



**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

JOSEMIR ALMEIDA BARROS

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO RURAL EM MINAS GERAIS, SUAS MUITAS FACES
EM FINS DO XIX E INÍCIO DO XX (1899 – 1911)**

Uberlândia

2013



**Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

JOSEMIR ALMEIDA BARROS

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO RURAL EM MINAS GERAIS, SUAS MUITAS FACES
EM FINS DO XIX E INÍCIO DO XX (1899 – 1911)**

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

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima

Uberlândia

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B277o Barros, Josemir Almeida, 1973 -

Organização do ensino rural em Minas Gerais: suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899 – 1911) / Josemir Almeida Barros. - 2013.

349 p. : il.

Orientadora: Sandra Cristina Fagundes de Lima.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Escolas rurais – História - Teses. 3. Ensino primário – Minas Gerais – História - Teses. I. Lima, Sandra Cristina Fagundes de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

JOSEMIR ALMEIDA BARROS

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO RURAL EM MINAS GERAIS, SUAS MUITAS FACES
EM FINS DO XIX E INÍCIO DO XX (1899 – 1911)**

Banca examinadora:




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



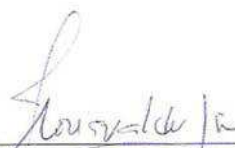
Profª. Dra. Lourdes Helena da Silva
Universidade Federal de Viçosa - UFV



Profª. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG



Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Resultado: **Aprovado**

Uberlândia, 19 de março 2013.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a *todos* e *todas* que nos cotidianos do nosso trabalho de ensinar constroem e reconstroem histórias, fazem e refazem a educação em diversos espaços e contextos.

Aos *povos* dos campos, das matas, das águas, das florestas e das cidades. Arduamente exigem o direito de ter direitos. Direito à educação! Direito a terra! E tantos outros direitos... Mostram-nos que são essenciais as lutas por justiça e dignidade.

Aos meus *alunos (as)* e *ex-alunos (as)* da educação básica, do ensino superior e da educação popular. “Sempre é tempo de aprender, sempre é tempo de ensinar...”.

Aos meus *professores (as)* ao longo da vida. Eu me inspiro em vocês!!!

Consagro a *você* que me fez conhecer o mundo, levou-me a rodopiar nas teias e redes dos conhecimentos. Horizontes únicos! Deu vida e conteúdo às teorias, escritas, reescritas, pesquisas. Eterna gratidão. Vida, vida, vida!!!

Dedico a *você* de olhos coloridos e brilhantes, seja dia, seja noite, por ter-me feito muitas vezes rir de mim mesmo. Rir do mundo, porque rir é preciso.

À memória de minha mãe, *Mirtes das Graças Almeida Barros*.

Pela ajuda, compreensão e atenção, a *Elaine de Fátima Ferreira Barros*, esposa e Companheira. Colaborou nesta tese em diversas formas, esteve sempre atenta a este trabalho. Sua ajuda foi inestimável. A meu filho *Ítalo Ferreira Barros*, ainda pequenino, acompanhou de perto a construção desta tese.

AGRADECIMENTOS

A Professora Dra. *Sandra Cristina Fagundes de Lima*, pela sua competência, pela bagagem teórica, pelo seu labor profissional, pela camaradagem, pelo companheirismo, pelas dicas, sugestões e dizeres de apoio, incentivo e respeito aos nossos limites intelectuais. Por ter atenciosamente orientado nossa pesquisa nas Minas Gerais e em Portugal (Mafra, Lisboa e Braga). Fez isso com gosto, paixão, paciência, firmeza, transparência, sensibilidade e sabedoria. Estimulou a realização da pesquisa e contribuiu de maneira crítica nas diversas etapas de elaboração. Instigou a interlocução constante e possibilitou a continuidade de minhas caminhadas no campo da História da Educação. Seu apoio fez e faz toda a diferença. Ao emprestar sua alteridade na construção do que sou, faço e sonho, ajudou a construir minha vontade de continuar na História, de continuar a lutar, de continuar a pesquisar, de continuar a estudar e de continuar a sonhar. É uma pessoa encantadora.

Ao Professor Dr. *José António Martín Moreno Afonso* do Instituto de Educação da Universidade do Minho (*IE/UMinho*) em Braga/Portugal, companheiro, gentil, competente, amigo e responsável por minha acolhida e percurso na História da Educação nas atividades do Estágio Científico Avançado “Sanduíche” do “outro lado do Atlântico”. De Belo Horizonte para Braga o Prof. Dr. *Tozé* teve papel importante para a realização do Estágio “Sanduíche”. De Braga para Coimbra o Prof. Dr. *António Gomes Ferreira* e Prof. Dr. *Luís Mota*. De Braga para o Porto a Profa. Dra. *Margarida Louro Felgueiras*.

As Professoras Dra. *Gilvanice Barbosa da Silva Musial* e Dra. *Lourdes Helena da Silva* aguerridas e ousadas! Companheiras de lutas por um Brasil outro, pela reforma agrária nas terras e nas letras, pela participação em mais uma história de resistência. Aprendi muito com vocês. *Gil* você apontou caminhos necessários no exame de qualificação.

Aos Professores Dr. *Carlos Henrique de Carvalho* e Dr. *Florisvaldo Paulo Ribeiro Júnior* Companheiros, competentes, por suscitarem saberes a partir da leitura criteriosa e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos *Professores* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (*PPGEd/UFU*) pela disponibilidade nos diálogos e questões emergentes no campo da Educação.

Aos *integrantes* do Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural (*GPHER*) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (*PPGEd/UfU*) pelo apreço, pela responsabilidade com as atividades de pesquisa, ensino e extensão na academia, pelo entretenimento, pelas diversas experiências compartilhadas, pelas discussões metodológicas, teóricas e afetivas.

Aos *Colegas, Camaradas e Companheiros* do Doutorado e do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (*PPGEd/UfU*) que me apoiaram e que viveram ou estão a viver esse processo tão importante na academia, nos cafés, nas cantinas e demais espaços de convivência social.

A *Cristiane Santos* pelas dicas sobre o morar e o viver em *Além Mar*.

A *Gianny Carlos Freitas Barbosa* e *James Madson Mendonça* da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (*PPGEd/UfU*) pelo apoio e atenção na vida acadêmica.

Aos *Professores* e *estagiários* do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (*NEPEJA*) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (*FaE/UEMG*) pelas parcerias, pelo apoio, pela camaradagem, pelo companheirismo, pelas lutas, pelos sonhos, pelos desejos, pelos estudos, pelas pesquisas e, sobretudo pela extensão, porta pela qual parti para as descobertas do mundo.

Aos *Professores* e *funcionários* da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (*FaE/UEMG*) pelas histórias e reivindicações em defesa de uma educação pública de qualidade.

Ao Reitor da Universidade do Estado de Minas Gerais Professor *Dijon Moraes Júnior*, à Vice-Reitora Professora *Santuza Abras* e às Pró-Reitoras Professoras *Vânia Aparecida Costa*, *Renata Nunes Vasconcelos* e a Professora *Maria do Carmo Matos* pela administração, incentivo, amizade e competência.

Às *equipes* dos departamentos, coordenação, colegiados, conselho departamental, câmaras departamentais, centros e direção da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (*FaE/UEMG*) pelo apoio e pela licença para os estudos.

Aos *funcionários* do Arquivo Público Mineiro (*APM*), em especial *Elma Amaral da Silva*, *Marcelo Límões Silva*, *Dênís Soares da Silva* e *Silvana Lúcia Gonçalves* sou grato pelas ajudas. Sempre atenderam de forma ágil e acolhedora nossas solicitações.

Aos *trabalhadores* e *trabalhadoras* rurais do Movimento dos Sem Terra (*MST*); à Federação dos trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (*FETAEMG*), às demais Federações no Brasil, aos diversos sindicatos dos (as) trabalhadores (as) rurais em Minas Gerais e no Brasil, à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (*CONTAG*); à Escola Nacional de Formação da CONTAG (*ENFOC*); aos homens, mulheres e crianças do campo que lutaram e ainda lutam pela reforma agrária na educação e na terra. Minha admiração sincera a todos e todas. Sempre em lutas, nas lutas e pelas lutas. Reforma agrária já, já, já!!!

Aos *educandos (as)*, *educadores (as)*, *estagiários (as)* e *coordenadores (as)* regionais e locais do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã/MST/FETAEMG/MG: 1º Segmento do Ensino Fundamental *FaE/UEMG* vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (*PRONERA*) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (*MDA*) no Brasil. Vocês demonstraram a vontade de viver na terra e pela terra. Surgiu assim esta pesquisa sobre a História do Ensino Rural Mineiro.

Ao Camarada *Geraldo Inácio Martins* pelas parcerias, apoio e debates sobre a produção do conhecimento nas Ciências Humanas, pela acolhida tão gentil e responsável em Uberlândia.

Aos colegas brasileiros e portugueses que estavam ou passaram pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (*IE/UMinho*) em Braga – Portugal. O apoio de vocês: *Macedo*, *Líliane*, *Isa*, *Fabiane*, *Marcelo Dante*, *Conrado*, *Ana*, *Luíz Santos*, *Geovanna* e *Fernanda* foi essencial para a continuidade da tese. A acolhida de *Marcelo Paixão* e da Sra. *Alexandra* foi fundamental para minha estada em Portugal.

Braga, uma cidade das artes e das cores. Agradeço ao ator moçambicano *Rogério Boane* da *Companhia de Teatro de Braga* por proporcionar momentos de descontração em meio ao turbilhão de afazeres acadêmicos.

Aos meus familiares pelo apoio inestimável, compreensão e solidariedade: *Elaine, Ítalo, Josemar, Karine, José Antônio, Arthur, Shirley, Auxiliadora, Elizabeth, Roberto, Victor e Dasdores...* Obrigado!!!

Aos Companheiros *Marco Aurélio Martins* e *Alecir Carvalho* pela força e apoio.

Ao Companheiro *Oswaldo Samuel Costa Santos* e a Companheira *Evelly Cristine Pereira de Aquino*. Nossas andanças em acampamentos e assentamentos do MST pela Reforma Agrária na Educação, nas terras do Norte de Minas, desaguarão nessa teia de saberes denominada tese. Sempre nas lutas e em lutas pela Vida, pela Terra, pelo Pão e pelas Letras. Ao título da Terra, ao título de Doutor. O Norte é o Norte!!!

À Companheira Dra. *Nílce Vieira Campos Ferreira* pelas contribuições, pela ousadia como interlocutora, pela leitura atenta, revisão e pertinentes inferências. Sua colaboração foi e é essencial para o desenvolvimento e continuidade de nossas pesquisas. Nossas discussões sobre as temáticas da História da Educação deram a ver a diversidade de experiências empíricas, visões teóricas, metodológicas e políticas que atravessaram espaços de embates e referências.

À Companheira *Lavinia Rosa Rodrigues* e ao Companheiro *Lázaro Eustáquio Silva Simim* pelas conversas, orientações e apoio nos diversos espaços de atuação política e pedagógica na *FaE/UEMG*.

Ao Companheiro *José Eustáquio Brito* pelas sugestões e pelo apoio nas saídas e nas chegadas em terras outras. Aos Companheiros *Enézio* e *Gabriel* que estiveram em Mafra.

À *Companheirada* generosa da rede do Observatório da Educação do Campo constituída por cores, sonhos, desejos, lutas, fios, bordados, saberes, estudos e pesquisas com a extensão, da extensão e para a extensão... Todos e todas da Universidade do Estado de Minas Gerais (*UEMG*), Universidade Federal de Viçosa (*UFV*) e Universidade Federal de São João Del-Rei (*UFSJ*).

