

A “MODERNIDADE” EM UBERLÂNDIA E O ENSINO RURAL^{1*}
The “Modernity” in Uberlândia and rural education

Tânia Cristina da Silveira²

RESUMO

Este artigo analisa a concepção de modernidade difundida no município de Uberlândia-MG no período de 1934 a 1953 e suas implicações para o ensino rural. O nosso objetivo foi demonstrar que esta concepção esteve aliada às representações de desenvolvimento e progresso no âmbito material, estético e humano, fato que tendeu à formação de uma representação social de atraso do meio rural e de suas escolas em relação ao meio urbano. Assim, por meio de artigos e peças de teatro publicados em jornais locais e na revista Uberlândia Ilustrada, assim como pelas composições registradas em dois cadernos de um aluno da escola rural Santa Tereza constatamos que a instrução no meio rural representaria um elemento de progresso que transformaria os valores e princípios “primitivos” dos camponeses; mas, aquela escola para ser eficiente deveria equiparar-se à escola urbana em todos os seus aspectos.

Palavras-Chave: Ensino Rural. Modernidade. Representações.

ABSTRACT

This article analyzes the conception of modernity widespread in Uberlândia-MG in the period 1934 to 1953 and its implications for rural education. Our objective was to demonstrate that this concept was tied to the representations of development and progress in the material, aesthetic and human, a fact which tended to form a representation of social backwardness of rural areas and their schools compared to urban areas. Thus, through articles and plays published in local newspapers and Uberlândia Illustrated magazine, as well as by the compositions recorded in two books of a student from rural Santa Tereza found that education in rural areas represent an element of progress that would transform the values and principles “primitive” of the peasants, but to the school to be effective should equate to the urban school in all its aspects.

Keywords: Rural Education. Modernity. Representations.

Introdução

Desde a composição da povoação que originou a cidade de Uberlândia, no século XIX na região do Triângulo Mineiro, os valores modernos estiveram presentes através de sua elite,

¹ Este artigo comunica os resultados de trabalho de pesquisa realizado com vistas à obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, o que ocorreu em 2008, sob o título “História da Escola Rural Santa Tereza (Uberlândia/MG, 1934 a 1953)”, sob orientação da Profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Rede Municipal de Educação de Uberlândia. Contato: tcristinasilveira@yahoo.com.br.

consubstanciando práticas que os validassem. Assim, Uberlândia no seu afã pelo progresso tendeu à formação de uma representação social de atraso do meio rural em relação ao meio urbano. Especificamente em nosso recorte cronológico, tentamos identificar através da pesquisa na literatura local, bem como em materiais pedagógicos, como se constituiu tal processo no que concerne à sua relação para com o ensino rural. Para tanto, consultamos bibliografias que versam sobre o tema aqui analisado; periódicos locais: jornais e revistas e também cadernos de um aluno da escola rural Santa Tereza³.

Primeiramente, observamos que a educação da população do meio rural prescrevia uma relação direta com a cidadania e o patriotismo, instruir aquelas pessoas significaria torná-las cidadãs e patriotas, valores presentes no contexto da época que ressaltavam o nacionalismo como denominador comum. Assim a escola rural para ser eficiente deveria equiparar-se à escola urbana em todos os seus aspectos. Concomitante a este discurso esteve presente a defesa ao ruralismo pedagógico, ou seja, a adaptação da escola rural ao próprio meio no qual estava instalada. A maioria das atividades registradas nos cadernos de um dos alunos da escola Santa Tereza, conforme discutiremos nas páginas seguintes, tendeu a idealizar o espaço urbano da cidade evidenciando seu desenvolvimento material e estético, em detrimento da realidade campesina. Tais atividades: cópias sobre o formato de descrições e composições sobre a cidade de Uberlândia bem como das praças mais importantes da cidade evidenciaram a cidade e mitigaram o campo. Estas práticas reforçaram as representações de atraso do meio rural e conseqüentemente da escola rural.

Os significados da vida em sociedade, conforme Chartier (1985, p. 19), dizem respeito às representações do mundo social que, “[...] à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse”. Como o próprio autor indica, os sentidos ou as representações que os sujeitos conferem à realidade social não são neutros nem singulares, o contexto espacial e temporal juntamente com os seus diferentes sujeitos sociais são fatores que produzem e exprimem uma dada representação de realidade. O processo de construção das representações depende das práticas culturais, econômicas, sociais e políticas que, ao serem apropriadas, legitimam essas representações.

A partir desta compreensão buscaremos apreender a constituição da representação de atraso, construída e apropriada pela sociedade, em relação ao universo rural, e da representação de progresso relacionada ao modo de vida urbano. O propósito da investigação decorre da constatação de que o rural desempenhou um papel relevante na sociedade até o final da primeira metade do século XX, quando a maioria da população vivia no campo e, no entanto, permaneceu relegado a um plano secundário em nossas investigações. O desprestígio do mundo rural pode ser constatado, por exemplo, no que diz respeito às escolas aí instaladas. Em uma época caracterizada pelo predomínio da

³ A Escola Municipal Santa Tereza, localizava-se na região dos Buritis, na qual estava adentrada a fazenda que possuía o mesmo nome. A base econômica da fazenda estava alicerçada sobre uma usina de açúcar chamada Usina Ribeiro, nome proveniente do seu dono, o mesmo da fazenda: o Sr. Francisco Ribeiro. A atividade econômica da fazenda atraiu um grande número de pessoas, não somente do lugar como de outras regiões próximas, constituindo-se como o centro para as fazendas circunvizinhas uma vez que abrigava sua população escolarizável. Assim, a Escola Municipal Santa Tereza, instalada em 1934, atendeu exclusivamente aos filhos de lavradores, especialmente dos trabalhadores da fazenda, sua função pautou-se no ensino elementar das primeiras letras (1ª, 2ª e 3ª série) cuidando também dos aspectos morais e nacionais (SILVEIRA, 2008).

população vivendo, trabalhando e estudando nas escolas rurais estas não eram, na sua maioria, equipadas adequadamente.

Rural/ Urbano: representação de modernidade

Como verificamos uma escassez de trabalhos sobre as escolas rurais do município de Uberlândia, nossa hipótese é de que esse fato pode possuir uma relação direta com o antagonismo entre rural/urbano, em que vinculada ao primeiro estaria a percepção de tradição, de costumes humanos e naturais, enquanto ao segundo a de desenvolvimento e progresso. Estas representações podem ser alvíres da visão européia de realidade, acentuada a partir das transformações ocorridas com a modernidade, que se disseminou por grande parte do continente americano, em particular pelo Brasil.

Estas transformações concorreram para que as cidades evidenciassem o espaço urbano em oposição ao espaço rural. Williams (1989) conceituou campo e cidade como experiências de vivência das comunidades humanas. O autor avaliou o primeiro como local em que ocorrem as realizações humanas, e a segunda como uma destas realizações, forma distinta de civilização. Apesar da variação em torno destas comunidades, o autor assegurou que se agregaram e generalizaram-se algumas representações de cunho negativo e positivo. O campo como forma natural de vida, paz, inocência e virtude simples. Mas era identificado também como lugar de atraso, ignorância e limitação. A cidade como centro de realizações, de saber, comunicações, luz, e concomitantemente, lugar de barulho, mundanidade e ambição. Segundo Williams, apesar destas representações, a realidade histórica seria variada, uma vez que tanto o campo como a cidade tiveram ao longo da história diversas formas de vida: caçadores, pastores, fazendeiros, empresários agroindustriais, e também capital, centro administrativo, centro religioso, centro comercial, base militar, pólo industrial respectivamente. Essas diversas formas de vida tanto no campo como na cidade dependeriam do momento histórico, comportariam singularidades e diversificações. Além disso, entre os tradicionais extremos de campo e cidade existiriam outros tipos de concentrações humanas, como o subúrbio e a favela. Apesar destas diferenças, Williams (1989) ressaltou a continuidade e a persistência daquelas representações a respeito dos modos de vida rural e urbano.

