 2002.

GRIECO, Bettina; REZENDE, Maria Beatriz; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **VARIA HISTÓRIA**, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.261-273, Jul./Dez 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUYSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

HENRIQUE, Luís L. **Instrumentos musicais**. 4.ed. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas / Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Centro Nacional de Referência Cultural / Programa de Cidades Históricas (4)**. Brasília (DF), 1980.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Bens Tombados**. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126>. Acesso em: 19 jul. 2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Carta de Nova Olinda. Casas do Patrimônio**. Nova Olinda, CE: Iphan, 2009. Disponível em:<<http://portal.IPHAN.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=1651>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial no Programa Mais Educação**. Fascículo 1. Brasília: Ministério

da Cultura/IPHAN, 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2012.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial: inventários participativos - manual de aplicação**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação Patrimonial: Manual de aplicação: Programa Mais Educação**. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Ofício das paneleiras de Goiabeiras**. Brasília, DF: Iphan, 2006. (Dossiê Iphan, 3).

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. 3. ed. Brasília, DF: Iphan, 2012.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução Beatriz Vianna Doeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

Laboratório. In.: **Dicio, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt-en/>>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

LACERDA, Aroldo Dias (et.al.). **Patrimônio Cultural em Oficinas: Atividades em contextos escolares**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (dir.). **História: novos Problemas / História: novas Abordagens / História: novos Objetos**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 3 vols., 1995. [Original francês: *Faire de l'histoire: nouveaux objets*, 1974].

LEMES, Luciana Couto. **O modelo de gestão das Escolas Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso do IFTM Campus Uberaba**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica. Uberaba: IFTM, 2016.

LIMA, Aristela Arestides. **“Aprender a fazer e fazer para aprender”**: configurações do modelo escola-fazenda no ensino profissional agrícola (1967-1986). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2021.

LIMA, Licínio C. A "escola" como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, volume 12, número 2, agosto 2008, p.82-88.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico:** música, nacionalismo e ideal civilizador. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, 2005.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural:** a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

LOPES, Maria Antonieta Borges, REZENDE, Eliane Mendonça Marques de. **ABCZ: 100 anos.** História e histórias. Uberaba: ABCZ, 2019.

LOURENÇO, Luis Augusto Bustamante. **A oeste das Minas:** escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista. Uberlândia (MG): EDUFU, 2005.

_____. **Das Fronteiras do Império ao Coração da República:** o território do Triângulo Mineiro na transição para a formação socioespacial capitalista na segunda metade do século XIX. Tese de Doutorado em Geografia Humana. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2007.

MAGALHÃES, Aloísio. **Boletim Iphan**, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Centro Nacional de Referência Cultural / Programa de Cidades Históricas 4, p.11-12 Janeiro/Fevereiro 1980.

_____. Bens Culturais: instrumento para um desenvolvimento harmonioso. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** nº 20, 1984, p. 40-44.

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (Orgs.). **Para a História do Ensino Liceal em Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895).** Braga: Seção de História da Educação da Sociedade Portuguesa, 1999.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil:** atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARCHETTI, Delmar. **Irrigação por Pivô Central.** Brasília: EMBRAPA-ATA, 1983.

MARRA, Juliana Ribeiro. **Catira:** performance e tradição na dança caipira. Dissertação de Mestrado. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Performances Culturais. Goiânia: Universidade Federal de Goiás / Escola de Música e Artes Cênicas, 2016.

MAUREAU, Xavier. Tecelagem manual no Triângulo Mineiro. Fundação Nacional Pró-Memória, SPHAN, Ministério da Cultura. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.21, 1986, p. 56-63.

MEDEIROS, Matheus Lopes. **A governança local nas práticas preservacionistas em Uberaba:** a atuação do Conselho do Patrimônio Histórico e Artístico de Uberaba, suas políticas, práticas e desafios. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2022, 211p.

MELO, Ciro Flávio Castro Bandeira de. **Senhores da história e do esquecimento:** a construção do Brasil em dois manuais didáticos de história na segunda metade do século XIX.

Belo Horizonte: Argvmentum, 2008.

MENDONÇA, José. **História de Uberaba**. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro / Bolsa de Publicações do Município de Uberaba, 2008.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **A industrialização brasileira**. São Paulo: Editora moderna, 2004.

MENEGUELLO, Cristina (orgs.) **Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

MENESES, Maria Cristina (Org.). **Desafios ibero-americanos: o patrimônio-educativo em rede**. (Série Patrimônio Histórico Educativo, v. 1). São Paulo: CME/FEUSP, 2016.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Ata da 56^a reunião do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural. 2008. In: **IPHAN**. Processo nº 1.549-T-07. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAmexo.do?id=2740>>. Acesso em: 2 jul. 2024.

_____. “A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais”. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, n.34, p. 09-23, 1992.

_____. **A questão da memória nas ciências sociais: novos rumos**. YouTube, 22 de fevereiro de 2010. 31min10s. Aula Inaugural da FFLCH/USP. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CrExXTGAVKM>>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

_____. Os paradoxos da memória. In: **Memória e cultura: a importância da memória na formação cultural humana**. São Paulo: Edições SESC SP, 2007.

_____. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: **Anais do I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: Iphan, 2012, p. 25-39.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. Disponível em:<<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/laboratorio/>>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

MINAS GERAIS. **Mapas Municipais de Minas Gerais. Mapa Rodoviário-DER-MG**. Belo Horizonte: Diretoria de Cartografia e Geografia do Instituto de Geociências Aplicadas da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, 1977.