Ao *Grupo* de Pesquisa-Ação Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (*ECARA*) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa (*UFV*).

À *Vida* por mais uma possibilidade de trilhar caminhos, conhecer lugares, sentimentos, sensações, sonhos e realidades. Vida, vida, vida!!!

À *Fundação* de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (*FAPEMIG*) pelo apoio financeiro na forma de bolsa de estudo em Minas Gerais por meio do *PMCD*.

À *Coordenação* de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*CAPES*) pela concessão da bolsa no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior (*PDSE*), permitindo a continuidade dos estudos e pesquisas em Portugal.

Aos *trabalhadores* e *trabalhadoras* do Brasil que financiaram minha pesquisa e minhas andanças pelo mundo, pela primeira vez na vida fui apenas *estudante/pesquisador*.

Ao Companheiro *Luiz Inácio Lula da Silva*, pois carregamos as marcas da indústria, também fui metalúrgico. Sua frase “ [...] *nunca duvidem da capacidade da classe trabalhadora* [...]” é histórica, é dialética, é uma composição de *eus*, *nós*!!!

Agradeço a *todos* e *todas* que de alguma forma compartilharam comigo esse percurso de estudos e pesquisas; aos que leram e releeram meus escritos; aos que escutaram atentamente minhas queixas, alegrias, descobertas; aos que caminharam e rodopiaram comigo nas travessias de mares, ares e terras pelo mundo; aos que encantaram e se deixaram encantar com as cores, com os versos, com as prosas, com as músicas de cá e de lá; aos que experimentaram vinhos, petiscos e cafés com sorrisos afetuosos para e na busca permanente pelas fontes, riachos, lagos e mares; aos que compartilharam a vida, se permitiram sonhar e navegar; aos que emocionaram e contagiaram a busca por conhecimentos para a vida, na vida e pela vida!

Por fim, esta pesquisa não poderia ter sido realizada sem os deslocamentos constantes entre *Belo Horizonte* e *Uberlândia*, entre as *Minas Gerais das Veredas* e os *Brasís dos Sertões*. Meus agradecimentos para todos e todas cuja amizade, cujo companheirismo, cujo humor e cujas críticas me ajudaram a entender o quanto a realização da pesquisa e da escrita estiveram imbricadas nos fazeres, nos saberes e sabores da Vida!!!

Josemir Almeida Barros

Belo Horizonte, 31 de outubro, 2012.

EPIÍGRAFE

Do Brasil (Vander Lee)

*Falar do Brasil sem ouvir o sertão
É como estar cego em pleno clarão
Olhar o Brasil e não ver o sertão
É como negar o queijo com a faca na mão*

*Esse gigante em movimento
Movido a tijolo e cimento
Precisa de arroz com feijão
Que tenha comida na mesa
Que agradeça sempre a grandeza
De cada pedaço de pão*

*Agradeça a Clemente
Que leva a semente
Em seu embornal
Zezé e o penoso balé
De pisar no cacau
Maria que amanhece o dia
Lá no milharal
Joana que ama na cama do canavial
João que carrega
A esperança em seu caminhão
Pra capital*

Lembrar do Brasil sem pensar no sertão

*É como negar o alicerce de uma
construção*

*Amar o Brasil sem louvar o sertão
É dar o tiro no escuro
Errar no futuro*

Da nossa nação

*Esse gigante em movimento
Movido a tijolo e cimento
Precisa de arroz com feijão
Que tenha comida na mesa
Que agradeça sempre a grandeza
De cada pedaço de pão*

*Agradeça a Tião
Que conduz a boiada do pasto ao grotão
Quitéria que colhe miséria
Quando não chove no chão
Pereira que grita na feira
O valor do pregão*

*Zé coco, viola, rabeca, folia e canção
Zé coco, viola, rabeca, folia e canção*

*Amar o Brasil é fazer
Do sertão a capital...*

Por Quem Merece Amor (Sílvia Rodriguez)

Te perturba esse amor?

Amor de juventude

Meu amor é amor de virtude

Te perturba esse amor?

Sem máscaras por trás

Meu amor é uma arte de paz

Te perturba esse amor?

Amor de humanidade

Meu amor é amor de verdade

Te perturba esse amor?

Com todos ao redor

Meu amor é uma arte maior

Meu amor, minha prende encantada

Minha eterna morada

Meu espaço sem fim

Meu amor não aceita fronteira

Como a primavera

Não escolhe jardim

Meu amor, não é amor de mercado

Esse amor tão sagrado

Não se tem pra lucrar

Meu amor é tudo quanto tenho

E se eu vendo ou empenho

Para que respi-ra-a-a-ar

¿Te molesta mi amor?

Mi amor de juventude

Y mi amor es un arte en virtud

¿Te molesta mi amor

Mi amor sin antifaz

Y mi amor es un arte de paz.

¿Te molesta mi amor?

Mi amor de humanidad

Y mi amor es un arte en su edad

¿te molesta mi amor?

Mi amor de surtidor

Y mi amor es un arte mayor

Meu amor, alivia e acalma

É o remédio da alma

Pra quem quer se curar

Meu amor é humilde é singelo

E o destino mais belo

É torná-lo maio-o-o-or

Meu amor, o mais apaixonado

Pelo injustiçado

Pelo mais sofredor

Meu amor abre o peito pra morte

E se entrega pra sorte

Por um tempo melho-o-o-or

Meu amor, esse amor destemido

Arde em fogo infinito

Por quem merece amor...

RESUMO

Essa pesquisa objetivou identificar e analisar representações vinculadas aos processos de organização da instrução pública primária em áreas rurais de Minas Gerais, no período de 1899 a 1911. As políticas públicas para a instrução das crianças mineiras no meio rural em fins do século XIX e início do XX atendiam as demandas de interesses dos legisladores e das administrações públicas. Diante desse quadro, qual era o espaço destinado ao ensino rural nas políticas de organização da escola mineira no período pesquisado? As representações culturais presentes em processos de instrução primária em Minas Gerais foram diversas e se constituíram em um movimento dinâmico. Essas práticas encontraram-se representadas por modelos de escolas, práticas docentes, condições materiais de trabalho docente, concepção de infância, currículo escolar, infraestrutura das escolas entre outros. Assim, quais representações e quais práticas educativas relacionadas aos processos de instrução primária no meio rural foram expressas nos documentos pesquisados? Se o meio rural era a mola propulsora para o desenvolvimento econômico de Minas Gerais, quais motivos explicariam a defesa de um currículo para o curso rural bastante reduzido em relação ao urbano? Na condição de administradores públicos, o que pretendiam os Presidentes ao denunciarem a precariedade da instrução pública primária em Minas? Em termos metodológicos utilizamos como fontes históricas oficiais as *Mensagens dos Presidentes de Estado* de Minas Gerais, dados estatísticos demográficos e escolares do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas* (IBGE); leis referentes à instrução pública primária; relatórios de inspeção e termos de visitas. Pesquisamos termos de nomeações, designações e remoções de professores. Recorremos a jornais, correspondências e fotografias. Constatamos que as salas de aula de instrução pública primária rural em Minas Gerais eram precárias e, além disso, não havia um projeto político por parte das elites e/ou dos administradores que acolhesse as necessidades dos rurícolas. A maior parte dos investimentos públicos para a educação era destinada às escolas de áreas urbanas. Nossas análises evidenciaram ausências de prioridades quanto aos auxílios do ensino público primário rural. Estadistas e legisladores com o consequente desprezo pelas escolas primárias rurais ocasionaram graves consequências para a universalização da escola.

Palavras-Chave: História do Ensino Rural. Instrução Pública em Minas Gerais. Ensino Primário. Representações.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à identifier et à analyser les représentations liées aux processus organisationnels de l'enseignement public dans les zones rurales primaires de Minas Gerais, dans la période de 1899 à 1911. La politique publique pour l'instruction des enfants de Minas Gerais dans le milieu rural dans la fin du Xxe siècle et début du XIX e siècle répond aux demandes des intérêts des législateurs et des administrations publiques. Compte tenu de cette situation, que était l'espace consacré aux politiques de l'éducation en milieu rural de l'organisation scolaire en période de recherche? Les représentations culturelles dans ces processus de l'enseignement primaire dans Minas Gerais étaient diversifiées et se sont constitués en un mouvement dynamique. Ces pratiques se retrouvent représentés par des modèles d'écoles, les pratiques pédagogiques, les conditions matérielles de l'enseignement, conception d'enfance, programme scolaire infrastructures des écoles et d'autres . Ainsi, quelles sont les représentations et les pratiques éducatives liées aux processus de l'enseignement primaire dans les zones rurales ont été exprimées dans les documents étudiés? Si les zones rurales a été la force motrice du développement économique de Minas Gerais, ce qui expliquerait la défense d'un programme pour le cours rural fortement réduite par rapport aux zones urbaines? Dans la condition des administrateurs publics, les présidents voulût d'énoncer la précarité de l'enseignement public primaire en Minas Gerais? En termes de méthodologie utilisés comme sources historiques Messages officiels des présidents de l'Etat de Minas Gerais, et des statistiques scolaires démographiques de l'Institut brésilien de géographie et de statistique (IBGE); lois relatives à l'enseignement primaire public, les rapports d'inspection et les modalités de visites. Nous avons recherché termes de nominations, désignations et de l'absorption des enseignants. Nous utilisons les journaux, la correspondance et des photographies. Nous avons constaté que les salles de classe de l'enseignement public primaire dans les zones rurales de Minas Gerais étaient pauvres et, de plus, il y n'avait pas un projet politique pour part des élites et / ou administrateurs qui accueilleraient aux besoins des petits agriculteurs. La plupart des investissements publics dans l'éducation avait pour but d'écoles dans les zones urbaines. Notre analyse a montré que l'absence de priorités pour faciliter l'enseignement public primaire rurale. État et législateurs avec le dédain conséquente pour les écoles primaires rurales a conduit à de graves conséquences pour l'universalisation de l'école.

Mots-clés: Histoire de l'éducation en milieu rural. L'Instruction publique dans Minas Gerais. L'enseignement primaire. Représentations.

ABSTRACT

This research aimed to identify and analyze representations bound to organizational processes of primary public education of Minas Gerais countryside, in the period of 1899 to 1911. The public policy for the instruction of Minas Gerais, children in the rural environment in the late nineteenth and early twentieth century met the demands of interests of legislators and public administrations. Given this situation, what was the space devoted to rural education policies of school organization in mining research period? Cultural representations in these processes of primary education in Minas Gerais were diverse and constituted themselves into a dynamic movement. These practices found themselves represented by models of schools, teaching practices, material conditions of teaching work, childhood conception, school curriculum, school infrastructure among others. So, which representations and which educational practices related to the processes of primary education in rural environments were expressed in the researched documents? If the rural environments were the driving force for economic development of Minas Gerais, which would explain the reasons defense of the course curriculum for rural greatly reduced compared to urban? In the condition of public administrators, what did intend the Chairmen in denouncing the precariousness of primary public education in Minas Gerais? In terms of methodology we used as official historical sources Minas Gerais State President's Messages, school and demographic statistics data of Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE); laws pertaining to public primary education; inspection reports and terms of visits. Researched terms of appointments, removals and appointments of teachers. We use newspapers, correspondence and photographs. We found out that the classrooms of rural primary public education in Minas Gerais were poor and, moreover, there was not a political project on the part of elites and / or administrators which hosted the needs of rural small farmer. Most of the public investments for education was intended to urban areas schools. Our analysis showed absence of priorities as to the aid of the rural state primary education. Statesmen and legislators with the consequent disdain for rural primary schools caused serious consequences for the school universalization.