Utilizando-se da literatura inglesa desde o século XVI até o século XX o autor buscou estas representações, as quais ele cotejou com as transformações reais que ocorreram na sociedade da Inglaterra. Pois, segundo o autor, a experiência inglesa foi expressiva na medida em que uma das modificações determinantes nas relações entre campo e cidade ocorreu naquele país; como conseqüência da Revolução Industrial, que levou ao desaparecimento do campesinato tradicional devido ao capitalismo agrário altamente desenvolvido, a Inglaterra tornou-se o primeiro país de população predominantemente urbana. Contudo, apesar destas transformações, a literatura continuou basicamente rural, e mesmo no século XX, numa terra urbana e industrializada, prosseguiram formas de expressão ancoradas em antigas idéias e experiências rurais. Por isso, o autor assegurou que a relação entre campo e cidade deveria ser analisada considerando as mudanças e

permanências, uma vez que as concepções sobre o modo de vida de ambos comportam diferentes estruturas de sentimentos, bem como de perspectivas históricas e literárias e de modalidades de discurso.

Na Inglaterra rural do século XVIII, as relações de poder em relação às propriedades fundiárias foram alterando-se, outrora concentradas num campesinato comum, modificaram-se para uma estrutura de arrendatários e trabalhadores assalariados. Eram relações sociais próprias do capitalismo agrário, uma nova economia que estava baseada numa forma de modernização intitulada por Williams (1989) de “ética de melhoramento”, que consistia na transformação e organização da terra para instituição de novas relações sociais capitalistas. À medida que estas relações sociais desenvolveram, a cidade expandiu-se e transformou-se suscitando nas pessoas diferentes concepções de mundo, dentre elas a da primazia da cidade sobre o campo: “A experiência urbana se generalizava tanto que qualquer outra forma de vida parecia quase irreal, todas as fontes de percepção pareciam começar e terminar na cidade, e, se havia alguma coisa além dela, estaria também além da própria vida” (WILLIAMS, 1989, p. 316).

Hobsbawm, quando analisa a Europa no final do século XVIII, corrobora o entendimento de Williams (1989) de como vão se construindo as representações em torno do ambiente rural e urbano, bem como sobre as formas como passam a ser representados os habitantes de ambos os espaços. Segundo o autor, a palavra “urbano” comportava certa imprecisão, pois de urbanas poderiam ser chamadas as grandes cidades segundo nossos padrões: Londres, Paris e vinte outras cidades. Contudo, o termo urbano também incluiria a,

[...] multidão de pequenas cidades de província, onde se encontrava realmente a maioria dos habitantes urbanos; aquelas onde o homem podia, a pé e em poucos minutos, vencer a distância entre a praça da catedral, rodeada pelos edifícios públicos e as casas das celebridades, e o campo (HOBSBAWM, 1981, p. 27).

Ainda, segundo o mesmo autor, estas cidades provincianas, apesar de dependerem basicamente da sociedade e da economia do campo, desprezavam-no. A aparência física dos cidadãos era diferente dos homens do campo: eram mais altos e se vestiam de modo diferente, além disso, se orgulhavam de possuírem um raciocínio mais rápido e de serem mais letrados.

Com a consolidação do capitalismo, o espaço doravante denominado urbano instituiu-se através da cidade moderna como lugar de cultura, educação, bons costumes, elegância, enfim do moderno conceito de civilização. Além disso, estabeleceu-se como lugar de progresso, confirmando novas práticas que se integravam às novas concepções de mundo, mas que também comportavam sentimentos conflitantes. As atividades industriais foram transformando completamente o espaço urbano, evidenciando uma paisagem diferente: ruas agitadas e abarrotadas de lojas, pessoas vivendo amontoadas em bairros pobres. No decorrer do século XIX, a transição da nova economia teria produzido sérias conseqüências sociais, criando a miséria e o descontentamento dos trabalhadores

da indústria e das populações pobres da cidade, bem como dos pequenos comerciantes e da pequena burguesia. Este aspecto gerou conflitos, desembocando em revoluções no final da segunda metade do século XIX⁴.

A Revolução Industrial transformou completamente o cotidiano das pessoas, no século XIX tudo se transformava rapidamente: os objetos domésticos, as máquinas e ferramentas. A paisagem predominante não era mais a natureza, mas os muros das casas, prédios, ruas agitadas e repletas de lojas, cartazes anunciando produtos e multidões fazendo compras, as pessoas vivendo amontoadas em bairros pobres. Na Europa Ocidental, no final do século acima citado, exultavam os valores da modernidade: o capitalismo, a ciência, a cidade, o individualismo e a competição, as máquinas e a tecnologia, o controle do tempo, as mudanças incessantes. A Revolução Industrial, o capitalismo e as cidades passaram a fazer parte da vida moderna. A modernidade representou uma maneira totalmente diferente de viver. Durante séculos, havia um modo tradicional de viver e de pensar. Tudo isso estava sendo deixado. O passado se tornou “lixo”, a tradição foi ridicularizada, pois como disse Berman (1986, p.15) parafraseando Marx e Engels: “tudo o que é sólido desmancha no ar”.

Diante destas transformações doutrinas sociais emergiram e se desenvolveram no século XIX, como forma de interpretações da melhor maneira de teorizar e induzir as mudanças progressivas na moderna ordem social. O Positivismo representou uma destas doutrinas uma vez que se pautou numa análise positiva da sociedade industrial, preocupada fundamentalmente em lançar as bases, através de seu sistema filosófico, para a instauração da ordem necessária ao pleno desenvolvimento das instituições burguesas⁵. Esta doutrina social teve grande repercussão no Brasil, formulando uma concepção de desenvolvimento e progresso, que se constituiu como um dos principais alicerces na construção de país moderno.

A modernidade no Brasil

Perante todas as transformações pelas quais passou a Europa Ocidental, que se traduziram no desenvolvimento científico, na idéia de evolução, desenvolvimento e progresso e que teve no ambiente urbano a sua mais perfeita imagem, a representação do Brasil era de um país agrário. Estas são as considerações de Naxara (2004) na investigação das representações que explicaram o Brasil do século XIX. Para a autora, apesar da modernização, principalmente técnica, ter sido introduzida pelo campo, no imaginário este era representado como lugar de trevas, barbárie e atraso. Enquanto o urbano como espaço de luz, progresso e civilização.

⁴ Na França, o movimento revolucionário de 1848 traduz o desagrado dos trabalhadores pobres com a ordem vigente, derrubando os monarcas que representavam o Antigo Regime, amparados pela herança da Revolução Francesa.

⁵ O representante e principal sistematizador da doutrina positivista foi o teórico francês Auguste Comte, que vivendo num período efervescente da história europeia, especificamente na Revolução Francesa, a qual defendia, preocupou-se fundamentalmente em como organizar a nova sociedade que estava em ebulição e em total caos. Isto era uma preocupação constante, já que imperavam a desordem e a anarquia, segundo Comte, em consequência da confusão de princípios (metafísicos e teológicos) que não mais se adequavam à sociedade industrial em expansão (CORDON & MARTINEZ, 1983).

A própria organização política e social do Brasil, país monárquico e escravista foi concebida nesse período como atrasada. Contudo, no final do século XIX, o país tornou-se República e avigorou suas relações sociais capitalistas pautadas no trabalho livre e assalariado. O novo país republicano precisava modernizar-se sob todos os aspectos: político, econômico, cultural e social. Acerando a ânsia do progresso, era preciso representá-lo. Interligar-se com o novo cenário do cosmopolitismo seria o desafio esparzido aos especialistas, engenheiros e outros empreendedores ativos das classes dominantes brasileiras. “O Brasil que se exhibe em 1889 é o da ética burguesa clássica, que valoriza a liberdade na ordem, o trabalho na paz. O progresso que se constata por todos os cantos do país é ‘incessante, sério, profundo’ (HARDMAN, 1988, p. 89)”. O referido autor, ao investigar a modernidade no Brasil no século XIX, argumentou que na cabeça dos engenheiros brasileiros combinava elementos do positivismo e do liberalismo⁶, disciplina do trabalho e visão transformadora da paisagem, contenção de gastos e modernidade urbano-industrial.

Vargas (1988) discute a influência destes projetos civilizadores na urbanização das cidades brasileiras. Segundo a autora, as transformações urbanas ocorridas desde meados do século XIX nos grandes centros urbanos europeus difundiram-se pelo mundo, tornando-se ponto de referência para vários projetos urbanísticos. Tal processo pressupunha uma revisão da cidade, ou seja, uma correção da trama urbana existente, baseada em antinomias próprias do ideário iluminista, como a antítese natural-civilizado.