MOGARRO, Maria João. Património educativo e modelos de cultura escolar na História da Educação em Portugal. **Cuestiones Pedagógicas**, 22, 2012/2013, p. 67-102.

MOTTA, Lia; SILVA, Maria Beatriz Rezende. Inventário. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016.

MOTTA, Lia. Cidades mineiras e o IPHAN. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi (org.) **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2002.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. Niterói: Eduff, 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, nº 10. 1993, p. 7-28.

NOGUEIRA, Antonio Gilberto Ramos. **Por um inventário dos sentidos: Mário de Andrade e a concepção de patrimônio e inventário**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2005.

NÓVOA, Antônio (coord). Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.1, p.67-79, jan.-abr. 1996.

OLIVEIRA, Vera Lúcia Pegorier de. **Curso técnico em desenvolvimento de comunidades: construção de uma equipe de professores**. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação. Uberaba: Universidade de Uberaba (UNIUBE), 2003.

PAULA, João Antônio de. **Raízes da modernidade em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PELEGRINI, Sandra. Verbete: patrimônio imaterial. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (Orgs.) **Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. 8ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

POMIAN, Krzystof. Memória. In: **Enciclopedia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2000. v.42 (Sistemática), p. 507-516.

PONTES, Hildebrando. **História de Uberaba e a civilização no Brasil Central**. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 1970.

PONTES, Salvador Pires. **Nomes indígenas na geografia de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ex-Libris, 1970.

POSSAMAI, Zita Rossane. Patrimônio e história da educação: aproximações e possibilidades de pesquisa. **História da Educação – RHE**. v. 16, n.36, jan./abr. 2012, p.110-120.

POULOT, Dominique. **Uma história do patrimônio no ocidente, séculos XVIII-XXI: do monumento aos valores**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PRATA, Hugo. **Zebu**: visionários e pioneiros. Uberaba, 2014.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. V. 8, 2008. Disponível em: <http://forumaja.org.br/go/sites/forumaja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RESENDE, Caio. **Colecionando Memórias**: preservação da história e da memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro por meio de um Centro de Documentação Virtual. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Uberaba: IFTM / Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico, 2021.

REZENDE, Eliane Mendonça Marquez de. **Uberaba, uma trajetória socioeconômica (1811-1910)**. Uberaba: Arquivo Público de Uberaba: 1991.

RICCIOPPO FILHO, Plauto. **Fragments históricos da construção de Uberaba**: engenharia e meio ambiente na cidade das 7 colinas. Uberaba: 3 Pinti, 2023.

RICUPERO, Rubens. **A diplomacia na construção do Brasil (1750-2016)**. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2017.

RIOUX, Jean Pierre.; SIRINELLI; Jean François. (Dir.) **Para uma História Cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p.349-64.

RODRIGUES, Mauro. Performance: automatismo e presença. **Conception**, Campinas (SP), 2022, v.11, p. 1-10.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 8ed. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUFINONI, Manoela Rossinetti. Patrimônio industrial. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (Orgs.) **Dicionário temático de patrimônio**: debates contemporâneos. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

SAMPAIO, Borges. **Uberaba**: história, fatos e homens. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro / Bolsa de Publicações do Município de Uberaba, 1971.

SAINT-HILAIRE, Auguste. **Viagem pelas Províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais**. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Editora da USP, 1975.

SANT'ANNA, Marcia. A cidade-atração: patrimônio e valorização de áreas centrais no Brasil dos anos 90. In: FERNANDES, Ana; JACQUES, Paola Berenstein (Org.). **Cadernos PPG-FAU/FAUFBA/Universidade Federal da Bahia**. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Ano 2, número especial, (2004), p. 43-58.

. A Política Federal de Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial.
Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2008.

SANTOS, Joaquim Prata dos. **História em mosaico**. Uberaba: Arquivo Público de Uberaba, 1995.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5.ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Rinaldo dos. **Zebu: a pecuária sustentável**. Uberaba: GMBC Editora, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., p. 152-180, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Aldo Luís Pedrosa. **Release, Grafite, Reitoria**. Uberaba: IFTM, 2019.

SILVA, Cristiani Bereta da. Verbete: patrimônio educativo. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (Orgs.) **Dicionário temático de patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

SILVA, Ercília de Fátima Pergorari. **Ferroviás: da produção de riquezas ao apoio logístico no Triângulo Mineiro**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2008, 131p.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed., 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA TELLES, Augusto C. da. Um depoimento sobre a trajetória institucional do IPHAN (1952/2000). In: ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. **Brasil: Monumentos históricos e arqueológicos**. Rio de Janeiro: IPHAN, 2012.

SOBRAL, Francisco José M. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 78–95, 2015.

SUPERINTENDÊNCIA DO ARQUIVO PÚBLICO DE UBERABA. **A imprensa em Uberaba - por Hildebrando Pontes**: Jornal Correio Católico, outubro de 1874 a março de 1932. Uberaba: Superintendência do Arquivo Público de Uberaba, 2019.

TEIXEIRA, Edelweiss. **O triângulo mineiro nos oitocentos: séculos XVIII e XIX**. Uberaba: Intergraff Editora, 2001.

TEIXEIRA, Felipe Charbel. Uma construção de fatos e palavras: Cícero e a concepção retórica da história. **VARIA HISTÓRIA**, Belo Horizonte, vol. 24, nº 40: p.551-568, jul/dez 2008.