Keywords: History of rural teaching. Public teaching in Minas Gerais. Primary School. Representations.

LISTAS

FIGURAS

Figura 1: O Estado e sua estrutura: política, economia e sociedade.....	108
Figura 2: Grupo de pessoas em área rural não identificada (s.d).	201

QUADROS

Quadro 1: População de cidades/comarcas em fins do século XIX.	25
Quadro 2: População de cidades/comarcas na transição do século XIX para o XX.	25
Quadro 3: População de cidades/comarcas no início do século XX.	25
Quadro 4: Comparação da população dos cidades/comarcas de Sete Lagoas e Caeté (séculos XIX e XX).	26
Quadro 5: População de Minas Gerais de 1900 a 1907.....	88
Quadro 6: Municípios, distritos e paróquias de Minas em 1890.	89
Quadro 7: Classificação das Escolas em Minas Gerais no período de 1892 a 1911.	132
Quadro 8: Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1892.....	136
Quadro 9: Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1897.....	139
Quadro 10: Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1899.....	140
Quadro 11: Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1906.....	141
Quadro 12: Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1911.....	145
Quadro 13: Salários dos Professores em fins do século XIX e início do XX.	193
Quadro 14: Salários dos Professores no início do século XX.	195
Quadro 15: Origem e procedência dos meninos do IJP (1909-1934).....	246
Quadro 16: Declínio das exportações de gado suíno.....	299
Quadro 17: Despesas comarca Sabará.....	306
Quadro 18: Despesas comarca Caeté.....	307
Quadro 19: Despesas comarca Sete Lagoas.	308
Quadro 20: Despesas comarca Queluz.	308
Quadro 21: Despesas comarca Juiz de Fora.	309

TABELAS

Tabela 1: Distribuição da elite por zona, 1890-1937.....	34
Tabela 2: População do Brasil por Estados de 1900 a 1904.....	86

MAPAS

Mapa 1: Região Limítrofe dos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo, em litígio. Ano de 1882.	28
Mapa 2: Identificação dos locais da pesquisa em mapa da Região Limítrofe dos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo, em litígio. (adaptado). Ano de 1882.	29
Mapa 3: Regiões mineiras segundo o uso corrente na Primeira República.....	30
Mapa 4: Localidades pesquisadas: mapa atual.	31
Mapa 5: Localidades pesquisadas com as sub-regiões: mapa atual.	32
Mapa 6: Localidades pesquisadas com as sub-regiões e municípios: mapa atual.....	33

ABREVIATURAS E SIGLAS

APM – Arquivo Público Mineiro

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

ECARA – Grupo de Pesquisa-Ação Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária

ENFOC – Escola Nacional de Formação da CONTAG

FaE/UEMG – Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais

FETAEMG – Federação dos trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais

GIMPE – Grupo de Pesquisa Infância, Mídia e Educação

GPHER – Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE/UMinho – Instituto de Educação da Universidade do Minho

IEF – Instituto Estadual de Florestas

IJP – Instituto João Pinheiro

INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPAI-RJ – Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEPEJA – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

PPGEd/UFU – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SMA – Sociedade Mineira de Agricultura

SNA – Sociedade Nacional da Agricultura

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFSJ – Universidade Federal de São João Del-Rei

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I – UMA NASCENTE REPÚBLICA: CAMINHOS DIVERSOS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA	58
1.1. Traçados e bordados, teias de uma pesquisa sobre o ensino público primário rural nas muitas Minas Gerais	58
1.2. Sinais da modernidade em Minas Gerais: a República	83
CAPÍTULO II – ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA	113
2.1. Instrução pública e desenvolvimento econômico	113
2.2. O ensino mineiro na perspectiva civilizatória: reorganização administrativa	126
2.3. Da instrução rural à instrução distrital em Minas Gerais.....	153
CAPÍTULO III – REPRESENTAÇÕES DA INSTRUÇÃO RURAL.....	168
3.1. Instalações e funcionamento das escolas rurais em Minas: materiais didático-pedagógicos.....	168
3.2 Instrução pública primária, o professor em cena	190
3.3. Tensões e contradições na instrução rural: a missão do professor	205
3.4. Culturas e instrução pública primária rural: memórias	213
CAPÍTULO IV – CENÁRIOS E COTIDIANOS, ESCOLAS RURAIS E INFÂNCIAS	227
4.1. Conceitos e preconceitos: infâncias em movimento.....	227
4.2. Processos de instrução e desenvolvimento mineiro: Instituto João Pinheiro.....	242
4.3. Escolas rurais e distritais, o método de ensino.....	255
CAPÍTULO V – DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA RURAL EM MINAS GERAIS.....	265
5.1. As aulas e os professores vistos pelos inspetores e esses vistos pela sociedade.....	265
5.2. Escolas públicas primárias em áreas rurais: ausências de políticas públicas.....	274
5.3. Suspensão de aulas nas escolas públicas em áreas rurais	287
5.4. Investimentos, discursos e desdobramentos: precariedade da escola rural.....	298
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	313
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	322
FONTES DOCUMENTAIS.....	341
APÊNDICE – MEMÓRIAS QUE OS OLHOS NÃO VEEM	349

INTRODUÇÃO

*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.
(Clarice Lispector)¹*

Este estudo versa sobre a instrução pública em Minas Gerais na perspectiva da História da Educação e resulta de nossas pesquisas, cuja origem e desenvolvimento decorrem de razões diversas. Entre elas, destacamos nossa trajetória, na qual as atividades de ensino, pesquisa e extensão inserem-se na área da Educação. A condição de professor de História na Educação Básica e de História da Educação no Ensino Superior tem sido preponderante para redefinir o foco de nossas ações na docência. No desenrolar dessa prática, tanto o ensino quanto a pesquisa e a extensão, permitiram maior inserção na área de educação, em especial a *Educação do Campo*² englobando regiões de Minas Gerais.

Encontros, reflexões, pesquisas, ações e parcerias com os integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais em Belo Horizonte (FaE/UEMG/CBH) onde atuamos, reforçaram a necessidade de melhor compreensão sobre alguns aspectos que tangenciam o ensino rural em Minas Gerais. Nossa participação nessas atividades contribuiu e contribui para repensarmos a investigação histórica de temáticas pouco pesquisadas no cenário educacional mineiro e também brasileiro.

A pesquisa que desenvolvemos para o Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), vinculada ao Grupo de Pesquisa Infância, Mídia e Educação (GIMPE), permitiu a investigação em periódicos de época para a melhor compreensão da história do Rádio em Minas Gerais. Na ocasião, investigamos a *Revista Alterosa*, na qual as fotografias de crianças e assuntos vinculados ao rural eram um dos destaques.

¹ LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 19.

² Educação do Campo pode ser entendida como parte da construção de um paradigma político e teórico, plural, distante da fixação, mas não aleatório. Tem por base o movimento histórico das realidades a que se refere. Como Pedagogia Emancipatória e Socialista a educação não se distancia das realidades vividas. In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Muitas inquietações e problemáticas que foram emergindo na pesquisa realizada ainda persistem. Do Mestrado ao Doutorado, com os percursos se redefinindo, um movimento de formas e cores que se aproxima a um caleidoscópio proporcionou a redescoberta de novos paradigmas, novas leituras, novas escritas.

Frente a esse novo mundo homologado, aproximamo-nos de experiências extensionistas do NEPEJA. No contato direto com salas de aula destinadas aos processos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos acampados e assentados, nos projetos de reforma agrária em Minas Gerais encontramos evidências acentuadas com o descaso da *Educação do Campo*.

Pesquisa sobre educação rural no Brasil realizada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) comprovou que “[...] apesar de terem contado com melhorias significativas, tanto em termos de infraestrutura como em termos de qualificação de seus professores, os alunos matriculados em escolas rurais ainda continuam estudando em escolas com fortes deficiências nas duas áreas”.³ A infraestrutura inadequada ou inexistente e a falta de políticas para a formação do professorado nas áreas rurais têm sido fatores dificultadores para o ensino rural em diversas regiões de Minas Gerais. No Brasil atual ainda há diversos desafios ao tratarmos da educação no meio rural.

Nossa imersão na História da Educação em fins do século XIX e início do XX articulou-se o entendimento de que as relações de produção e de poder do meio rural foram constituídas a partir da lógica de uma sociedade excludente e bastante conservadora. Isto é, persistem traços de abandono e ausências de políticas públicas adequadas às escolas nas regiões rurais de Minas Gerais.

No projeto inicial apresentado ao processo de seleção para o doutoramento abordando o ensino rural prevíamos um desdobramento da dissertação de mestrado sobre a infância e a comunicação. Ao integrarmos estudos e discussões do Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural (GPHER), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/UFU), coordenado pela Professora Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima, nossa proposta foi se reconstruindo e apontando para novas

³ SOARES, Sergei; RAZO, Renata; FARINHAS, Mayte. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In. BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: INEP, 2006, p. 53.

questões ou emergências. Foi a partir de contribuições do grupo e de nossas inferências nesses encontros que optamos por alterar o percurso da pesquisa. Uma nova proposta emergiu na tentativa de se analisar a *organização*⁴ do ensino rural em Minas Gerais no período de 1899 a 1911.

Ao elegermos parte do período republicano⁵ e algumas especificidades aqui entendidas como organização do ensino, de 1899 a 1911 verificamos que os rurícolas⁶ tiveram acesso a modelos ou projetos de instrução pública primária rural que mereceram nossa atenção.

No recorte temporal verificamos a organização e reorganização normativa da instrução pública em Minas Gerais, ou seja, a história do ensino rural. As propostas de ensino para os rurícolas vincularam-se à ideia de superar a estagnação da economia mineira. Tomamos como baliza a *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*⁷ que excluiu a denominação de escolas rurais e assegurou a permanência pelos menos na *letra da lei* as escolas urbanas e distritais. Em 1911, destacamos o *Decreto 3.191, de 9 de julho de 1911*⁸ que aprovou o regulamento geral da instrução pública e apresentou novas classes de professores, além de acrescentar diferentes classificações de escolas.

Sobre o período inicial da pesquisa verificamos que no contexto nacional a República liberal-oligárquica foi consolidada no Governo de Campos Sales, presidente do Brasil de 1898 a 1902. Nessa ocasião a política dos governadores foi instituída assegurando que a representação parlamentar de cada estado pudesse ser composta pelo grupo regional dominante e apoiador das propostas do governo federal. Para Fausto “o propósito da política

⁴ Entendemos que o processo de organização do ensino público primário em Minas Gerais expressou diversos interesses, entre eles os das elites agrárias. Dessa forma a organização aqui expressa nos remeteu para um determinado modo de pensar e instituir as escolas. Reafirmamos, contudo, que nem por isso a organização deve ser concebida como superação dos diversos problemas das escolas rurais.

⁵ “A República implicou a criação de um poder soberano diferente do existente no Império, comprometido não só por seu fundamento hereditário, mas também por ter uma elite dirigente herdeira da colonização portuguesa. O processo de construção de uma República envolveu a construção de uma nova soberania. A teoria da soberania – a ideia de um poder que constitui a comunidade política – pressupõe o poder do Estado além e acima de qualquer outro poder. Os indivíduos, ainda que congregados geograficamente, não são por si só um corpo político: é necessária uma instância que os coordene e os unifique, É o poder soberano que constitui a comunidade política.” In. OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense/CNPq, 1990. p. 88.