O homem do século XIX, fiel ao mito das Luzes, não aceita o natural, remodelando as coisas e o espaço. As intervenções e a organização da natureza constituem-se, assim, em corolários dos chamados projetos civilizadores. Desta forma, cidades remodeladas como Paris, Viena e Londres passaram a figurar como signos de civilização e de modernidade (VARGAS, 1988, p. 74).

No Brasil, a autora identificou os processos de reurbanização do Porto de Santos, da cidade de São Paulo, do Rio de Janeiro, bem como a construção de Belo Horizonte como exemplos da difusão de modelos europeus de civilização. A vida cultural nas cidades modernizou-se rapidamente, as novas técnicas chegaram para transformar a arte, o lazer, os divertimentos, a circulação nos grandes centros.

Oliveira (1997), analisando a formação da identidade nacional brasileira no período da Primeira República, argumentou que o evento da Primeira Guerra Mundial produziu a decadência da Europa e com ela “[...] a crença no progresso e na paz e tranqüilidade como benefícios adquiridos e inquestionáveis foi abalada” (OLIVEIRA, 1997, p.189). Segundo a autora os valores da velha civilização européia não poderiam prevalecer na composição da identidade brasileira, o futuro estava na América, a nova e futura civilização. A modernidade identificava-se com o mundo norte-americano.

⁶ “O Liberalismo, com um corpo denso de fundamentos teóricos elaborado por diversos autores europeus e norte-americanos, e tendo aplicações em poucos países, desenvolveu-se como uma proposta racional de transformar a opressão que o indivíduo sofria, diante de um Estado Absoluto, e possibilitar a garantia de respeito à liberdade individual e, principalmente, à liberdade de consciência” (VIEIRA, 2003, p. 54).

Desse modo, segundo a autora foi necessário repensar o Brasil, um país caracterizado pelo atraso econômico, pelo clima e pela raça, fatores concebidos como negativos na interpretação de nossa elite assinalada por uma mentalidade européia. A solução foi buscar as raízes brasileiras, e nesse sentido, a preocupação com o nacional e o tema do popular evidenciou-se na formação da autenticidade nacional. Nessa composição, o movimento intelectual modernista foi assaz importante. Inicialmente, ele inovou formas e introduziu novos temas, inclusive cotidianos e prosaicos, liberou definitivamente a Literatura Brasileira de um modelo de escrita conservador, vigente ainda no início do século XX. Posteriormente, o modernismo constituiu a oportunidade de se repensar questões de identidade cultural, “[...] a segunda fase do movimento modernista tem na questão da brasilidade seu eixo principal... cria e difunde a necessidade de identificar a substância do SER brasileiro” (OLIVEIRA, 1997, p. 191), contribuindo para a construção de um Brasil moderno. Um Brasil moderno que teve sua gênese a partir dos anos de 1920, isto porque segundo Lahuerta o período presenciou diversas mudanças.

[...] a decepção quanto a possibilidade de a República realizar o ideal de uma sociedade nova torna-se absolutamente explosiva. Particularmente para os intelectuais, a década de 1920 será de questionamentos inéditos, até então, e que permanecem em pauta pelas próximas décadas. Não apenas concepções tradicionais são atacadas, mas também as instituições republicanas – identificadas com uma legalidade que não tem correspondência no real –, elevando o *pathos* de ruptura, trazendo à tona novos atores e a problemática dos direitos e da participação (LAHUERTA, 1997, p. 93).

A exigência da modernização no Brasil colocou o intelectual em evidência. Este tornou-se presença marcante a contar deste período, uma vez que se passou a pensar o país propondo reformas e a construção de uma nação moderna. Contudo, entre o desejo e a realidade havia uma distância enorme. O Brasil ainda era muito incipiente no que dizia respeito à questão técnica e da ciência, por isso que a pretensão de ser moderno se deslocou paulatinamente para o tema nacional como resposta ao atraso. Neste sentido, o Modernismo representou a adesão à mudança em todos os sentidos, não restringida ao âmbito da arte e literatura, mas também ao filosófico, político e social.

No limiar da política republicana o entrave ao modernismo social foi identificado na relação direta com o analfabetismo. Carvalho (2003) analisou o projeto político pedagógico formulado nos anos de 1920 como parte do processo de redefinição do estatuto da escola na ordem republicana. Para a autora desde a instauração daquela, a educação fora concebida como condição de progresso, contudo, até os anos de 1920, a realidade brasileira ainda era representada por “[...] milhões de analfabetos de letras e de ofícios, toda uma massa popular, núcleo da nacionalidade” (CARVALHO, 2003, p. 11). De acordo com Carvalho foi esta a constatação feita por intelectuais na avaliação da política republicana, que, segundo os mesmos, excluía a massa popular, representada como improdutiva, doente e ignorante, do acesso escolar impedindo o tão sonhado progresso na ordem republicana que se estruturava, sendo a educação

reafirmada como condição *sine qua non* para a sua consecução. E nesse contexto, redefiniu-se o regulamento da educação. A função desta estava diretamente interligada ao discurso do nacionalismo,

Nesse âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-los (CARVALHO, 2003, p. 13).

A autora argumentou que a abolição da escravatura teria desorganizado a economia rural, uma vez que promoveu o êxodo dos libertos para as cidades. Fato que contribuiu para a oferta de mão de obra barata, relegando a população citadina às condições subumanas de vida, que “[...] maculavam a assepsia burguesa de que vinham sendo tecidos os sonhos de Progresso na República” (CARVALHO, 2003, p. 20). Conforme Carvalho, a política de regeneração pela educação (um dos traços da modernidade no país), centrou-se em dois projetos, um deles consistia em dinamizar a economia de base industrial, por medidas educacionais que incorporassem levas de ociosos ao sistema produtivo. No outro projeto a escola teria a função de fixar a população rural no campo, para conter o êxodo para as cidades ao mesmo tempo em que vitalizaria a produção rural. Estes projetos, apesar de distintos, possuíam o mesmo objetivo, qual seja a consecução de planos de controle que viabilizassem no espaço urbano, e com o tempo da produção capitalista, o disciplinamento das populações resistentes, na vadiagem ou na anarquia, à nova ordem que se implantava. Na constituição da nação brasileira era necessário o trabalho conformador e homogeneizador da educação na obra de regenerar as populações brasileiras “[...] tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional” (CARVALHO, 2003, p. 14).

Neste sentido, houve uma remodelação e reestruturação do aparelho escolar pautadas numa formação cívica, preconizada como educação integral, a qual se diferenciou da instrução pura e simples. O objetivo era implantar o cultivo de hábitos de trabalho como valor cívico, uma vez que este se figurava principalmente como cerne de uma reforma de costumes: a de ajustar os indivíduos à vida e à cultura urbana. Assim, as mazelas da vida citadina deveriam ser combatidas ou atenuadas através da escola. A importância concedida ao ordenamento do espaço urbano foi bastante visível, minimizaria os efeitos tidos como prejudiciais da massa popular no cotidiano das cidades, o que foi promovido principalmente por uma política agrarista. E neste intento a escola rural foi “chamada” e valorizada. Sua missão foi a de idealizar a vida campestre em contraposição à urbana, conciliando as vantagens da regionalização com o que se propunha como função essencial da escola primária: a homogeneização necessária dos indivíduos como membros de uma comunhão nacional.

Leite (2002), ao refletir sobre os princípios teóricos da educação rural, recuperou todo o percurso histórico desta modalidade de ensino, desde a instalação da ordem republicana até os anos de 1990. Segundo o autor a preocupação de fixar o trabalhador no campo para conter o êxodo rural que se acionava desde os anos 1910/1920 levou a abertura de escolas rurais com a campanha de adequá-las às particularidades regionais, processo conhecido como “ruralismo pedagógico”. As virtudes moralizadoras do trabalho e da vida rural como asseio, temperança e laboriosidade foram articulados ao projeto de disciplinamento das populações urbanas ao ritmo capitalista da fábrica. Enfatizaram as “benesses” da vida rural em contraposição as representações negativas do ambiente urbano. A primeira como fonte de vitalidade, moralidade e patriotismo, e o segundo, reduto de doenças, miséria e vício. Conforme Leite (2002) a apologia da vida no campo teve neste momento o objetivo de evitar a explosão de problemas sociais no ambiente urbano. Entretanto, o ruralismo pedagógico não comportou interesses exclusivos relacionados ao ambiente urbano, conforme Leite (2002) vinculou-se a outras preocupações e ideologias que se circunscreviam diretamente ao ambiente rural, como,

[...] esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores. [...] Ao mesmo tempo, ideologicamente, o ruralismo esteve vinculado a outras fontes sócio-políticas e culturais da época (o movimento nacionalista e o movimento católico do início do século), ocasionando, de certa forma, a valorização da visão fisiocrata, na qual a riqueza tem origem na produção agrícola e, também, a tendência de colocar o Brasil em um destino econômico agro-pecuário (LEITE, 2002, p. 28-29).