TRAVERSO, Enzo. **O passado, modos de usar**: História, memória e política. Trad. de Tiago Avó. Lisboa: Edições Unipop, 2012.

UBERABA 202 anos: conheça a história da Câmara Municipal, o prédio público mais antigo da cidade. **TV Integração - Uberaba**, 01 mar. 2022. Disponível em:<<https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2022/03/01/uberaba-202-anos-conheca->

ahistoria-da-camara-municipal-o-predio-publico-mais-antigo-da-cidade.ghtml>. Acesso em: 01 set. 2023.

UBERABA. Bens móveis e imóveis tombados - município de Uberaba. Uberaba: Prefeitura Municipal de Uberaba / Fundação Cultural, s/d. Disponível em: <<http://uberabacontracovid.com.br/portal/acervo//conphau/arquivos/BENS%20MOVEIS%20E%20MOVEIS%20TOMBADOS%20-%20MUNICIPIO%20DE%20UBERABA%20.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Decreto 6.168, de 14 de outubro de 2020. Declara a dança da Catira como patrimônio cultural imaterial do Município de Uberaba.** Uberaba: Leis Municipais, 2020.

VALMONT INDÚSTRIA E COMÉRCIO LTDA. Família Valley: a paixão que irriga nossa marca. **Pivot Point Brasil**, 2015, p. 1-52.

VEYNE, Paul. **O inventário das diferenças:** história e sociologia. Trad. Sônia Salzstein. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VILELA, Carolina Pereira Campos Facure; GATTI, Giseli Cristina do Vale. O curso de Agropecuária na Escola Agrotécnica Federal de Uberaba, em Minas Gerais, Brasil (1982-2002). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 65, e-30492, jul. 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010277352022000300206&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 mar. 2024.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Memoria, patrimonio y educación. **Revista História da Educação - RHE**, v.15, n. 34, jan./abr. 2011, p. 31-62.

_____. La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. **Educação**, Porto Alegre, v.35, n.1, p.7-17, jan./abr. 2012.

WEBER, Regina; PEREIRA, Elenita Malta. Halbwachs e a memória: contribuições à história cultural. **Revista Territórios e Fronteiras**, v.3 n.1, jan/jun, 2010, p. 104-126. Programa de Pós-Graduação - Mestrado em História do ICHS/UFMT.

Entrevistas

CARMO, Maria das Graças Assunção do. (Docente do IFTM - Campus Uberaba)

TORRES, José Luiz Rodrigues. (Docente do IFTM - Campus Uberaba)

TEIXEIRA, Estelamar Maria Borges. (Docente do IFTM - Campus Uberaba)

OLIVEIRA, Marvile Palis Costa. (Docente do IFTM - Campus Uberaba)

MOLINAR, Luiz Alberto. (Jornalista e memorialista)

SILVEIRA, Leonardo José. (Discente egresso da EAFU / ex-docente do IFTM / Técnico em

Assuntos Educacionais pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

SILVA, Aldo Luis Pedrosa da. (Docente do IFTM - Campus Uberaba)

LEITE, Abadio dos Reis Silva. (Técnico Administrativo do IFTM - Campus Uberaba)

SILVA. William Josué da. (Técnico Administrativo do IFTM - Campus Uberaba)

Jornais

LAVOURA E COMÉRCIO. Será solenemente instalada amanhã a Escola de Economia Rural Doméstica. Uberaba, 8 de ago. 1953, p.01.

LAVOURA E COMÉRCIO. Seja preparada, seja feminina. Uberaba, 15 de fev. 1971.

LAVOURA E COMÉRCIO. Depois de 25 anos, o Colégio de Economia Doméstica tem seu nome mudado. Uberaba, 17 de set. 1979.

LAVOURA E COMÉRCIO. Escola Agrotécnica receberá área para instalação de Escola Fazenda. Uberaba, 09 de set. 1982.

LAVOURA E COMÉRCIO. A Escola Agrotécnica Federal já tem plano de obras para área doada pelo município. Uberaba, 24 de jan. 1983.

LAVOURA E COMÉRCIO. Lançada a pedra fundamental da Escola Fazenda. Uberaba, 27 de set. 1983.

LAVOURA E COMÉRCIO. Escola Agrotécnica Federal está sob nova direção. Uberaba, 26 de maio de 1992.

JORNAL DA MANHÃ. Coisas da Cidade: Colégio Agrícola para a cidade. Uberaba, 29 de abr. de 1979.

JORNAL DA MANHÃ. Coisas da Cidade: Escola tem nova denominação. Uberaba, 18 de set. de 1979.

JORNAL DA MANHÃ. A razão do foguetório. Uberaba, 09 de set. de 1982.

JORNAL DA MANHÃ. Ainda o 7 de setembro. Uberaba. Uberaba, 11 de set. de 1984.

JORNAL DA MANHÃ. Novo Diretor. Uberaba, 26 de maio de 1992.

JORNAL DE UBERABA. Escola Agrotécnica tem nova diretoria. Uberaba, 26 de maio de 1992.