⁶ Classificamos como rurícolas os sujeitos que vivem no meio rural, o mesmo que camponês. Ver LEITE, Sérgio Celani. *Educação rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

⁷ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

⁸ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1911.

dos governadores, só em parte alcançado, foi o de eliminar as disputas faccionais nos Estados e, ao mesmo tempo, reforçar o Poder Executivo, considerado por Campos Sales como o poder por excelência”.⁹

Nos aspectos financeiros, o governo republicano herdou do Império uma dívida externa que consumia anualmente significativa parte do saldo da balança comercial. Com isso “o quadro tendeu-se a agravar no curso da década de 1890, com o aumento do déficit público. Muitas despesas relacionavam-se com os custos das operações militares naquele incerto período.”¹⁰

No início da segunda década do século XX, período final da pesquisa, verificamos que no cenário brasileiro ocorria o momento de auge das exportações de café, o que reforçou a vocação agrícola do país pelas novas relações de produção interna ou com as unidades produtivas da agro-exportação “o papel central da economia da República Velha reside na intermediação comercial e financeira da agro-exportação.”¹¹ Essa política de valorização do café contribuiu para o declínio econômico de Minas Gerais. Na produção de café no Brasil, o estado de Minas Gerais só ficava atrás de São Paulo e “o café era o produto de exportação mais valioso do estado [...]”¹².

Lançando um novo olhar sobre esse momento histórico, buscamos melhor compreensão do *Campo Educacional* em Minas Gerais por meio das fontes consultadas em localidades de Minas Gerais nas quais houvesse recorrência de formas de organizar o ensino rural e distrital. Desse modo, essas formas compuseram nossas categorias de análise.

Em fins do século XIX o Estado de Minas foi dividido em 5 *Circunscrições Literárias* (regiões) criadas por meio da Lei nº 281, de 16 de setembro de 1899¹³ e decorrentes de dispositivos de organização e fiscalização das escolas. Essas *circunscrições* retomaram os princípios da primeira Lei orgânica do Ensino no período imperial e não seguiram a divisão

⁹ FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001. p. 147.

¹⁰ FAUSTO, op. cit., p. 147.

¹¹ OLIVEIRA, Francisco de. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da república velha no Brasil. In. HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Brasil republicano: estrutura de poder e economia (1889 -1930)*. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1997. (História geral da civilização brasileira.) v. 8. p. 398.

¹² WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 81.

¹³ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

natural por regiões geográficas. “[...] desde o tempo do Império, diferentes governos fizeram divisões de Minas Gerais com a finalidade de organização e de fiscalização do ensino.”¹⁴ Essa proposta dividiu o Estado em *circunscrições* escolares para o acompanhamento dos inspetores, mas a denominação e os critérios de agrupamento dos municípios e distritos variaram ao longo do período republicano. Nessas *Circunscrições* elegemos algumas *comarcas ou municípios*¹⁵ pertencentes a 1ª e 2ª *Circunscrições*.

Destacamos as comarcas de *Sabará, Caeté, Sete Lagoas e Queluz* na 1ª *Circunscrição Literária*. Na 2ª *Circunscrição Literária* a opção foi por *Juiz de Fora*. Ressaltamos que a escolha das comarcas não impediu a ampliação de nossas buscas em outras localidades, pois a 1ª *Circunscrição*¹⁶ era composta por 24 comarcas e a 2ª *Circunscrição*¹⁷ por 22. Algumas delas também serão exploradas neste estudo.

Um dos fatores relevantes para a escolha foi o fato de que as comarcas de *Sabará, Juiz de Fora e Queluz* em fins do século XIX apresentavam grande população. Já os municípios de *Sete Lagoas e Caeté* demonstravam pouca diferença demográfica em comparação aos recenseamentos de 1890 e 1920.¹⁸

Os quadros a seguir apresentam as cidades/comarcas pesquisadas, o número de habitantes e a colocação de cada uma de acordo com a população. Lembramos que os dados oficiais na

¹⁴ MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Minas Gerais. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962. p. 70.

¹⁵ Embora na República os municípios e os distritos compusessem a essência da base territorial, a lei 281, de 16 de setembro de 1899 estabeleceu nova divisão do Estado utilizando-se do termo *comarca* para a configuração das *Circunscrições Literárias*. Desta forma diversas *comarcas* constituíam-se uma *Circunscrição*. Nessa pesquisa utilizamos, portanto o termo de *comarca* e também de *municípios* e *distritos* por consideramos importantes as diversas denominações adotadas no contexto histórico em questão. O recenseamento ocorrido no governo de Silviano Brandão é um dos exemplos da permanência da utilização do termo de *comarca*: “De 530 districtos, constitutivos de 97 comarcas, são estes os resultados; creanças que recebem instrucção 52.655, sendo 31.501 meninos e 21.154 meninas; creanças que não recebem instrucção 32.356, sendo 17.713 meninos e 14.643 meninas; recebem instrucção nas escolas do Estado 41.918 creanças, nas particulares 4.406 e no seio da familia 825. Existem no Estado 1.480 cadeiras de instrucção primaria, sendo 476 urbanas e 1.013 districtaes; 671 para o sexo masculino, 646 para o feminino e 172 mixtas.” In. MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 3ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1901. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1901. p. 19-20.

¹⁶ A 1ª *Circunscrição* compreendia as comarcas de Belo Horizonte, Sabará, Caeté, Santa Luzia, Sete Lagos, Curvelo, Ouro Preto, Mariana, Santa Bárbara, Itabira, Santana de Ferros, Conceição, Sêro, Queluz, Barbacena, Prados, Tiradentes, São João Del Rei, Piranga, Alto Rio Doce, Alvinópolis, São Domingos do Prata, Entre Rios e Bonfim. A antiga comarca de *Queluz* corresponde atualmente à cidade de *Conselheiro Lafaiete*.

¹⁷ A 2ª *Circunscrição* compreendia as comarcas de Juiz de Fora, Lima Duarte, Palmira, Turvo, Rio Preto, Mar de Espanha, São João Nepomuceno, Rio Novo, Pomba, Ubá, Rio Branco, Viçosa, Ponte Nova, Abre Campo, Caratinga, Manhuassú, Cataguases, Palma, Leopoldina, Muriaé, Além Paraíba e Carangola.

¹⁸ Tabulamos os dados estatísticos extraídos dos recenseamentos de 1890 e 1920, a partir daí categorizamos municípios e comarcas objetivando selecionar as localidades pesquisadas.

forma de estatísticas muitas vezes estavam a serviços dos administradores e legisladores, dessa forma podem apresentar distorções com outras realidades.

Synopsis do Recenseamento de 1890		
Cidades/Comarcas	População	Colocação
Sabará	77.754	1 ^a
Juiz de Fora	74.136	3 ^a
Queluz	68.270	5 ^a
Sete Lagoas	34.756	33 ^a
Caethé	17.912	79 ^a

Quadro 1: População de cidades/comarcas em fins do século XIX.

Fonte: Recenseamento do Brasil de 1890 (adaptado).¹⁹

Synopsis do Recenseamento de 1900		
Cidades/Comarcas	População	Colocação
Juiz de Fôra	91.119	3 ^a
Queluz	60.605	9 ^a
Sabará	51.187	15 ^a
Sete Lagoas	32.158	43 ^a
Caethé	20.915	80 ^a

Quadro 2: População de cidades/comarcas na transição do século XIX para o XX.

Fonte: Recenseamento do Brasil de 1900 (adaptado).²⁰

Synopsis do Recenseamento de 1920		
Cidades/Comarcas	População	Colocação
Juiz de Fora	118.166	3 ^a
Queluz	54.868	29 ^a
Sete Lagoas	31.618	71 ^a
Caethé	17.917	124 ^a
Sabará	8.045	169 ^a

Quadro 3: População de cidades/comarcas no início do século XX.

Fonte: Recenseamento do Brasil de 1920 (adaptado).²¹

¹⁹ *Synopse do recenseamento de 1890*. 31 de dezembro de 1898. Oficina de Estatística. Rio de Janeiro; dezembro 1898.

²⁰ *Synopse do recenseamento de 1900*. 31 de dezembro de 1900. Typogrphaphia da Estatística. Rio de Janeiro; dezembro 1905.

²¹ *Synopse do recenseamento de 1920*. 01 de setembro de 1920. Typ. da Estatística. Rio de Janeiro; setembro 1920.

Cidades/comarcas recenseadas em comparação				
	Recenseamento 1890		Recenseamento 1920	
Cidades/comarcas	População	Colocação	População	Colocação
Sete Lagoas	34.756	33 ^a	31.618	71 ^a
Caeté	17.912	79 ^a	17.917	124 ^a

Quadro 4: Comparação da população dos cidades/comarcas de Sete Lagoas e Caeté (séculos XIX e XX).
Fonte: Recenseamento do Brasil de 1890 e 1920 (adaptado).

Aos poucos fomos encontrando similaridades entre as escolas públicas primárias interioranas²² de Minas. Essas escolas ora eram distritais e rurais, ora eram somente distritais. Entre suas características havia pontos comuns. Para Musial, em sua pesquisa histórica na qual investiga o ensino rural em fins do XIX “a escola rural em certa medida, não se distinguia das escolas distritais e urbanas do final do século XIX, sendo constantes as denúncias dos poucos resultados dessas instituições desde o período imperial.”²³

Na República se institucionalizou a responsabilidade do Estado com o *ensino/escola/instrução*²⁴ e ao percorrermos os processos de organização das escolas rurais e distritais encontramos a tentativa de difusão de um modelo de escola a ser adotado. Nas comarcas selecionadas para essa investigação observamos que a organização do ensino mineiro em seus aspectos práticos não ocorreu de forma homogênea nos diferentes locais. Ao considerarmos a situação das salas de aula, verificamos que poucas eram as diferenças entre escolas rurais e distritais no período de 1899 a 1911. Essa dupla situação apontou para a vertente na qual o ensino rural não foi definido por oposição ao urbano apresentando relações ou entrelaçamentos com as cidades. Não encerramos, assim, uma visão universalizadora do meio rural e nossas análises despontam a partir da documentação histórica analisada.

A constituição do sistema público de ensino no início do período republicano consistiu em uma remodelação, nos princípios de Arroyo²⁵. Dessa forma a instrução pública em Minas Gerais apresentou-se marcada pela passagem da organização particular e livre da arte de

²² Utilizamos o termo *interiorano* para as regiões rurais ou distritais. Locais diferentes dos centros urbanos.

²³ MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899)*: quando a distinção possibilita a exclusão. 255 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. p. 166.

²⁴ Esclarecemos que os termos *ensino, escola e instrução pública primária* foram utilizados ao longo da pesquisa a partir de suas similaridades, constatamos que em diversos documentos/fontes esses termos foram empregados.

²⁵ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador*: organização do trabalho e profissionalização. 218 f. (Tese em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

ensinar as letras para o sistema de ensino público não foi capaz de solucionar problemas até então presentes. Publicitar o ensino não foi suficiente para garantir a mesma educação no Estado de Minas Gerais. O mestre ou professor era formado na arte do fazer, do praticar.