Os interesses sociais e econômicos foram responsáveis pela valorização da vida no campo em contraposição à urbana. É neste sentido que entendemos os argumentos de Williams (1989) a respeito das mudanças e permanências nas concepções sobre o modo de vida rural/urbano, para o qual elas comportam diferentes estruturas de sentimentos, bem como de perspectivas históricas e de modalidades de discurso.

Com o processo político inaugurado em 1930, o tema da modernização ficou integralmente subsumido ao de construção de um projeto nacional. Segundo Leite (2002), a interpretação nacionalista de Vargas priorizou a instalação de um processo industrial de base (bens de produção), no qual a escolarização urbana representou o suporte para a industrialização. Neste sentido, enfatizou “[...] o desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente às classes populares” (LEITE, 2002, p. 30). Neste contexto, a função da educação também seria a homogeneização e o controle da população, com vistas a sua formação moral e cívica, bem como para o trabalho. Era indispensável garantir a unidade política inculcando nas crianças brasileiras imagens e sentimentos imperativos à própria vivência da nacionalidade. Somente a partir de 1937, o governo voltaria a sua atenção para a escola rural (LEITE, 2002). Nesta conjuntura esta modalidade de ensino enquadrou-se nas perspectivas unificadoras do programa nacionalista, uma vez que foi apreendida como:

[...] possibilidade de vinculação da escola à vida econômica de cada região e como recurso de fixação do homem no campo, podia ser proposta como agência de preservação das expressões naturais do espírito de comunidade, expresso pelo uso de uma língua comum, no amor de certas crenças e tradições, no folclore e nos costumes, no conhecimento do país (CARVALHO, 2003, p. 27).

O discurso a respeito do ruralismo no ensino permaneceu em evidência no final dos anos de 1930. Bastante elucidativo a este respeito é a obra de Leão (1940). Através deste estudo o autor enfatizou o estado de morbidez em que se encontrava o interior do Brasil nos anos de 1930. O referido autor defendeu a política agrícola, base da riqueza do país, e atacou a “política hemiplégica”, a qual segundo ele “[...] só vê o litoral, só se interessa pelas cidades e pelas grandes cidades, com o esquecimento integral do interior” (LEÃO, 1940, p. 137). Ressaltou a miséria da população interiorana e suas dificuldades no que dizia respeito aos aspectos naturais, humanos e também quanto ao regime de trabalho, fatores que segundo ele eram incisivos no êxodo desta população para o meio urbano.

Dessa maneira, argumentou a respeito da probabilidade de a educação ajustar e fixar a população rural ao seu meio natural. O que somente se concretizaria através de uma educação que ultrapassasse a simples alfabetização, restringida ao ato de ler, escrever e contar, para uma educação adequada e oportuna. Uma educação que correspondesse às reais necessidades dos indivíduos e dos seus meios, ajustando aqueles ao seu grupo social. Influenciado pela pedagogia moderna, principalmente por Dewey, a educação para Leão (1940) consistia em um processo ininterrupto pelo qual os indivíduos através da experiência real seriam modificados, para melhor se integrarem ao ambiente. A filosofia educacional de Dewey encaixava-se perfeitamente no discurso pelo qual a escola rural deveria ter a função de fixar sua população, justificava uma concepção de educação rural que deveria abranger a realidade do indivíduo, do meio físico e do meio social. Dessa maneira, a mera alfabetização era acusada de estar “[...] abandonando às populações à ignorância da vida, à ignorância do meio, à ignorância dos perigos do clima, das endemias, da má nutrição, é deixá-las à mercê de acontecimentos incertos” (LEÃO, 1940, p. 204).

A pura alfabetização também foi apontada como fator de êxodo da população rural, que acreditava que por meio dela poderia libertar-se do fardo agrícola. Além disso, a própria organização deste ensino no meio rural contribuía para o desinteresse da população ao seu meio. Isto ocorria desde a professora, quase sempre da cidade, bem como os livros e programas do meio urbano que além de não terem relações como o ambiente rural, desprezava-o. Dessa forma, era necessário que o meio rural preparasse seus habitantes para resolverem seus próprios problemas, integrando-os em seu mundo fazendo a zona rural progredir. Assim, Leão argumentou que as escolas rurais deveriam ter programas que induzissem a juventude às conquistas da civilização bem como ao estudo e conhecimento das necessidades materiais, sociais do meio no qual iriam trabalhar.

Enquanto a escola não for um centro de pesquisas em condições de surpreender as soluções dos problemas regionais, enquanto não puder, mesmo antes a ensinar

a ler e a escrever, fazer o homem viver com fartura e alegria na exploração de seus próprios recursos; enquanto não souber criar um ambiente de sociabilidade e dar a sensação de bem estar individual e coletivo, indispensáveis à vida moderna, ela não corresponderá, em parte alguma e muito menos ao sertão, à sua finalidade (LEÃO, 1940, p. 218-219).

Este discurso a respeito de uma escola ideal que atendesse as necessidades da população rural, o ruralismo pedagógico, “[...] desencadeou um processo de investimento no ensino rural brasileiro, mas que, no entanto, teve duração efêmera e nem chegou a processar-se em algumas regiões” (LIMA, 2007).

Em meados dos anos de 1940 e princípio de 1950, num contexto pós-II Guerra Mundial, e em harmonia com a política externa norte-americana, a modernização no campo se restringiu à internacionalização da economia brasileira e aos interesses monopolistas. Nesta conjuntura, a educação foi concebida como “[...] fator de Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e co-responsável pelo processo de expansão e desenvolvimento econômico do país” (LEITE, 2002, p. 32).

O Brasil estabeleceu convênio com os Estados Unidos da América para a implantação de projetos educacionais na zona rural, bem como para o desenvolvimento das comunidades residentes naquela área. Nesta perspectiva foi criado o Programa de Extensão rural, que teve como primeiro objetivo combater todas as mazelas da população camponesa (doenças, subnutrição, ignorância). Grupos estes “[...] classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas” (LEITE, 2002, p. 34). Ainda segundo o autor o projeto preconizou um modelo de educação e de organização sócio-produtiva que admitiu a propagação de um tipo de escolarização informal com princípios de desenvolvimento agrário. Neste contexto, a idealização dos valores e da vida do campo foi conectada ao interesse pela mecanização na produção, em prol de uma maior produtividade e conseqüentemente o bem-estar social. Contudo, a escola rural, que deveria ministrar uma educação integral, continuou a desenvolver uma educação “tradicional” respaldada no modelo urbano, símbolo de civilidade, progresso e modernidade. Esta perspectiva parece ter se caracterizado as escolas rurais de Uberlândia, cidade interiorana constituída sobre os pilares da modernidade, que teve, através de sua elite, a instituição de práticas que materializaram representações antagônicas a respeito do modo de vida urbano e rural.

O ensino rural e a “modernidade” em Uberlândia

A modernidade em Uberlândia esteve aliada às representações de desenvolvimento e progresso no âmbito material, estético e humano. Desde a composição da povoação que originou a cidade, os valores modernos estiveram presentes consubstanciando práticas que os validassem.

Parte da história da constituição do que hoje denominamos município de Uberlândia deve ser buscado nas bandeiras. Estas eram expedições de exploração do território brasileiro

que se embrenharam na região do Triângulo Mineiro⁷ no século XVII, contudo a fixação das primeiras famílias que formaram uma pequena povoação ocorreu no século XIX. Esta pequena povoação cresceu estabelecendo o arraial de São Pedro de Uberabinha. Mais que um arraial, o desejo de sua população era que o lugar se transformasse numa cidade, e mais que isso numa “cidade notável” (DANTAS, 2002). De acordo com a referida autora, os habitantes do arraial perseguiram este ideal, pois colocaram em prática várias ações em prol do crescimento e desenvolvimento do lugar, que para serem eficientes foram ancoradas no projeto político: cidade-progresso. Com esta finalidade usando-se um “[...] discurso grandiloquente, deu-se início à constituição de um imaginário bastante ufânico que confirmasse as representações constituídas” (DANTAS, 2002, p. 8). Ainda segundo a autora o aporte do projeto foi o de ressaltar os aspectos geográficos: relevo, solo, clima, hidrografia, topografia; e etnográficos: povo civilizado, hospitaleiro, de boa índole, pacato, disciplinado, trabalhador e de nobres ideais, como fatores prescritos ao progresso.