Internet

DIANA, Daniela. **Texto teatral**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/texto-teatral/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <<http://maps.google.com.br/>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

UBERABA 202 anos: conheça a história da Câmara Municipal, o prédio público mais antigo da cidade. **TV Integração - Uberaba**, 01 mar. 2022. Disponível em:<https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/2022/03/01/uberaba-202-anos-conheca-a-historia-da-camara-municipal-o-predio-publico-mais-antigo-da-cidade.ghtml>. Acesso em: 01 set. 2023

Instituições

Arquivo Nacional (AN)

Arquivo Público de Uberaba (APU)

Arquivo Histórico do IFTM - Campus Uberaba

Biblioteca do IFTM - Campus Uberaba

Biblioteca Pública de Uberaba

Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Campus Santa Mônica

Biblioteca Central da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Câmara Municipal de Uberaba

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN/SEDE/Brasília - DF): Arquivo Central e Biblioteca Aloísio Magalhães.

Museu de Arte Decorativa (MADA) - Uberaba

Reitoria do IFTM - Uberaba

**ANEXO 1 - O inventário dos sentidos do patrimônio educativo na perspectiva
dos protagonistas da memória institucional**

Nome	 Material	 Imaterial
Maria das Graças Assunção do Carmo (Docente)	<ul style="list-style-type: none"> • Grande Hotel de Araxá / Águas Termais • Belezas naturais do Campus Uberaba • Piano • Sala de tear • Casa das “florzinhas” (inicialmente construída como casa de hóspedes, posteriormente transformada em lugar de encontro de servidores) • Sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • História institucional desde a criação da escola • Pessoas que construíram as primeiras edificações do Campus • Ofício da tecelagem manual • Curso de extensão de Plantas Medicinais para idosos • Feira Negra • Agricultura Familiar • A escola nas praças e bairros de Uberaba
Estelamar Maria Borges Teixeira (Ex-aluna de Economia Doméstica e docente)	<ul style="list-style-type: none"> • Setor de Arquivo e o acervo histórico preservado • Laboratório de alimentação e nutrição da Escola-cidade • Piano • Jogo de sofá da Escola-cidade • Mármores das mesas • Fruticultura • Agroindústria • Abatedouro 	<ul style="list-style-type: none"> • História institucional desde a criação da escola • História local e regional • História da trajetória do Zebu • Treinamentos em alimentação e nutrição para senhoras • Semana Rural (interações com a comunidade) • Aulas práticas fora da instituição • Produção: comercialização de gêneros

Nome	 Material	 Imaterial
José Luiz Rodrigues Torres (Docente)	<ul style="list-style-type: none"> • Pivô de irrigação • Registros documentais • Registros fotográficos • Pedra fundamental • Sala da área de máquinas agrícolas • Área do projeto de manejo de microbacias de nascentes • A entrada da escola • Dormitório • Refeitório • Casa das “florzinhas” (atualmente abriga as coordenações de estágio e de extensão) • Teares • Primeira máquina digital Kodak (utilizada em diversos projetos no campus) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Escola-Fazenda (SEF) • Cooperativa • Peças de teatro • Música • História institucional desde a criação da escola • O inventário dos sentidos do patrimônio educativo

Nome	 Material	 Imaterial
Marvile Palis Costa Oliveira (Docente)	<ul style="list-style-type: none"> • Bovinocultura • Suinocultura • Pomar (fruticultura) • Entrada principal da escola • Bosque dos alunos • Eucaliptos da entrada (à direita) e próximos à Coordenação de Extensão • Biblioteca • Ginásio • Caminho entre a portaria e o miniauditório da Zootecnia • Rotatória em frente ao miniauditório da Zootecnia 	<ul style="list-style-type: none"> • Café Filosófico que existia na época do CEFET • Projeto Arte e Educação, que existiu na época do CEFET em transição para o IFTM • Projeto “Tá na Ponta da Língua” (2014-2018) • Projeto “Frida Kahlo e Tarsila do Amaral: cores, sons e sabores” (2018-2022) • Concursos de fotografia
Abadio Reis da Silva Leite (Técnico Administrativo - Coordenador Geral de Administração e Planejamento)	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura física da EAFU • Refeitório • Criação de um museu do Campus Uberaba • Trator antigo restaurado no ano de 2025 e exposto na rotatória de entrada do campus • Pedra fundamental da EAFU (encontrada no ano de 2025) • Primeiros laboratórios • Salas de aula históricas • Áreas de fazenda que abrigaram os sistemas produtivos utilizados na formação dos estudantes • Biblioteca 	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto da Cooperativa-Escola • Sistema Escola-Fazenda (SEF) • Sistema de Internato • Momentos de convivência entre servidores e alunos • Interações com a comunidade uberabense • Eventos acadêmicos e extensionistas: feiras de ciências, dias de campo, exposições agropecuárias, projetos com a comunidade rural e urbana, eventos culturais e esportivos

Nome	 Material	 Imaterial
Leonardo José Silveira (Ex-aluno do Técnico em Agropecuária, ex-docente do IFTM e Técnico em Assuntos Educacionais da UFTM)	<ul style="list-style-type: none"> • A antiga Escola Agrotécnica Federal de Uberaba • Salas de aulas • Conjuntos de Unidades Educativas de Produção UEPs • Galpões das UEPs • A antiga biblioteca • A ZOO I, com seu gramado verde e cheiro de eucalipto (área da Zootecnia) • Bomba de irrigação da AGIII (Agropecuária) • caixa de água • Salão onde ficavam os bancos e a TV dos internos • Piano • Laboratórios de Química e Física • Desenhos na parede da sala de Topografia • Carrinho de transporte de ovos para o refeitório • Classificador de ovos • Trator traçado • Trator autopropelido • Microbala (micro-ônibus que transportava os alunos entre as UEPs) 	<ul style="list-style-type: none"> • O “cheiro” do refeitório • Protagonismo estudantil nas UEPs: o modo como nós organizávamos e tocávamos os setores, administrando tarefas e rotinas práticas • A monitoria no terceiro ano: exercício de liderança entre alunos, com direito a gestão de grupo, mediação de conflitos e liberdade para implementar pequenas inovações no cotidiano, práticas formativas que expressam valores coletivos e saberes da experiência • A subsistência da escola-fazenda com a produção de alimentos para o próprio consumo: plantar, colher, preparar e servir o próprio alimento representa uma experiência coletiva impregnada pelo princípio da autossuficiência, responsabilidade e solidariedade entre estudantes e servidores • O cuidado com os animais e com a terra como prática ética: as rotinas de cuidado nos setores de zootecnia, agricultura e agroindústria formando um conjunto de saberes tradicionais e práticos construídos no dia a dia em uma pedagogia da convivência com a vida • E as histórias, quantas histórias