O mestre do ofício de ensinar nascia e se fazia antes de ser reconhecido como tal pelos poderes constituídos. A nomeação não ia além do reconhecimento oficial de uma instrução já existente, particular e livre. Nem sempre a publicização do ensino significa que o Estado ocupa espaços vazios levando as primeiras letras onde reinavam as trevas da ignorância. Em muitos casos o Estado oficializava o ensino que já era feito por mestres livres, escolhidos e pagos pelos pais e, sobretudo, por mestres feitos e formados na arte do ofício de ensinar, ensinando.²⁶

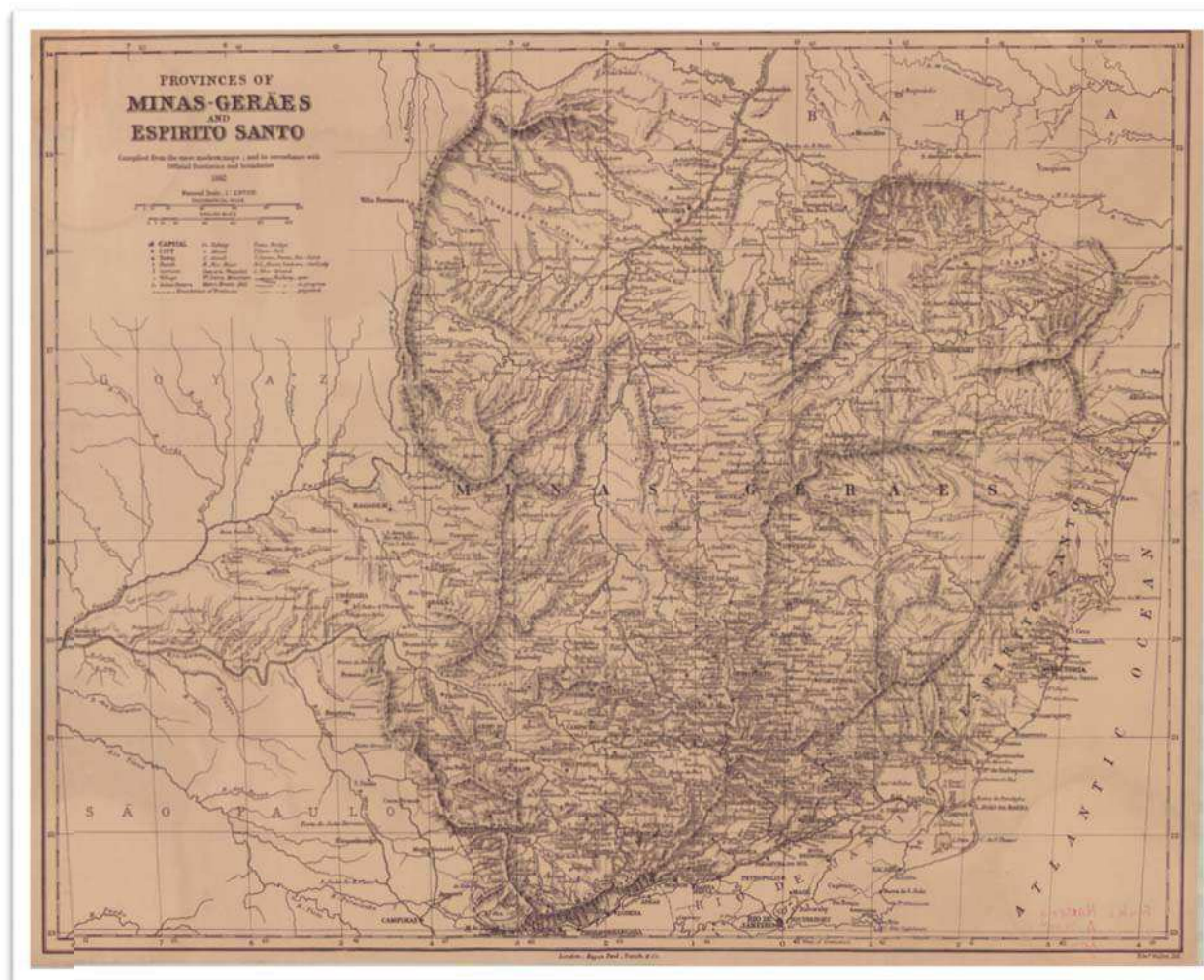
O processo de remodelar a escola não terminou no final do Império, tampouco nas primeiras décadas da República. Assim, a *organização do ensino rural em Minas Gerais e suas muitas faces de 1899 a 1911* não correspondeu ao atendimento das especificidades de áreas rurais e distritais, mas sim à proposta de institucionalizar formas de ensinar. A instrução primária da República como ramo do serviço público apropriou-se do já existente e dispersivo sistema de ensino particular da época imperial e, por conseguinte, muitos mestres particulares do ensino continuaram com seus métodos de transmissão de conhecimentos, embora houvesse um projeto novo para organizar a escola.

A investigação foi nos conduzindo à reconstrução de histórias e facetas da instrução pública em Minas Gerais, o que nos aproximou ao contexto e alterações vivenciadas pelo ensino público primário nas regiões interioranas de Minas Gerais expostas pelos mapas na divisão das regiões geográficas de Minas Gerais.

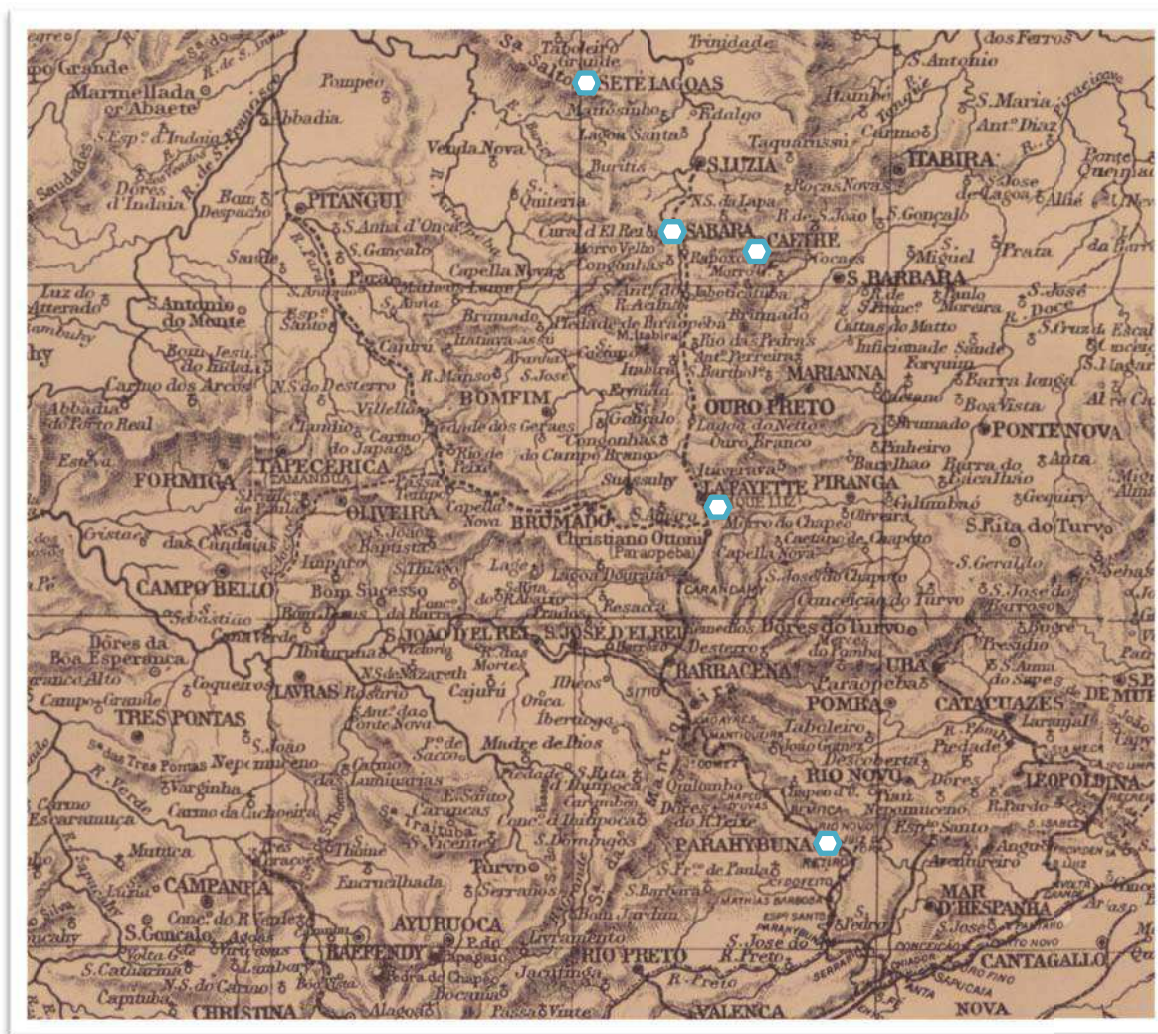
Os mapas 1 e 2 dizem respeito a Minas em fins do período imperial. No mapa 3 podemos perceber as zonas mineiras de acordo com o uso corrente no período inicial da República. Para, além disso, é possível visualizar que Minas não era apenas uma região. Wirth relata que Minas era “[...] um mosaico de sete zonas diferenciadas ou sub-regiões [...]. Cada zona desenvolveu-se numa linha diferente de tempo, dando ao estado uma longa história de crescimentos desarticulados e descontínuos.”²⁷ Os mapas 4, 5 e 6 explanam o Estado de Minas Gerais com suas Sub-regiões em período recente.

²⁶ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. p. 19.

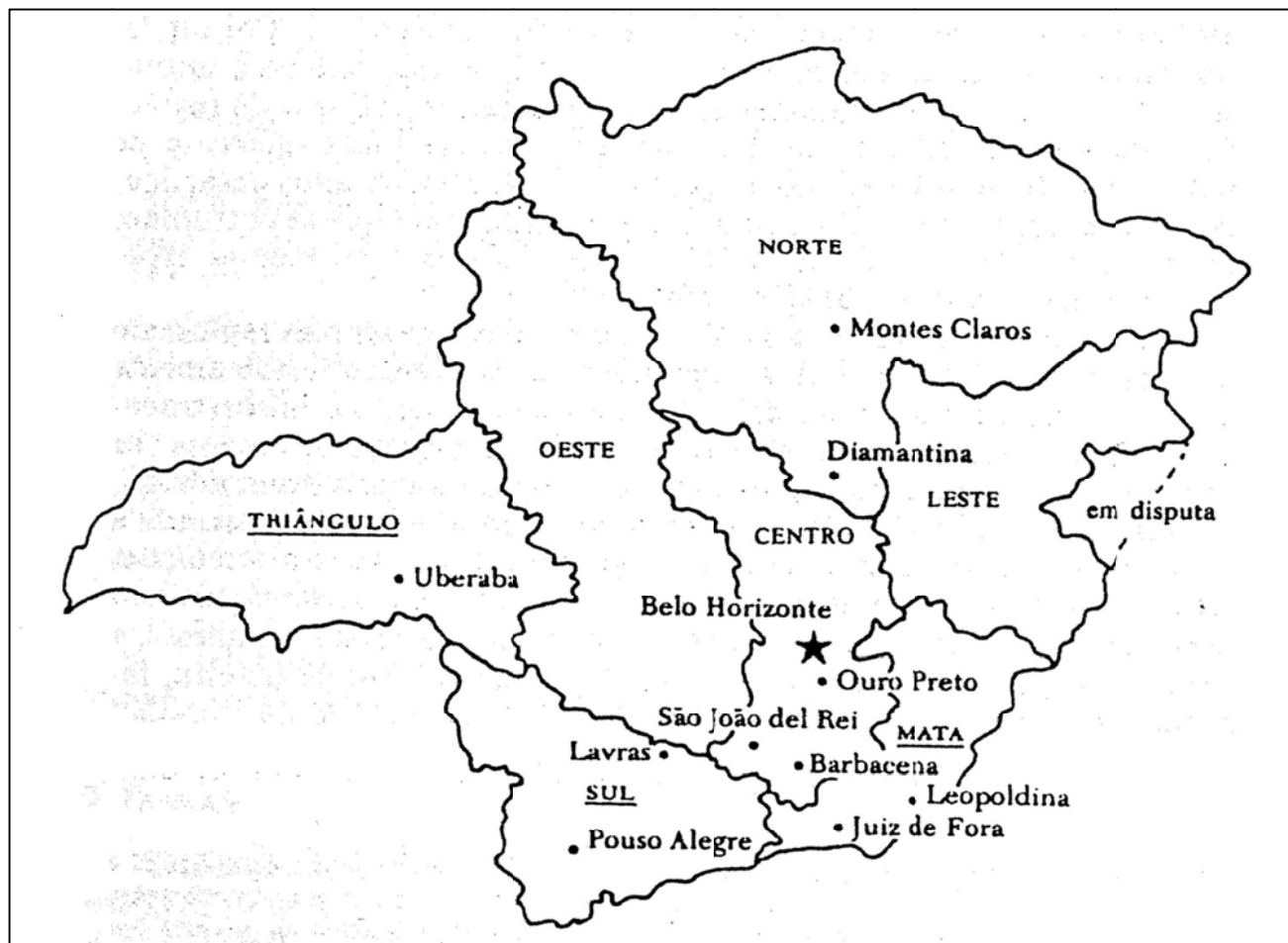
²⁷ WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 41.