O objetivo da autora foi justamente o de identificar as raízes que sustentam, ainda nos dias atuais, o ideal progressista tão característico da cidade de Uberlândia, investigando as práticas políticas, econômicas, sociais e culturais da população uberlandense. A imprensa local e o discurso da elite de um modo geral se constituíram segundo aquela como instrumentos bastante eficientes para este fim. Através deles urdiu a representação e, conseqüentemente, apropriações e práticas da população, a favor do desenvolvimento e progresso de Uberlândia. Na história da cidade, Dantas (2002) identificou alguns temas relacionados diretamente com a consecução do projeto político de cidade-progresso,

Nos primeiros anos do século XX, o clamor era pela urbanização da cidade (abaulamento das ruas e praças, iluminação, encanamento e fornecimento de água e tratamento de esgotos), que pode ser visto no Código de Posturas. Práticas que pudessem imprimir a pequena Uberabinha ares de uma cidade “fadada ao progresso”. A seguir, décadas de 20 e 30, reclamava-se por estradas e rodovias para facilitar a comunicação com outras paragens e, por conseguinte, dinamizar o comércio local. A partir do final da década de 30 e adentrando os anos 40, a industrialização tornou-se a condição *sine qua non* para o sonhado progresso (DANTAS, 2002, p. 114).

Assim como tantas outras cidades do Brasil no final do século XIX e início do século XX, a condição primeira que demonstraria o progresso e a inserção de Uberabinha no *rol* da modernidade foi a sua urbanização. Evidenciar o espaço urbano e mitigar o espaço rural, esta foi a aspiração proferida desde a criação do município em 1892, que para que se tornasse real haveria a necessidade de abandonar sua origem rural. No propósito de que no futuro “[...] todo campo haverá de se transformar em cidade” (WILLIAMS, 1989, p. 380). E isto significava não apenas modificar a estética urbana, mas também a maneira de ser dos habitantes da cidade que deveriam se comportar como cidadãos ideais. Isto ficou nítido desde a instituição do primeiro Código de Posturas da cidade em 1903,

⁷ Sertão da Farinha Podre era o nome da região naquele período.

que possuía uma evidente preocupação com a higiene e a estética urbana; delimitando práticas características do espaço urbano, assim recomendáveis, e aquelas que denotavam incivilidade e atraso eram relacionadas ao meio rural.

Dessa maneira, Uberlândia no seu afã pelo progresso tendeu à formação de uma representação social de atraso do meio rural em relação ao meio urbano. Especificamente no período de 1934-1953 – nosso recorte cronológico –, tentamos identificar através da pesquisa na literatura local como se constituiu tal processo, especificamente no que diz respeito à sua relação para com a escola rural e, sobretudo, com relação a escola Santa Tereza. Nesse sentido, primeiramente, observamos um discurso que não concebia o camponês como cidadão, a cidadania estava condicionada ao habitante da cidade. Esta representação esteve presente em alguns periódicos locais,

Quer dizer que será necessário proceder a uma transformação radical das condições de vida e de trabalho da gente camponesa.

Essa transformação, que será operada por meio de reformas amplas, de legislação adequada e de iniciativas ousadas, é um imperativo da evolução, uma dessas avassalantes imposições do progresso humano e da civilização em suas forças inelutáveis (PESSOA FILHO, 1941, p. 3).

Não basta, atrair operários para as zonas rurais, fazendo deles meras máquinas inconscientes de trabalho: é necessário também dar-lhes educação para que possam atingir o grau de cidadania. Esse é o interesse econômico do país aliado ao seu patriotismo. O homem da lavoura deve nivelar-se ao homem da cidade em todas as prerrogativas da espécie (OLIVEIRA, 1947, p. 4).

Percebe-se uma contraposição entre as representações referentes ao homem do campo e aquelas relativas ao homem da cidade, pautadas numa hierarquia que evidenciaria a superioridade do segundo em relação ao primeiro. Estas concepções estiveram explícitas em alguns jornais locais como consta acima, também implicitamente fizeram parte de outros tipos de periódicos como a Revista Uberlândia Ilustrada. Durante o período que cobre os anos de 1935 a 1953 foram publicados dezessete números da referida revista, a qual se caracterizou pela variedade de temas abordados: anúncios de seus patrocinadores; apologia dos feitos das “prósperas” famílias de Uberlândia; resgate da história da cidade e circunvizinhanças; publicação de poesias e peças de teatro.

Algumas dessas peças de teatro satirizaram o habitante do campo, representando-o como uma pessoa incivilizada. Neste sentido os textos destas peças retrataram os personagens camponeses, que sempre foram portadores de uma linguagem diferente do habitante da cidade. Numa dessas peças intitulada “O casamento do Tião”, como o próprio título sugere, a cena dramatizada foi a celebração civil da união de um casal camponês. Além do casal a cena contou com a presença de um juiz de paz, um escrivão e as testemunhas. Quase todos os diálogos da cena se restringiram aos noivos e ao juiz de paz, este último “esforçando-se” para que os noivos abandonassem costumes e vocabulários próprios ao universo rural e se integrassem ao ritual da celebração (O Casamento, 1946, p.29).

Outra peça intitulada “Comédia em 1 ato” retrata a dinâmica de organização de uma festa em comemoração ao primeiro aniversário de casamento de uma dona de casa. Ela, juntamente com uma garçonete e sua criada estavam às voltas com os preparativos da festa. A criada por sua vez era uma camponesa, condição esta a qual sua patroa assim descrevia: “Nossa criada é uma roceirinha minha afilhada. É muito activa e esperta, mas não tem costume com a vida da cidade” (COMÉDIA, 1935, não paginado). E neste sentido, a patroa assim recomendava à criada:

[...] Sei que você é muito boa menina. Faz tudo direitinho para a sua madrinha. Olha: hoje virão aqui muitas pessoas para assistir a festa que estamos arranjando. Você, *como não tem pratica ainda de tratar com pessoas educadas*, fiz um anúncio pedindo uma garçonete, para o serviço da mesa e a gerencia da cozinha. Você vai auxiliar a companheira, como ela determinar. Compreendeu? (COMÉDIA, 1935, não paginado, grifo nosso).

Como na peça “O casamento do Tião”, esta também representa o camponês como um indivíduo ingênuo, incivilizado, totalmente alheio a cultura da cidade, modelo de boas maneiras, de condutas, de uma linguagem mais culta, enfim do próprio conceito de educação. Preceitos ausentes da vida e do meio camponês. Desta forma, de acordo com os jornais, a instrução naquele meio representaria um elemento de progresso, que transformaria os valores e princípios “primitivos” das pessoas que habitavam o meio rural, conforme os fragmentos a seguir:

[...] não tem os pobres roceiros o espírito cioso de saber como os filhos da cidade pois tudo influe para que assim seja, desde o meio, a vida asfixiada que levam, até o princípio de moral sã e educativa que não tiveram na infância (AYUBE, 1942, p. 1).
[...] a disseminação do alfabeto cresce de importancia e tem sensivelmente aumentados os seus obstaculos nos centros das zonas ruraes, onde existem populações esparsas sem os recursos necessários à vida e ao conforto. Há decennios, vêm as nossas leis cogitando dos meios de levar a esses núcleos alguns elementos de progresso, e, principalmente de arrancar a ignorancia as gerações jovens que por ali se estrolam na rotina e nos costumes primitivos (INSTRUCÇÃO, 1935, p. 1).

A educação da população do meio rural prescrevia uma relação direta com a cidadania e o patriotismo, instruir aquelas pessoas significaria torná-las cidadãs e patriotas. Estes valores estão presentes no contexto da época que ressaltavam o nacionalismo como denominador comum. Tais considerações a respeito do meio rural e da sua população, culminaram no próprio desprezo pela escola rural que era inferiorizada quando comparada à escola urbana.

Esta é a sua condição e é a condição de todas as escolas primárias. Todos nós o reconhecemos, e também todo mundo o reconhece.