Nome	 Material	 Imaterial
Aldo Luís Pedrosa Silva (Ex-aluno do Técnico em Informática e docente)	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade II - Escola-cidade • Corredores da Escola-cidade • Piano • Escola-fazenda • Recepção da Reitoria • Casa das “florzinhas” (atualmente abriga as coordenações de estágio e de extensão) • Quiosques da Escola-fazenda 	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de extensão várias linguagens artísticas: música, dança, teatro, audiovisual, cinema, literatura

Fonte: Dados de Pesquisa - (2023-2025)

ANEXO 2 - O patrimônio educativo em imagens**Desfile - Escola Agrotécnica Federal de Uberaba - Entre 1980-1985****1^a Semana da Mulher Rural - 1985**

Atividade prática de Cafeicultura - Entre 1982-1988**Colheitadeira - Entre 1984-1988**

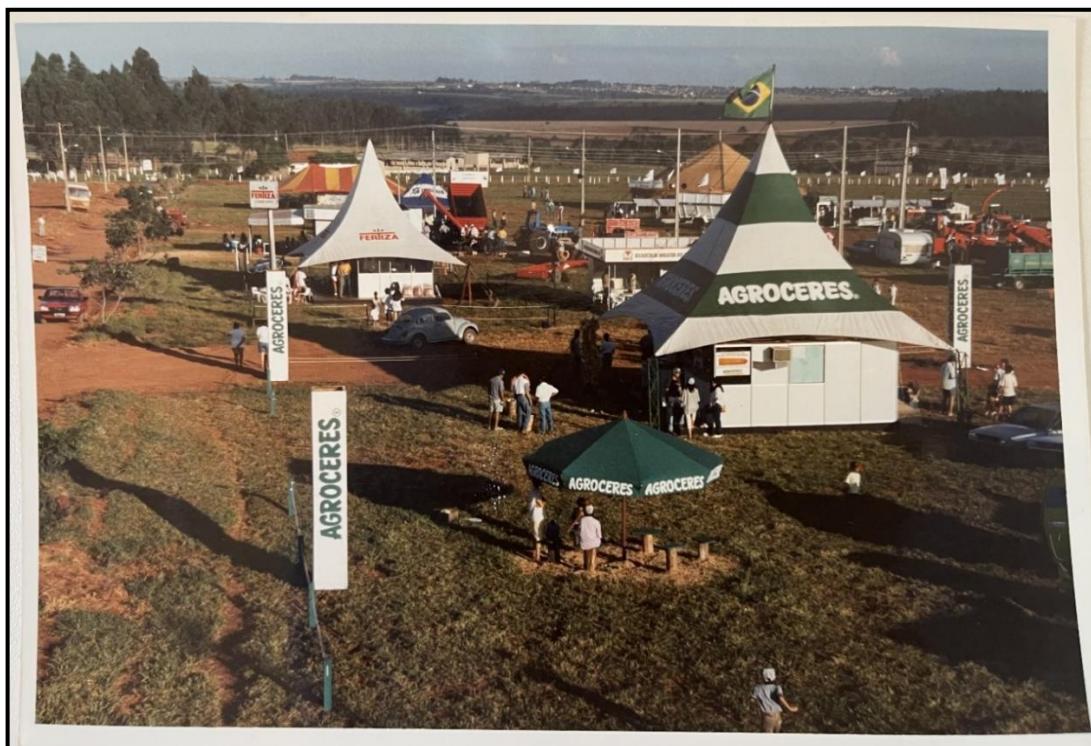
Atividade prática de têxteis - Economia Doméstica - 1984**Atividade prática de Culinária - Economia Doméstica - Entre 1982-1988**

Vista parcial da cooperativa e pátio de recreação - Entre 1985-1988



Casa de hóspede - “Casinha da Extensão” - Entre 1985-1988



Casas de funcionários - Campus Fazenda - Entre 1985-1988**Vista panorâmica da Expodinâmica - Campus Fazenda - 1993**