Mapa 1: Região Limítrofe dos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo, em litígio. Ano de 1882.
 Fonte: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>



Mapa 2: Identificação dos locais da pesquisa em mapa da Região Limítrofe dos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo, em litígio. (adaptado). Ano de 1882.
 Fonte: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>



Mapa 3: Regiões mineiras segundo o uso corrente na Primeira República.
 Fonte: WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 42.



Mapa 4: Localidades pesquisadas: mapa atual.
Fonte: Instituto Estadual de Florestas IEF-MG.



Mapa 5: Localidades pesquisadas com as sub-regiões: mapa atual.
 Fonte: Instituto Estadual de Florestas IEF-MG.



Mapa 6: Localidades pesquisadas com as sub-regiões e municípios: mapa atual.
Fonte: Instituto Estadual de Florestas IEF-MG.

Quatro das cinco comarcas por nós pesquisadas, Sete Lagoas, Sabará, Caeté e Queluz, localizavam-se na Região Central do Estado de Minas Gerais de acordo com o mapa 03. Wirth lembra que o Centro foi sede do governo provincial e estadual. Nessa região “[...] os governantes viram sua autoridade sobre as outras zonas diminuir pela falta de influência econômica e parcas comunicações.”²⁸ A outra comarca, Juiz de Fora, compunha a Zona da Mata, local de forte influência política e econômica daqueles que produziam o café. “O Centro perdeu espaço para a Zona da Mata e o Sul em todo o decorrer do século XIX, quando muitas famílias da elite se estabeleceram na agricultura, após migrarem de uma decadente área de mineração.”²⁹ As regiões pesquisadas carregavam diversas especificidades, entre elas, o peso político das elites agrárias.

A tabela a seguir apresenta a distribuição das elites por zonas geográficas. O Centro agregava as comarcas pesquisadas Sete Lagoas, Sabará, Caeté e Queluz e se destacava pela elevada base política. Essa concentração se devia à mobilidade por diversos fatores, entre eles a busca da reafirmação do poder político e econômico em locais de maior visibilidade. Depreendemos dessa exposição que a Zona da Mata que agregava a comarca pesquisada de Juiz de Fora também se destacava por meio de seu desenvolvimento econômico. “[...] as elites rurais brasileiras de meados do século XIX transformaram-se rapidamente numa sociedade urbana, voltada para os negócios.”³⁰ As Zonas do Centro e da Mata concentravam maior número de pessoas integrantes das elites sendo sopesadas como regiões importantes para a captação de votos.

Zona	Local de nascimento	Base política
Centro	59	106
Mata	22	38
Sul	40	22
Triângulo	03	03
Oeste	21	12
Norte	22	12
Leste	03	5
Fora do estado	27	-
Fora do país	01	-
TOTAL	198	198

Tabela 1: Distribuição da elite por zona, 1890-1937.

Fonte: WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 210.

²⁸ WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 42.

²⁹ WIRTH, op. cit., p. 43.

³⁰ WIRTH, op. cit., p. 203.

Para o melhor conhecimento de parte do passado no que diz respeito a representações da instrução pública em Minas Gerais em áreas rurais destacamos indagações que são foco da investigação. Inicialmente elegemos quatro questões/problemas, o que não impediu que outras questões fossem surgindo a partir das leituras dos diversos documentos pesquisados e fossem devidamente exploradas quando se mostrou imprescindível.

Pesquisas³¹ em História da Educação trouxeram discussões contemporâneas sobre a formação do professorado no Brasil, mais especificamente no contexto rural de Minas Gerais. Dessa forma “a memória pode ser reconstruída em diferentes segmentos sociais, mas sabemos que a História tanto pode ser utilizada para fazer lembrar como para dificultar o ato da lembrança”.³² Externamos as questões/problemas como forma de evidenciar particularidades da instrução pública primária rural em Minas, na tentativa de reportar lembranças e esquecimentos, pontos constitutivos da memória³³.

Nessa articulação visualizamos que as políticas públicas para a instrução das crianças mineiras no meio rural em fins do século XIX e início do XX atendiam demandas de interesses dos legisladores e das administrações públicas. Diante desse quadro, coube o questionamento: Qual era o espaço destinado ao ensino rural nas políticas de organização da escola mineira no período pesquisado?

Ora, como “[...] a esfera pública nunca chega a constituir-se como pública, definida sempre e imediatamente pelas exigências do espaço privado, de sorte que a vontade e o arbítrio são as marcas do governo e das instituições ‘públicas’”³⁴, vimos a necessidade de dialogarmos com aspectos da política pública ao constituir as reformas do ensino primário rural.

As representações culturais presentes em processos de instrução pública em Minas Gerais mostraram-se diversas e dinâmicas representadas por modelos de escolas, práticas docentes,

³¹ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

³² MAGALHÃES, Antônio Germano Junior; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira escola normal rural do Brasil. In. WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. p. 61.

³³ “A memória, como propriedade de conservar certas informações, reenvia-nos em primeiro lugar para um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode actualizar impressões ou informações passadas, que ele representa como passadas.” In. LE GOFF, Jacques. Memória. In. *Enciclopédia Einaudi*. v. 1. Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. p. 11.

³⁴ CHAUI, Marilena. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 55.

condições matérias de trabalho docente, concepções de infâncias, currículo escolar, condições dos prédios escolares entre outros. Dessa constatação insurgiu outra indagação: quais representações educativas relacionadas aos processos de instrução pública primária no meio rural foram expressas nos documentos pesquisados?

No âmbito das políticas públicas educacionais a tensão entre as ações dos governantes e as necessidades da população rural se expôs em possíveis dramas com políticas setorizadas, particularizadas por meio de mandatos de Presidentes do Estado de Minas Gerais entre 1899 a 1911. Notamos que esse jogo de forças de transformação e conservação da realidade educacional em Minas Gerais compôs a história do ensino rural.

As reformas no ensino ocorridas em Minas no período de 1899 a 1911 também expressaram redes de interesses. Ao longo do século XX desdobraram-se em políticas públicas, e experimentaram processos de expansão, organização e reestruturação. Mas prioritariamente as propostas de ensino para as áreas rurais visaram à formação do sujeito para o trabalho. Nessas condições, os currículos das escolas do meio rural foram repensados ou adaptados diante de embates ideológicos e dos projetos instituídos. O que nos instigou a procura de respostas para outra indagação: se o meio rural era a mola propulsora para o desenvolvimento econômico de Minas Gerais, quais motivos explicariam a defesa de um currículo do curso rural bastante reduzido em relação ao urbano?

Observamos que o meio rural foi citado como lugar de desenvolvimento em diversos discursos oficiais de Presidentes de Minas, mas em se tratando de políticas públicas direcionadas a instrução pública rural pouco se fez.

Pode-se afirmar que a falta de uma política, foi a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira. O século vinte trouxe a urbanização, a industrialização, o desejo de crescer e ao mesmo tempo a quase incontrolável e já conhecida, vontade de ‘guardar’ para os poucos, os possíveis louros que o ‘desenvolvimento’ poderia trazer. Para o rural, pouco restava senão fugir do determinismo da vida sem rumo, ou ficar para fixar-se nos rumos que este bicho moderno do ‘desenvolvimento urbano’, delegava ao seu ‘quintal’.³⁵

³⁵ CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas rurais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010. p. 554.

Frente à urbanização e à industrialização notamos que o meio rural ficou esquecido. A ênfase na modernização da instrução escolar em discursos dos Presidentes do Estado de Minas Gerais apontou para propostas de cientificização do ensino e para a organização burocrático-administrativa da escola. Além disso, instituiu-se a necessidade de maior fiscalização das atividades dos professores no meio rural. A falta de recursos financeiros, entretanto, era uma das justificativas dos governantes em relação à morosidade das ações modernizantes. Com as denúncias de precariedade do ensino público em Minas encontradas na documentação coletada mais uma indagação surgiu: na condição de administradores públicos o que os Presidentes pretendiam ao denunciarem a precariedade da instrução pública primária em Minas?

Os questionamentos levantados foram conduzindo o percurso concebido para desvelar as problematizações levantadas e constituíram uma reconstrução da organização do ensino rural em Minas Gerais.

As representações, e a organização da instrução pública primária rural em Minas Gerais no período de 1899 a 1911 como um de nossos focos da investigação também possibilitou reflexões atreladas às fontes e aos processos de instrução, pois “ao contrário de especialista da Antiguidade e Idade Média, os historiadores do século XX se deparam com fontes abundantes e múltiplas, a partir das quais trabalham.”³⁶

Aprofundamos então nossos estudos teórico-metodológicos para contemplar o objetivo geral: identificar e analisar representações vinculadas aos processos de organização da instrução primária em áreas rurais de Minas Gerais de 1899 a 1911. Como complemento para concretização desse objetivo geral, os objetivos específicos emergiram: a) Conhecer e analisar o modelo de escola no meio rural, o método pedagógico empregado e os materiais didáticos utilizados nos processos de ensino; b) Investigar quais foram os discursos sobre as infâncias na educação rural mineira que contribuíram para justificar as novas propostas de ensino/instrução; c) Identificar e analisar se os processos de desenvolvimento econômico de Minas Gerais contribuíram para a reelaboração de políticas públicas destinadas ao ensino público primário em áreas rurais; d) Compreender e analisar as repercussões e

³⁶ VOLDMAN, Daniele. Definições e usos. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 33.

desdobramentos das determinações oficiais/legislações sobre a educação rural mineira de 1899 a 1911.

Ao longo do processo de pesquisa nos deparamos com a hipótese de que em Minas Gerais, a partir da implementação do regime republicano e em específico após a *Lei 281, de 16 setembro de 1899*³⁷, a política educacional esteve mais preocupada com o desenvolvimento de áreas urbanas por ser o rural sinônimo de atraso. Essas propostas políticas se configuraram por priorizar o ensino a sujeitos das localidades mais populosas, ou seja, das áreas urbanas. Assim a hipótese de que o setor urbano tenha se mobilizado por meio de políticas locais para garantir a viabilidade das escolas urbanas em detrimento das rurais foi se evidenciando.

O setor rural, em termos educacionais, não se constituía prioridade para o Estado. Ao tratarmos das questões econômicas encontramos indicativos de que parte do desenvolvimento ou da modernidade de Minas Gerais estava vinculada ao rural. Coligimos as fontes e constatamos a existência de dois projetos de ensino em Minas. Um projeto voltado para as áreas urbanas, a partir do qual os grupos escolares foram concebidos e constituídos e outro projeto no qual houve o abandono das escolas rurais, cuja precariedade do ensino se explicitava por diversas vertentes, entre elas, a ausência de salas de aula para os rurícolas.