Quem vem a cidade, aonde encontra todo o conforto que oferece a civilização moderna, não pode ter boas impressões, sobre a escola rural, o ambiente que a cerca, e o pobre proletário que a dirige (ROMEIRO, 1934, p. 1-2).

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

Quando o professor rural, que hoje percebe de 150\$ por mês sem o conforto da assistência social, e as vantagens que o progresso leva as grandes urbes, se encontrar melhor aparelhado para vencer os tropeços que lhe opõem no meio em que vive, por certo poderá encarar com a sua dose de operosidade eficiente, e necessaria a integração da escola rural, no lugar que lhe compete ao lado das escolas urbanas, mais felizes, mais bem aquinhoadas, atingidas diretamente pelos salutareos efeitos do progresso, cujos ecos remotos o professor rural escuta apenas levemente do fundo obscuro da sua tenda de trabalho (ROMEIRO, 1934, p. 1, 2).

Concomitante ao discurso de equiparação da escola rural à escola urbana, esteve presente na imprensa a defesa ao ruralismo no ensino, ou seja, a adaptação da escola rural ao próprio meio no qual estava instalada. O artigo publicado no periódico *Diário de Uberlândia* foi incisivo a este respeito,

Desde logo convém assignalar que a escola rural é simples luxo de expressão com que, entre nós, se batizou a escola isolada, que funciona nas fazendas.

Ela é só rural porque funciona no campo, e defronta a miséria do campo. Mas é urbana, pela mentalidade de seu titular, pelo seu horário, pelo seu programma, pelas suas finalidades.

Ella não percebeu que cada escola é um organismo typico, que deve actuar em função das necessidades mesologicas (FAGUNDES, 1936, p. 2).

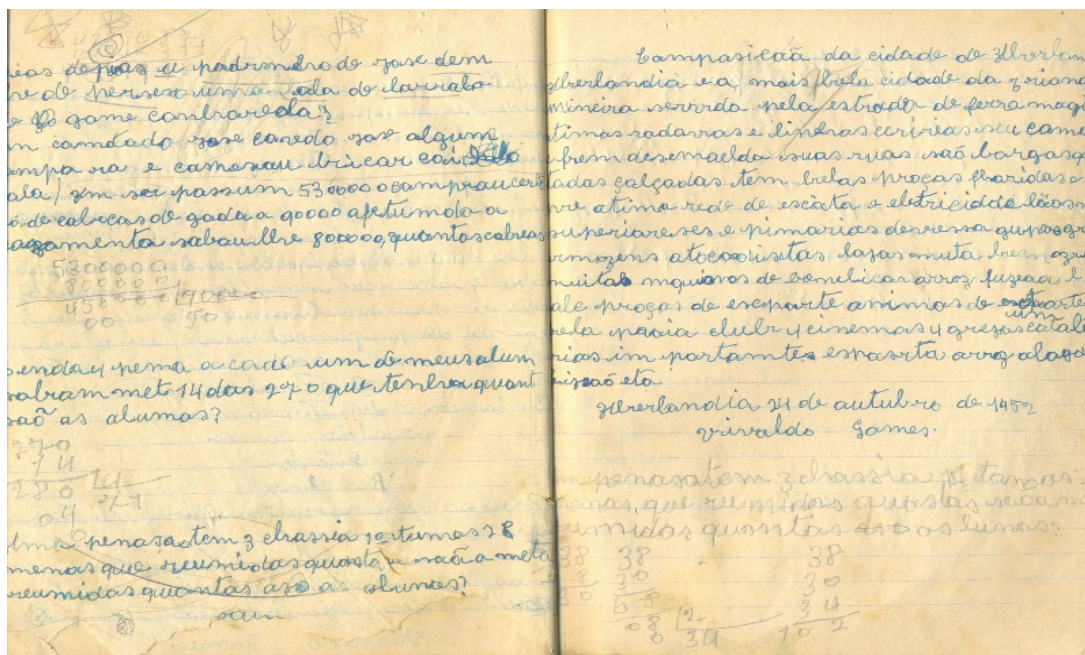
O autor denuncia a inadequação de uma escola rural totalmente alheia a sua realidade, crítica também contundente em outro periódico local que enfatizou a verdadeira função da escola rural, que seria a de uma educação integral ao habitante do campo, contribuindo para o progresso rural.

Simplesmente por localizar-se nas zonas de trabalho agrário não se pode denominar escola rural ao estabelecimento de ensino primário que não corresponda às necessidades da existência do meio a que serve. Uma escola de méra alfabetização, mesmo situada no mais remoto bairro ou povoado, junto das propriedades agrícolas e pastoris, não será uma escola rural desde que não coopere, com a população, no sentido de aperfeiçoar os methodos de trabalho, higienizar o meio physico moralizar o ambiente social e despertar o verdadeiro civismo popular, factores promordiaes do progresso rural e que por si sós melhorarão o teor da existência roceira (FLEURY, 1936, p. 1).

Uma educação integral, que englobaria os métodos de trabalho rural, higiene física e social, a “tradicional” escola rural, que ministrava a mera alfabetização de acordo com a realidade urbana deveria ajustar-se à realidade do campo.

O Brasil precisa mais do que nunca de muitas escolas, mas não somente de escolas de alfabetização, com os cursos mais ou menos padronizados pela experiência do ensino nas cidades. Não. As escolas em nossa terra precisam desenvolver métodos próprios, programas mais de acordo com a realidade brasileira. Além do alfabeto e da tabuada, rudimento da ciência agrícola deve ser ministrada às crianças, futuros trabalhadores dos campos brasileiros (A REALIDADE, 1947, p. 2).

Estas prescrições de uma escola rural que se ajustasse ao seu meio preconizando um ensino com rudimentos agrícolas, embora tenham ocupado a mente de alguns intelectuais no período, não representaram o cerne da educação rural na cidade de Uberlândia. A maioria das atividades registradas nos cadernos de um dos alunos da escola rural Santa Tereza, conforme se constata nas transcrições apresentadas a seguir, tendeu a idealizar o espaço urbano da cidade de Uberlândia evidenciando seu desenvolvimento material e estético, em detrimento da realidade campesina. Para uma melhor possibilidade de análise selecionamos oito textos produzidos por um dos alunos da escola Santa Tereza, registrados em seu caderno, e os agrupamos de acordo com as três temáticas que os perpassavam, a saber, “descrição da cidade”, “descrição das praças” e “descrição da escola”.

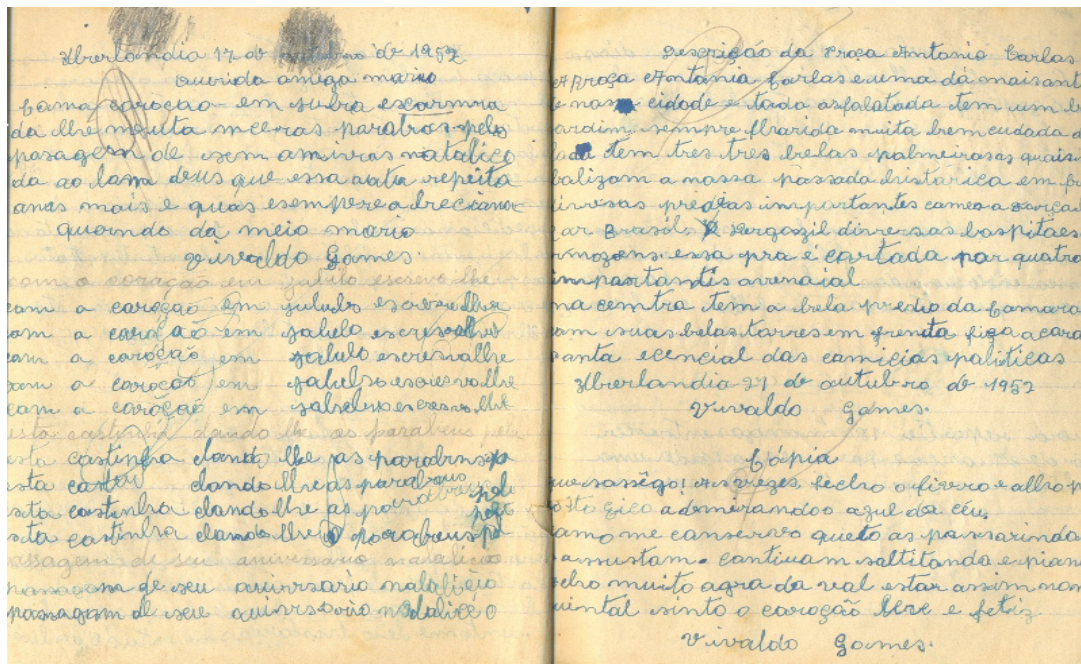


Folhas de caderno com descrição da cidade de Uberlândia na folha direita. FONTE: VIVALDO, 1952.