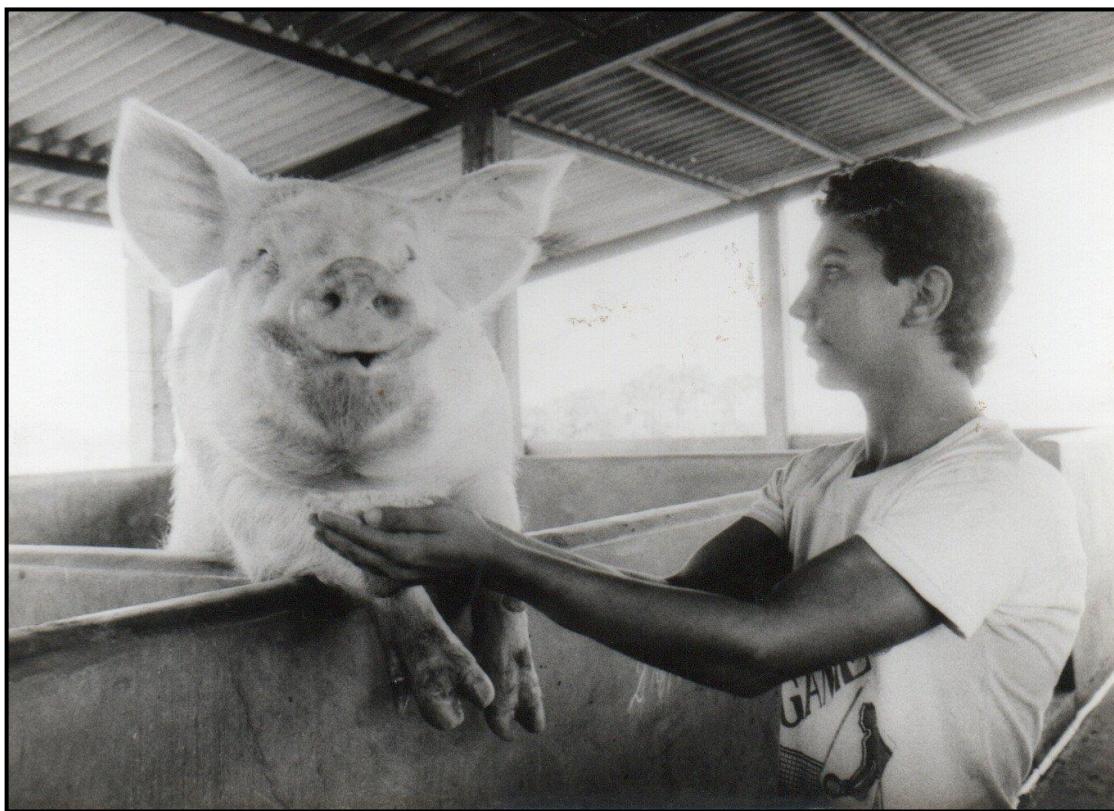
Detalhe de instalação da Expodinâmica - Campus Fazenda - 1993**Interações com a comunidade - Curso Técnico de Economia Doméstica - 1995**

Exposição de Trabalhos - Escola Agrotécnica Federal de Uberaba - Entre 1995-1998**Interações com a comunidade - Curso Técnico de Economia Doméstica - 1996**

Aspecto de alunos da Zootecnia em montaria - 1999



Detalhe de aluno em atividade na Suinocultura - Entre 1995-2000



Atividade prática - Agroindústria - 1999

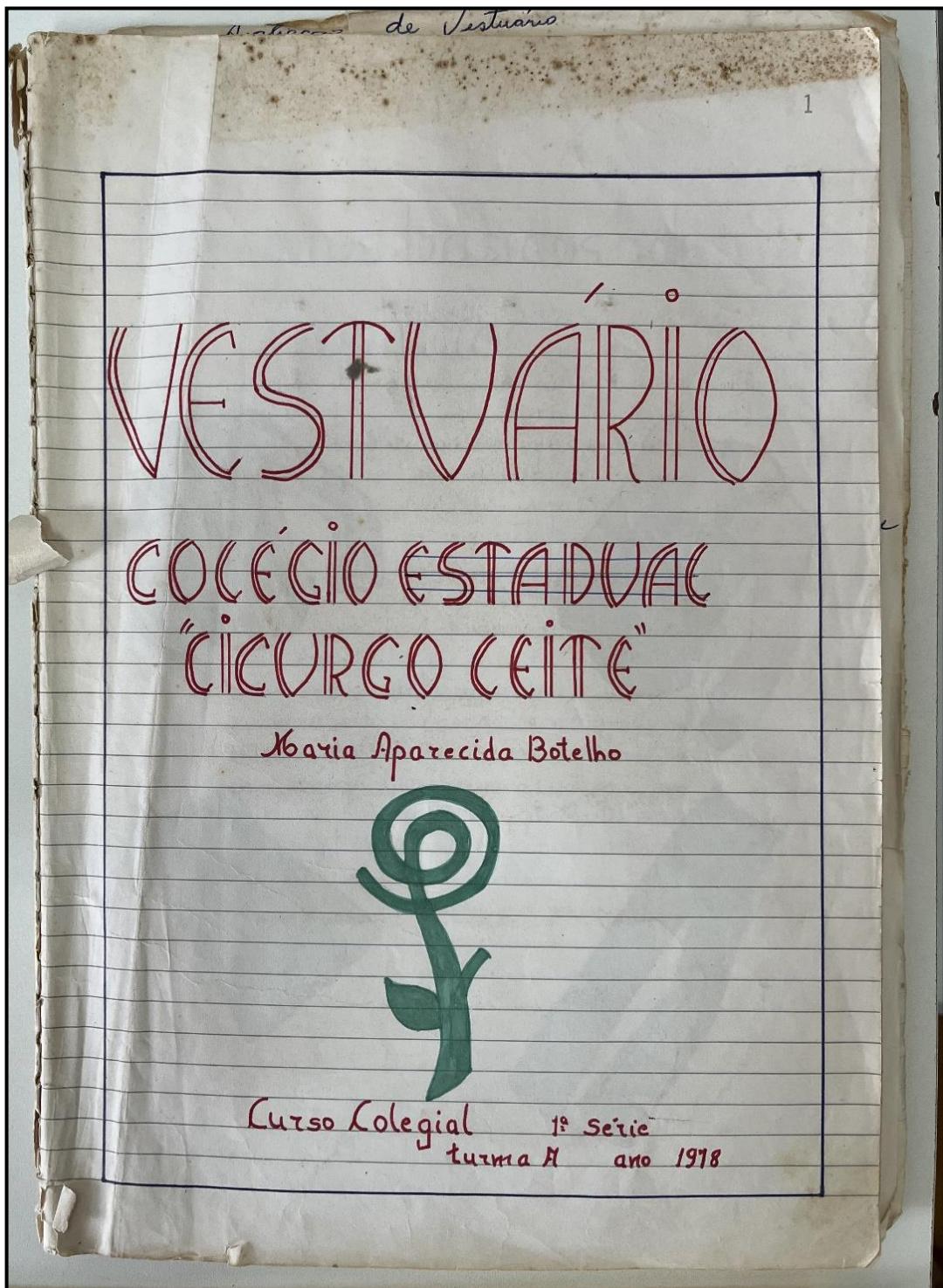
Alunas em ação de aferição de pressão arterial - Entre 1990-1995