As ações das administrações públicas em Minas no setor educacional eram constantemente vangloriadas, seja nas Mensagens dos Presidentes ou até mesmo nos relatórios de inspeção. Essas ações não foram capazes, porém, de consolidar o direito dos rurícolas à instrução pública primária do mesmo modo que o ensino urbano. O direito à educação, nesse momento, pareceu-nos parcial e endereçado a sujeitos que habitavam locais de significativo contingente populacional, ou seja, as cidades.

Fontes históricas oficiais, as *Mensagens dos Presidentes de Estado*³⁸ de Minas Gerais, produzidas pelas administrações públicas; dados estatísticos demográficos e escolares do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)*³⁹; algumas leis que versam sobre a instrução pública primária; relatórios de inspeção ou fiscalização e termos de visitas de

³⁷ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

³⁸ Os Presidentes de Estado da época ocupavam o cargo que hoje conhecemos com Governador de Estado em Minas Gerais.

³⁹ Os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas Brasil estão disponíveis em: <http://www.biblioteca.ibge.gov.br/>

diversas escolas, em específico daquelas que se encaixavam na condição de rurais e distritais⁴⁰ foram essenciais à nossa proposta investigativa. Também pesquisamos termos de nomeações, designações e remoções de professores de Minas Gerais. Recorremos a jornais para investigar denúncias a respeito de instrução pública primária. Pesquisamos correspondências enviadas por agentes da escola como professores, inspetores de ensino e Secretaria do Interior. Além disso, buscamos a fotografia para compreender as condições do ensino rural. Buffa⁴¹ relatou que as fontes documentais de todo o tipo têm sido utilizadas pelos pesquisadores.

Os documentos que consultamos em Belo Horizonte foram acessados no acervo do Arquivo Público Mineiro, e especificamente são fontes do *Fundo de Origem Pública*, da *Instrução Pública* - relatórios de inspeção, termos de visitas, nomeações, designações, permutas, remoções, correspondências. Os arquivos fotográficos também foram consultados. Na Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, verificamos o acervo composto de livros, revistas, jornais, mapas, fotos, entre outros. No site da *Center for Research Libraries Global Resources Network*⁴² extraímos as Mensagens dos Presidentes de Minas Gerais. Acessamos a coleção Linhares disponível na Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais, composta por publicações periódicas. Por fim pesquisamos dados estatísticos demográficos e escolares. As fontes levantadas para essa pesquisa nos permitiram conhecer com detalhes parte das características da organização do ensino público primário rural mineiro.

Inicialmente recorremos aos inventários do Arquivo Público Mineiro, às Coleções Mineiriana e Linhares. Identificamos então possíveis fontes sobre a instrução rural em Minas. Constatamos que muito embora os documentos apresentassem relativa organização básica, ainda se encontram dispersos, tanto relacionados às questões temporais quanto espaciais.

⁴⁰ A organização político-administrativa do Estado após o advento da república tem fundamentação na Lei nº 2, de 14 de setembro de 1891. In. MINAS GERAES. *Lei nº 2, de 14 de setembro de 1891*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1891.

⁴¹ BUFFA, Ester. Práticas e fontes de pesquisa em história da educação. In. GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 105.

⁴² <http://www.crl.edu/>

Meses foram dispendidos em *atividades contínuas*⁴³ em campo, ou seja, garimpando, lendo e transcrevendo a documentação. Após essa etapa estabelecemos seleção e sistematização de nossos registros com os encontros ou achados das *categorias da pesquisa*⁴⁴.

Operamos a partir de pressupostos da triangulação, com vistas à produção de um estudo que não se esgotasse nos limites específicos das atividades de coleta, compreendendo um esforço de pesquisa no interior de um projeto mais amplo de atuação, no caso, o contexto escolar de fins do século XIX e início do XX. Coube não perder de vista a intrínseca relação entre pensamento e ação, bem como a explicação do comprometimento político com a produção de um conhecimento que deve ser compartilhado.

O estudo contemplou parte das culturas escolares do meio rural em Minas Gerais. Culturas vistas como o conjunto de práticas educativas que de alguma forma foram transmissoras e construtoras de conhecimentos.

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.⁴⁵

Nesse caso, as culturas impregnadas nos processos de instrução pública rural em Minas Gerais foram acessadas a partir de multiplicidades de dados coletados. O processo de pesquisa qualitativa se inseriu na pluralidade de documentos. Ressaltamos a importância de registros,

⁴³ “Planejar uma pesquisa é, de certa maneira, prever os momentos cognoscitivos e técnicos pelos quais o trabalho deverá passar. Mas, de forma mais prática, planejar seria a previsão de adaptação do trabalho aos problemas concretos do objeto pesquisado. Um planejamento teria de atender a três níveis: o do que se quer conhecer, o de como conhecer e o da comprovação do conhecido. Isso acarretaria a previsão do conjunto de problemas relacionados à pesquisa – ‘por que um processo é como é’ –, seus limites cronológicos e sua inteligibilidade e justificação e a pergunta que é preciso formular. O como articular uma pesquisa deveria levar em consideração as fontes, a organização da informação, sua tipologia e seu uso, assim como a relação com outras pesquisas. Nenhuma pesquisa pode permanecer isolada das demais de uma mesma área.” In. ARÓSTEGUI, Julio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru: Edusc, 2006. p. 468.

⁴⁴ “Assim se depurara o material, dia após dia, peça a peça. Eu desbastara, polira, cortara e recortara, preparando cuidadosamente a montagem.” In. DUBY, Georges. *A história continua*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 55.

⁴⁵ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 1, p. 9-43, jan./jun., 2001. p. 10-11.

pistas ou indícios da presença de representações, de facetas do ensino rural como parte dos traços das culturas na educação em Minas Gerais. Percebemos que a pesquisa em História da Educação requer um trabalho de investigação de indícios, tanto na condição de impressos quanto dos prédios, mobílias, fotografias, manuscritos, entre outros.

O termo ‘indício’ refere-se a manuscritos, livros impressos, prédios, mobília, paisagem [...] bem como a muitos tipos diferentes de imagens: pinturas, estátuas, gravuras, fotografias. [...] publicações e assim por diante [...] as experiências não verbais e o conhecimento de culturas passadas [...].⁴⁶

Coletar e analisar parte dos vários indícios não verbais, na pesquisa de campo permitiu estabelecer características de alguns processos educativos concernentes ao meio rural. Aliado às descobertas apoiamo-nos no paradigma indiciário de Ginzburg que diz: “[...] se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.”⁴⁷ Nessa premissa, a interpretação de documentos se fez necessária e ofereceu subsídios para se pensar o lugar ocupado pelo ensino rural nos debates educacionais compreendidos entre 1899 a 1911, em Minas Gerais.

As fontes estão na origem, constitui o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são fontes da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registro, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é dela que brota, e nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história.⁴⁸

Ao consideramos que os testemunhos⁴⁹ históricos também brotam de diálogos, discursos ou depoimentos de inspetores, professores e alunos envolvidos nos processos de ensino em áreas rurais, produzimos conhecimentos. Isso implicou encontrar referências de longa duração, sua atividade, seus significantes, seus gostos, suas maneiras, atrelados a quem os corporificou para compreender suas permanências. Le Goff nos lembra de que o documento não é inócuo, é produto de uma rede de relações estabelecidas na sociedade.

⁴⁶ BURKE, Peter. *Testemunha ocular*. São Paulo: Edusc, 2004. p. 16-17.

⁴⁷ GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. 2 ed. São Paulo: Cia das Letras, 2002. p. 177.

⁴⁸ SAVIANI, Demerval. “Breves considerações sobre fontes para a história da educação”. In. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-6.

⁴⁹ “O testemunho nos leva, de um salto, das condições formais ao conteúdo das ‘coisas do passado’ (*praeterita*), das condições de possibilidade ao processo efetivo da operação historiográfica. Com o testemunho inaugura-se um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos e termina na prova documental.” In. RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: UNICAMP, 2007. p. 170.

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.[...]. O documento é monumento [...]. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira [...] porque qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro – incluindo, e talvez sobretudo, os falsos – e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.⁵⁰

Entendemos que o monumento, de modo voluntário ou involuntário, vincula-se aos centros de poder ou de perpetuação de uma determinada sociedade, sendo pertinente à memória coletiva “[...] tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos.”⁵¹ Compreendemos que a noção de documento estabelece nova etapa, nova forma para a constituição de discursos no campo da *História* e da *História da Educação*.

Esse entendimento do que pode ser documento inaugurou uma nova fase, a que Le Goff⁵² denomina etapas da revolução documental. Sem dúvida, tal pensamento permitiu-nos entender que a revolução, além de ser qualitativa, admite maior importância entre os diversos documentos no processo de produção social no qual os sujeitos estão envolvidos. Fundamentados nesse pensamento a operação historiográfica citada por Certeau⁵³ conduziu aos conhecimentos necessários para a atuação do pesquisador no campo da História da Educação, articulados às práticas arquivísticas, teorias e metodologias. Tornou-se essencial também a compreensão de documento na perspectiva ampliada proposta pela *Nova História*, restando-nos, contudo, apreender como o pesquisador pode se apropriar desses documentos, pois “o futuro, tal como o passado, atrai os homens de hoje, que procuram as suas raízes e a sua identidade, e mais que nunca fascina-os.”⁵⁴

Recorremos ao pensamento de Benjamin⁵⁵ para o diálogo com questões relacionadas à produção cultural, à infância e a história. Este autor apresentou a infância como resultado de um processo histórico de formação das sociedades. Nesse aspecto, encontramos inter-relações

⁵⁰ LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003. p. 537-538.

⁵¹ LE GOFF, op. cit., p. 538.

⁵² LE GOFF, op. cit.

⁵³ CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

⁵⁴ LE GOFF, Jacques. Passado/presente. In: *Enciclopédia Einaudi*. v. 1. Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. p. 307.

⁵⁵ BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

com a cultura e com a história. Com Bakhtin⁵⁶, lembramos que todo discurso nunca é totalmente autônomo, mas uma intertextualidade, talvez uma representação da polifonia. Uma mistura de muitas vozes que se entrecruzam no tempo e no espaço. Assim todo conceito é histórico e aberto a permanente ressignificação. No tratamento das fontes vindas dos trabalhos desenvolvidos por Philippe Ariès⁵⁷ consideramos que era preciso relativizar suas proposições universalizantes.

Contrariando uma análise evolucionista dos processos históricos, a *Nova História* apresentou-se em ruptura com o positivismo e, de certo modo, também com a vertente marxista.

Há quarenta anos, uma primeira crítica do ‘cientificismo’ desvendou na história ‘objetiva’ a sua relação com o lugar, o do sujeito. Analisando uma ‘dissolução do objeto’ (R. Aron), tirou da história o privilégio do qual se vangloriava, quando pretendia reconstituir a ‘verdade’ daquilo que havia acontecido. A história ‘objetiva’, aliás, perpetuava com essa ideia de uma ‘verdade’ um modelo tirado da filosofia de ontem ou da teologia de ante-ontem; contentava-se com traduzi-la em termos de ‘fatos’ históricos... (sic.) Os bons tempos desse positivismo estão definitivamente acabados.⁵⁸

Duas correntes atravessaram a historiografia recente. A primeira delas, o *marxismo*, no qual o conceito dos modos de produção foi fundante. Outra vertente conhecida como *Nova História* se apresentou contrária à história predominantemente empírica e positivista, trazendo forte tendência na renovação dos métodos históricos. A *Nova História* “nascida nos anos 30, sustentada pelo prestígio de Lucien Febvre e de Marc Bloch, travou durante muito tempo um combate contra o positivismo que impregnava o conjunto da ideologia histórica e adquiriu, assim, uma legítima reputação pioneira.”⁵⁹ Nessa concepção de renovação metodológica, surgiram temáticas.