<p>Uberlândia é a mais bela cidade do Triângulo Mineiro tem as ruas largas quase todas calçadas, tem rede de esgoto e elétrica tem belas praças floridas lindas (...) seu comércio esta bem (...) comércio com São Paulo e Mato Grosso a comércio (...) e transporte (...) tem (...) radio difusora (...) 4 igrejas 3 charqueadas fábricas de balas.</p>	<p>Uberlândia é a mais bela cidade do Triângulo Mineiro servida pela estrada de ferro mogiana ótimas rodovias e linhas aéreas seu comércio é bem desenvolvido suas ruas são largas quase todas calçadas tem belas praças floridas e sempre ótima rede de esgoto e eletricidade (...) Armazéns atacadas lojas muito bem (...) muitas máquinas de beneficiar arroz (...) praças de esporte belo praia clube 4 cinemas 4 igrejas católicas (...) importantes exporta arroz algodão Feijão etc.</p>	<p>Uberlândia é a mais bela cidade do (...) Mineiro tem ruas quase todas (...) largas e limpas ótima rede de esgoto e também de eletricidade seu comércio é ativo e bem desenvolvido é feito pela estrada de ferro mogiana caminhões e linhas aéreas faz comércio com São Paulo Mato Grosso (...) etc produz e exporta arroz feijão algodão Frutas e suínos possui belas praças públicas jardins flores (...) casas comerciais e residenciais 4 igrejas 3 cinemas 4 charqueadas frigoríficos</p>	<p>A Vila Operária é uma das principais da nossa cidade tem as ruas largas e (...) é bastante habitada bastante (...) comércio é bem desenvolvido tem movimento de caminhões carros (...) de dez a quinze máquinas de (...) arroz um (...) importante tem também Uma grande fábrica de manteiga diversos pontos comerciais escolas públicas e particulares um grande colégio colégio dirigido por padres salesianos muitas (...)</p>
--	---	--	--

Transcrição de folhas de caderno com a descrição da cidade de Uberlândia.

FONTE: VIVALDO, 1952.



Folhas de caderno com descrição da Praça Antônio Carlos na folha direita. FONTE: VIVALDO, 1952

<p>A praça da República é uma das principais praças de Uberlândia fica situada no centro da cidade é toda asfaltada tem belas flores dois lindos caramandães (sic) é cortada pelas quatro principais avenidas de Uberlândia que são Afonso Pena Duque de Caxias Floriano Peixoto</p> <p>E Getúlio Vargas na praça da República se acham os principais edifícios da cidade como hotéis Colombo e (...) Radio Difusora e edifício Cinthia diversas bancas lojas bares importantes.</p>	<p>A praça Osvaldo Cruz é uma das menores da nossa cidade tem a forma triangular cortada por três ótimas avenidas que são: a Afonso Pena, João Pessoa, e Coronel Antônio Alves No centro da praça tem um belo monumento com uma linda inscrição dedicada a força Expedicionária brasileira. Essa praça é toda arborizada asfaltada, em frente tem diversos prédios importantes como a Academia do Comércio tem cinema bar (...) etc</p>	<p>A praça Antonio Carlos é uma das mais antigas de nossa cidade é toda asfaltada tem um belo Jardim sempre florido muito bem cuidado de lado tem três belas palmeiras as quais simbolizam o nosso passado histórico em frente diversos prédios importantes como a Força Luz (...) Brasil, Drogasil diversos hospitais e armazéns essa praça é cortada por quatro importantes avenidas no centro tem o belo prédio da Câmara Com suas belas torres em frente fica (...) essencial dos comícios políticos.</p>
--	---	---

Transcrição de folhas de caderno com a descrição das Praças de Uberlândia.

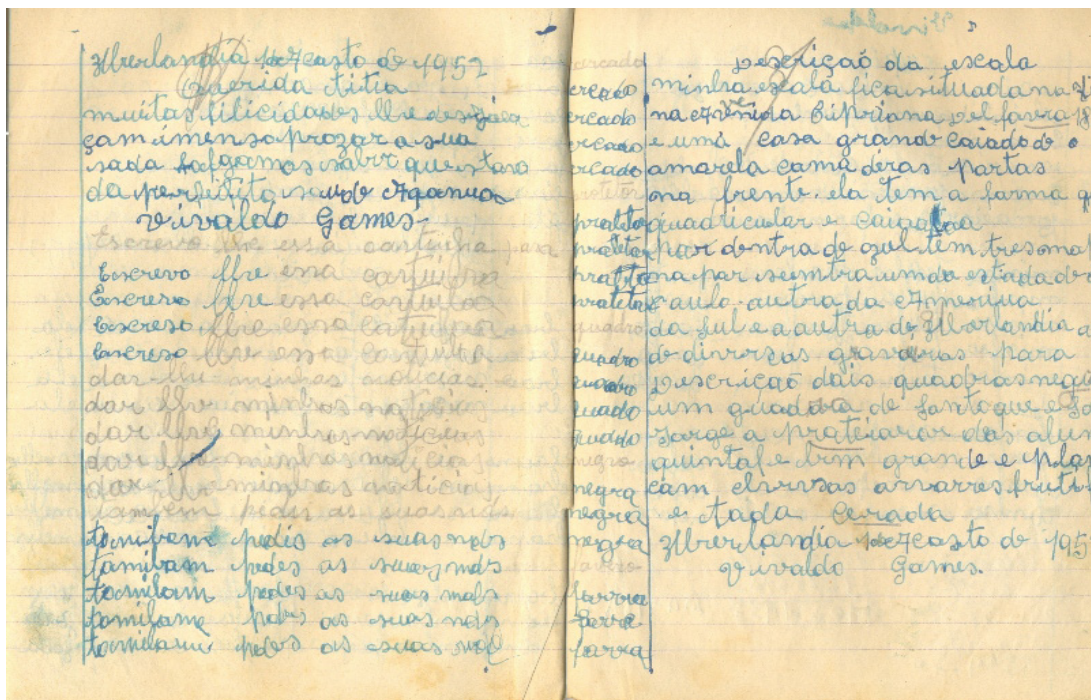
FONTE: VIVALDO, 1952.

Nestas sete composições registradas nos cadernos relativas às descrições da cidade e das praças percebemos aspectos comuns que demonstram um suposto desenvolvimento e um alardeado progresso relacionados ao meio urbano, ambos tão característicos da modernidade, conforme já discutimos. Nesse sentido, eram reiteradas como características da cidade e de suas praças os seguintes aspectos: ruas largas e calçadas, rede de esgoto, comércio bem desenvolvido, trocas comerciais interestaduais, indústrias de bens de consumo, transportes rodoviário e ferroviário, energia elétrica, escolas, cinemas, praças calçadas e ladeadas por ruas e avenidas.

O rompimento com o passado e a instituição do novo, do moderno, seria a representação de modernidade que estaria presente na mentalidade da elite dirigente do município de Uberlândia e, por conseguinte, povoavam o imaginário da população, mesmo daquela habitante do meio rural. Dessa forma, foram suscitadas práticas que se integraram à concepção de modernização na qual a cidade deveria conformar-se. Evidenciar a urbanização do município através do calçamento e alargamento das ruas, bem como demonstrar suas principais avenidas, e ainda a menção à instalação da eletrificação e do saneamento básico confirmaria o progresso citadino, demonstraria a ascensão do meio urbano entendido como uma das consolidações da modernidade. Nesta mesma perspectiva, a alusão às fábricas, máquinas e ao comércio através dos armazéns atacadistas e casas comerciais, bem como a exportação de produtos agrícolas, comprovaria o desenvolvimento técnico assim como a feição “próspera” e produtiva, características

peculiares capitalistas. Os aspectos referentes aos principais edifícios, ao transporte: caminhões, carros, rodovias, linhas aéreas, complementariam as representações de um modo de vida moderno.