Atividade prática de têxteis - Desenvolvimento de Comunidades - Entre 1997-2000**Atividade prática de Avicultura - Entre 1995-2000**

Colheita de algodão - Desenvolvimento de Comunidades - Entre 1998-2002**Vista parcial da área de recreação - Entre 2002-2006**

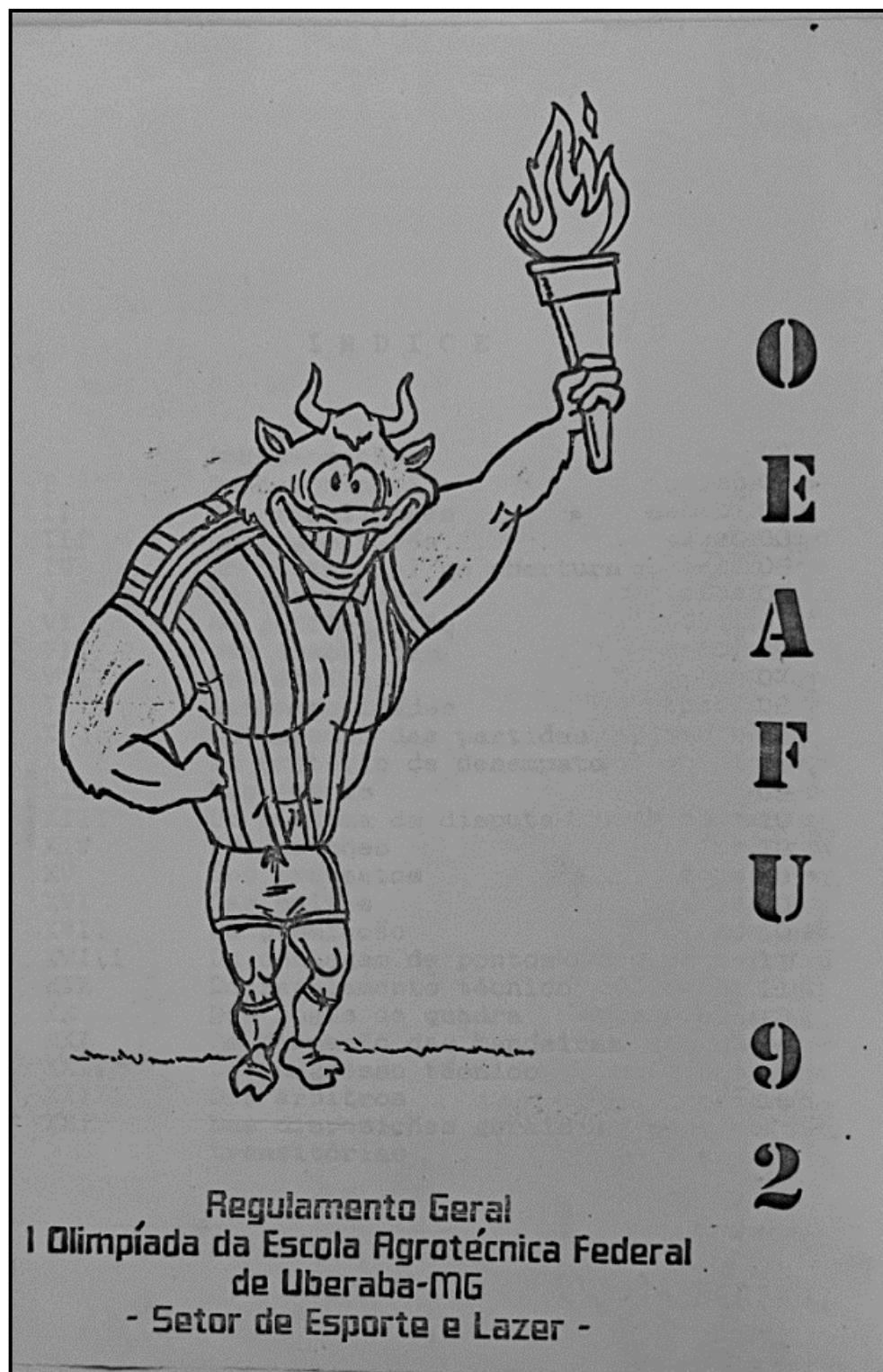
Folha de rosto caderno de Vestuário - Economia Doméstica - 1978