Este modo de vida que conceberia o ambiente urbano como modelo de civilidade teria nas referências às escolas públicas e aos grandes colégios seus aliados na função educadora e civilizatória. Contudo, as escolas rurais, que eram em maior número e estavam localizadas no ambiente no qual estavam a maior parte da população, não mereceram destaque. Nos cadernos nos quais tivemos acesso, relativos aos anos de 1951 e 1952 não encontramos nenhuma referência a estas escolas e nem mesmo à escola Santa Tereza. Somente uma atividade registrada no caderno fez descrição de uma escola, contudo está meio confusa, pois o endereço definido é de uma das avenidas principais do ambiente urbano, conforme se constata a seguir.



Folhas de caderno com a atividade de descrição da escola (desconhecida) na folha direita.

FONTE: VIVALDO (1952).

Minha escola fica situada na Vila na avenida Cipriano Del Fávero, 1869 é uma casa grande caiada de amarela com duas portas na frente ela tem a forma quadrangular e caiada por dentro de azul tem três mapas (...) um do estado de São Paulo outra da América Do Sul e a outra de Uberlândia além de diversas gravuras para descrição dois quadros negros um quadro de santo que é São Jorge a (...) dos alunos o quintal é bem grande e plantado com diversas árvores frutíferas e toda cercada.

Transcrição da folha de caderno com a atividade de descrição da escola (desconhecida).

FONTE: VIVALDO, 1952.

Assim, apesar do pronome *minha* não podemos afirmar que esta descrição seja da escola Santa Tereza, tampouco de outra escola rural. Talvez fosse uma atividade na qual a professora pediu para aos alunos imaginarem uma escola na zona urbana, apoiados por alguma gravura ou imagem, o que instituiria e reforçaria as representações da superioridade do meio urbano em relação ao meio rural, e conseqüentemente da escola urbana sob a escola rural. Nesta relação, a última deveria equiparar-se à primeira tanto no aspecto material como pedagógico, como consta implicitamente na definição acima. Desse modo, a escola Santa Tereza não foi evidenciada, apesar de estar localizada numa fazenda que se constituía como centro para as fazendas circunvizinhas, uma vez que abrigava sua população escolarizável.

Considerações finais

Seria obra da educação moldar a nação brasileira, como forma de ajustá-la ao trabalho na moderna ordem capitalista e ao ambiente urbano. Com esta finalidade a escola rural foi valorizada, uma vez que representava a solução para conter o êxodo de sua população para as cidades. Era sua função proclamar as vantagens da vida no campo em contraposição a vida urbana, bem como nacionalizar a população rural. Estas foram as prescrições para a educação primária, as quais prevaleceram no período posterior, pós 1930. O discurso tornou-se mais ávido, preconizando uma educação rural que não se restringisse a mera alfabetização, mas que pudesse ajustar os indivíduos ao seu meio natural e social, como forma de fixá-los ao campo. Neste contexto, a pedagogia moderna encontrou na filosofia educacional de Dewey a justificativa ideal. Uma educação vinculada à própria vida, ajudando o indivíduo no conhecimento, na adaptação a sua realidade, esta seria também a função da escola rural.

Porém, este tipo de escola rural restringiu-se somente ao plano ideal; na realidade a modernização no campo comportou nos anos de 1940 e princípios de 1950 características fundamentadas na internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas. O arquétipo de educação rural baseou-se na organização sócio-produtiva com a propagação de um tipo de escolarização informal com princípios de desenvolvimento agrário. Contudo, a maioria das escolas rurais desenvolveu uma educação “tradicional” respaldada no modelo urbano, símbolo de civilidade, progresso e modernidade.

Uberlândia também se integrou ao tão falado desenvolvimento e progresso, em que foi projetado o ideal de cidade-progresso bastante ufânico e que teve no discurso referente ao desenvolvimento do ambiente urbano a primeira condição para se firmar como cidade moderna. Porém era no ambiente rural, concebido como um estágio inferior e arcaico, que estava a maior parte da população. Foi esse espaço que abrigou várias escolas rurais que mesmo cumprindo sua função permaneceram relegadas a esta mesma condição de atraso. Para que estas escolas suprimissem esta condição, seria necessário equiparar-se às escolas urbanas, discurso este que prevaleceu concomitante ao do ajustamento das escolas rurais ao seu próprio meio, o ruralismo no ensino.

Referências

- BERMAN, Marshall (1986). *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da Modernidade*. Trad. Carlos Felipe Moisés & Ana Maria L. Ioriatti . São Paulo: Companhia das Letras.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de (2003). *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF.
- CHARTIER, R. (1985). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro: DIFEL.
- CORDON, Juan Manuel Navarro & MARTINEZ, Tomas Calvo (1983). *História da Filosofia*. 2º vol. Tradução por Armindo Rodrigues. Lisboa: Edições 70. Tradução de: *Historia de la filosofia*.
- DANTAS, Sandra Mara (2002). *Veredas do Progresso em tons altissonantes*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.
- HARDMAN, Francisco Foot (1988). *Trem Fantasma: A modernidade na selva*. São Paulo: Companhia das Letras.
- HOBSBAWM, Eric J. (1981). *A Era das Revoluções: Europa 1789- 1848*. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira & Marcos Penchel. 3ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LAHUERTA, Milton (1997). Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. IN: LORENZO, Helena Carvalho de & COSTA, Wilma Peres da (orgs.). *A década de 20 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: UNESP/FAPESP. Pág. 93-114.
- LEÃO, Antonio Carneiro (1940). *A sociedade rural seus problemas e sua educação*. Rio de Janeiro: A Noite S.A.
- LEITE, Sérgio Celani (2002). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Sandra Fagundes de (2007). Cultura escolar e história do ensino rural em Uberlândia (1933 a 1969). In: *CD Rom do VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, realizado em Buenos Aires, Argentina no período de 30 de outubro a 02 de novembro de 2007.
- NAXARA, Márcia Regina Capelari (2004). *Cientificismo e sensibilidade Romântica: em busca de um sentido explicativo para o Brasil no século XIX*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, Lucia Lippi (1997). Questão nacional na primeira república IN: LORENZO, Helena Carvalho de & COSTA, Wilma Pres da (orgs). *A década de 20 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo, UNESP/FAPESP. Pág. 185 -194.

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

VARGAS, Cláudia Regina (1988). Bento de Abreu: As peripécias de um personagem e a construção da modernidade urbana em Araraquara. *História & Perspectivas*. Uberlândia, nº 18/19. Jan.Dez.

VIEIRA, Flávio César Freitas (2003). *Profissionalização Docente e Legislação Educacional: Uberabinha (1892-1930)*, Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG.

WILLIAMS, Raymond (1989). *O campo e a cidade na história e na literatura*. Trad: Paulo Henrique Brito. São Paulo: Companhia das Letras.

Fontes

A REALIDADE Brasileira no Ensino Rural (1947). *Jornal Correio de Uberlândia*. Uberlândia, n. 2208, p. 02, 05 de ago.

AYUBE, José (1942). Escolas e Professores Rurais. *O Estado de Goiaz*, Uberlândia, n. 759, p. 01, 31 de maio.

COMÉDIA em 1 ato (1935). *Triângulo de Minas*, Uberlândia, n. 2, não paginado, jun.

FAGUNDES, Abel (1936). A Bibliotheca e a Imprensa na Escola Rural. *Diário de Uberlândia*. Uberlândia, n. 52, p. 02, 26 de maio.

FLEURY, Renato Sêneca (1936). A escola rural. *A Escola Rural*. Uberlândia, p. 01, 16 de dez.

INSTRUCÇÃO Pública Rural (1935). *A Tribuna*, Uberlândia, n. 917, p. 01, 03 de agos.

O CASAMENTO do Tião (1946). *Uberlândia Ilustrada*, Uberlândia, n. 13, p. 29-32, dez.

OLIVEIRA, João de (1947). *O Reporter*, Uberlândia, n. 955, p. 04, 12 de fev.

PESSÔA FILHO, Pedro Salazar (1941). *A Tribuna*, Uberlândia, n. 1489, p. 03, 23 de abr.

RODRIGUES, Vivaldo Gomes (1951). Caderno com 60 folhas compreendendo o período de 28 de janeiro a 10 de maio.

RODRIGUES, Vivaldo Gomes (1952). Caderno com 48 folhas compreendendo o período de 17 de maio a 29 de agosto.

ROMEIRO, Oravia (1934). O Ensino Rural. *A Escola Rural*. Uberlândia, n. 03, p. 01 e 02, 15 de Jul.

Recebido em fevereiro de 2010

Aprovado em abril de 2010