Conteúdos da disciplina de Vestuário - Economia Doméstica - 1978

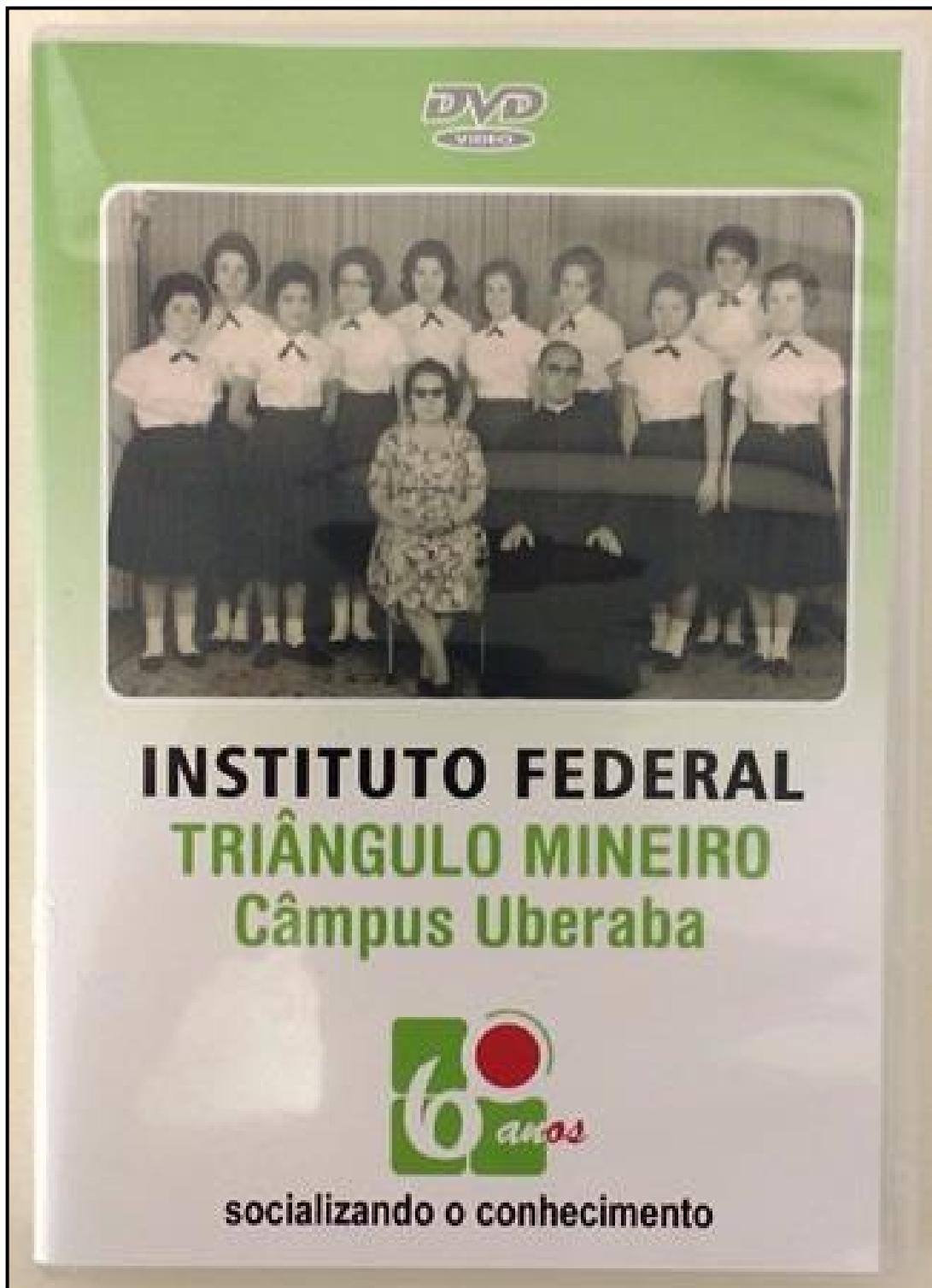
A collage of three images. Top left: A pink and white striped fabric swatch with the text 'Cetim' in red. Bottom left: A pink and white striped fabric swatch with the text 'Tecido' in red. Right: A vintage-style illustration of two women in 1950s dresses standing behind a sewing machine, with the text 'Maquina de Costura' in large letters above them.

Folder - Regulamento Geral I Olimpíada da EAFU - 1992



Competição de arremesso de peso I Olimpíada da EAFU - 1992

Capa de mídia produzida por ocasião dos 60 anos do IFTM - 2013



Ginásio poliesportivo - Campus Uberaba - 2024

Biblioteca - fachada principal - Campus Uberaba - 2024



Refeitório - Campus Uberaba - 2024

Bloco de salas de aula - Campus Uberaba - 2024

Detalhe dos quiosques - área de recreação - Campus Uberaba - 2024



**Rampa de acesso aos dois primeiros blocos construídos no período da EAFU
Campus Uberaba - 2024**



Casa do Setor de Arquivo - Campus Uberaba - 2024

Vista panorâmica do “Bosque das Turmas” - Campus Uberaba - 2024



Documento-Monumento: Trator Massey Fergusson 290 - exposto à entrada do Campus Uberaba - 2025



**Detalhe da Pedra Fundamental da EAFU sob um vaso de plantas
Campus Uberaba – 2025**