A história da infância a partir daí foi se destacando, bem como a organização da instrução. Entendê-las a partir de suas particularidades justificou novas abordagens. Dessa forma, acreditamos que a investigação nos permitiu centrar nosso olhar na história, ou seja, nas

⁵⁶ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

⁵⁷ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

⁵⁸ Pensamos que as histórias das instituições escolares estão inscritas e também determinadas a partir de correlações de forças entre o poder (Estado - forte) e seus agentes (professores/alunos - fraco). Por um lado o Estado determina, por outro, aqueles que na condição de agentes estabelecem táticas para fazer valer suas intenções. Ver: CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 67.

⁵⁹ BOIS, Guy. *Marxismo e história nova*. In: LE GOFF, Jacques. *A história nova*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 243.

trajetórias de indivíduos comuns ou de grupos socialmente marginalizados em diferentes dimensões de análise.

Distantes de pressupostos de uma história positivista, na qual as fontes documentais são entendidas como expressões de verdade históricas, transitamos pela vertente cultural. Aqui o status dos documentos pode ser parte de uma das verdades, assim, tanto as escolhas quanto análises e interpretações das fontes conferem sustentação científica ao trabalho de investigação que perpassa as *instituições escolares*⁶⁰.

Embora nenhum documento possa ser tomado como expressão direta da realidade, os textos arquivísticos constituíram-se como documentos que expressaram verdades, ou buscaram produzi-las. Interpretar tais documentos significou analisar que, para além de sua objetividade aparecem expressões em sua estrutura argumentativa. Toda documentação ao mesmo tempo em que revela, também silencia, sinaliza, tornam opacas outras expressões. A autoria do documento, seu *lôcus* de produção, destinatários, o pano de fundo de sua produção e circulação são elementos tão importantes quanto o estudo do texto ali expresso⁶¹. Nesse contexto os documentos são apenas parte das verdades, facetas de um determinado tempo e espaço. Entendemos dessa forma que apresentam limitações, pois foram produzidos com determinadas finalidades o que impõe restrições aos processos de pesquisa, cabendo ao historiador a necessária lapidação.

Ao recorremos aos jornais os encaramos como documentos na condição de fontes de informações sobre determinado período. De acordo com Luca “[...] jornais e revistas não são, no mais das vezes, obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos [...] em torno de idéias, crenças, valores que se pretende difundir.”⁶²

⁶⁰ “A história das instituições educativas é um domínio do conhecimento em renovação e em construção a partir de novas fontes de informação, de uma especificidade teórico-metodológica e de um alargamento do quadro de análise da história da educação, conciliando e integrando os planos macro, meso e micro. É uma história, ou melhor são histórias que se constroem numa convergência interdisciplinar.” In. MAGALHÃES, Justino. A história das instituições educacionais em perspectiva. In. GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 98.

⁶¹ GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In. FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto: Campo das Letras, 2006. p. 25.

⁶² LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In. PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 140.

Outro recurso utilizado foi a fotografia. Essas diferentes fontes de pesquisa possibilitaram distintos feitiços a sublinhar. Conduziram a possíveis análises de representações e organização da instrução rural relacionada às imagens, à cultura visual e aos processos educativos, possibilitando ver com outros olhos esse signo.

A fotografia comunica por meio de mensagens não verbais, cujo signo constitutivo é a imagem. Portanto, sendo a produção da imagem um trabalho humano de comunicação, pauta-se, enquanto tal, em códigos convencionados socialmente, possuindo um caráter conotativo que remete às formas de ser e agir do contexto no qual estão inseridas como mensagens.⁶³

Estudos historiográficos implicam a recorrência a distintas fontes. Com isso a pesquisa histórica faz uso de possíveis cruzamentos permitindo interpretação diversa para o mesmo fenômeno. A incorporação das culturas visuais, contudo, a exemplo de fotografias requer que pesquisadores da História da Educação as interpretem criticamente. Cabe expor a noção de investigação e reflexão sobre o que se vê e como tais imagens foram construídas e sendo “importante destacar a fertilidade para a compreensão desse processo de escolarização dos documentos impressos oriundos da imprensa periódica, constante dos arquivos públicos e dos próprios periódicos [...]”⁶⁴ Retomar a dimensão da organização do ensino rural em Minas Gerais levou-nos à compreensão de facetas da educação pública primária na História da Educação.

Relacionando os repertórios teóricos e metodológicos com as fontes pesquisadas, vislumbramos caminhos e discussões essenciais para compor a tese na qual nos fundamentamos: existência de um projeto de abandono das escolas públicas primárias rurais e a instrução como garantia de uma formação patriótica para o trabalho. A descentralização das responsabilidades do Estado com a educação gerou para as municipalidades atribuição financeira, mas não foi capaz de alterar a situação de precariedade das escolas públicas primárias rurais. Dessa forma havia dois projetos de ensino instituído para as escolas públicas primárias, duas facetas: uma de atendimento às escolas urbanas, mesmo com algumas dificuldades e outra de completo abandono das escolas rurais e distritais.

⁶³ MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise. In. CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 28.

⁶⁴ GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas. História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In. INÁCIO, Geraldo Filho (Org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 85.

O levantamento documental foi eficaz, mas ao mesmo tempo requereu paciência e cuidadosa seleção. Feita a seleção foi preciso proceder à coleta e à categorização, imprescindíveis para análises a respeito do tema abordado, pois o trabalho com as fontes requer cautela.

O trabalho com as fontes exige, antes de tudo, paciência. Quantas vezes ficamos horas, dias ou semanas para encontrar um ou dois documentos que interessam à pesquisa? E quando o(s) encontramos, quanto tempo também dependemos até darmos significação a uma palavra, uma figura, um símbolo nele(s) contido, que insistentemente nos incomoda, nos remete a um mundo que desconhecemos e do qual ainda não nos apropriamos? A ansiedade parece ser uma das principais inimigas do historiador [...].⁶⁵

Foi no tempo lento de recolha das fontes que a pesquisa se fez, concretizando a noção de que a escola pública primária rural e a sua organização se constituíram por processos de produção de saberes baseados em ideias do fazer docente no meio rural. A educação como prática social em suas múltiplas dimensões sociais se condensou na escrita, na medida em que foi brotando, florescendo e dando-se a ver nos documentos nos quais fomos mergulhando.

Nessas fontes acessamos dados estatísticos e demográficos, compreendendo que tais materiais devem ser questionados, uma vez que expressam intencionalidades diversas e em muitos casos forjam realidades já que resultam da produção humana. A estatística no Brasil exemplifica esse fato, pois foi utilizada como instrumento capaz de produzir visibilidade e produção no campo da educação em fins do século XIX e início do XX. Sobre tal assunto Faria Filho e Biccás⁶⁶ em estudos sobre o uso de dados alertam para diversas questões.

Em Minas Gerais, por exemplo, nas primeiras décadas desde século, muitos Secretários do Interior e, mesmo, Presidentes de Estado, reclamavam da ausência de bases estatísticas confiáveis sobre as quais eles pudessem desenvolver diagnósticos, definir prioridades e traçar metas de ação. É evidente que boa parte desses sujeitos acabaram, eles também, por mistificar a importância da estatística. No entanto, não parece restar dúvida de que eles lidavam com uma dificuldade concreta e, até hoje, desafiadora para o melhor conhecimento da realidade educacional.⁶⁷

⁶⁵ LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 92-93.

⁶⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BICCAS, Maurilane de Souza. Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850-1930). In. *EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*. Uberlândia, nos 27/28, jan./ jun. e jul./ dez. 2000. p. 175-201.

⁶⁷ FARIA FILHO; BICCAS, op. cit., p. 185.

Na prática, mesmo que os governantes utilizassem parte das estatísticas para desenvolver seus diagnósticos e definir prioridades, os desdobramentos de suas ações políticas deixavam a desejar. Entendemos que esses dados sustentavam os discursos sobre a educação rural da época, pois no “Brasil, foi também no século XIX que se ‘descobriu’ a importância do conhecimento estatístico e a possibilidade de sua utilização na conformação de uma ‘nação civilizada’ e de um povo ordeiro.”⁶⁸ Se por um lado a estatística servia para subsidiar os governos em suas ações, por outro maquiava as realidades. De um canto ao outro cada governo criava suas estratégias para assegurar intencionalidades políticas.

Parte da legislação pesquisada também incluiu a gênese de intencionalidades, bem como as estatísticas, a exemplo da classificação das escolas em urbanas e distritais. Nesse recorte, destacamos como motivação a reconfiguração ou nova organização da instrução pública primária no Estado de Minas Gerais, a partir da Lei 281, de 16 de setembro de 1899.⁶⁹ Essa alteração classificou as escolas em *urbanas* e *distritais*, mas o desaparecimento da denominação *escolas rurais* não correspondeu, a nosso ver, à sua inexistência.

A denominação de escola rural anteriormente utilizada não foi mantida pelo governo. Assim, ao tratarmos de escolas distritais explicitamos uma estratégia da administração pública que foi a desvalorização do ensino rural na perspectiva de investimentos numa produção intencional do discurso governista para a escola pretendida. Os “homens produziram e, ainda produzem, artefatos, documentos, testemunhos, monumentos entre outros, que tornaram possíveis o entendimento do homem sobre sua própria trajetória”⁷⁰. Procuramos, assim, do ponto de vista histórico, perceber o ensino rural no contexto no qual se produziu e foi produzido.

Essa nova classificação das escolas tornou explícito o tratamento desigual entre o meio urbano e o distrital/rural. Nas entrelinhas da legislação surgiram processos excludentes para a educação destinada aos rurícolas. Um exemplo é a diferenciação em termos de valorização do magistério explícita nos salários inferiores pagos aos professores do meio rural em atuação nas escolas rurais e distritais, por si só uma distinção em termos de políticas públicas para as

⁶⁸ FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BICCAS, Maurilane de Souza. Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850-1930). In. EDUCAÇÃO E FILOSOFIA. Uberlândia, nos 27/28, jan./ jun. e jul./ dez. 2000. p. 179-180.

⁶⁹ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

⁷⁰ LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 155-156.

áreas rurais. Carvalho⁷¹ aludiu a uma perspectiva de organização do trabalho nacional a partir da implantação do regime republicano no Brasil. Para esta autora, fixar o homem no campo visava evitar o contingente migratório para as cidades.

Desorganizada a economia rural com a Abolição, teria havido ‘um verdadeiro êxodo dos emancipados para os centros urbanos’, determinando a oferta do ‘braço operário barato’. Disto teria decorrido ‘uma organização urbana artificial’, que funcionava como uma válvula de descarga aberta, atraindo continuamente o elemento rural emancipado para os bairros fabris das grandes capitais’.⁷²

Essa aparente tentativa de fixação do homem nas áreas rurais brasileiras não foi suficiente para potencializar uma política eficiente para o ensino rural e observamos que o fluxo migratório foi intensificado, o que nos parece ter contribuído para fragmentar ainda mais a educação destinada àqueles que permaneceram no meio rural.

O trabalho, no contexto desse estudo, foi visto e entendido como condição para o desenvolvimento econômico de Minas e até mesmo da nação. Nos dizeres de Arroyo⁷³ “a instrução popular será colocada antes como mecanismo para disciplinarem os braços e hábitos para o trabalho, do que mentes e espíritos para participação como cidadãos.” A escola adquiriu assim a função social de formar braços e hábitos para o trabalho.

Outro detalhe que nos orientou na busca de novos conhecimentos sobre a *escola rural* foi a reestruturação do Ensino Primário, denominada Reforma João Pinheiro, Lei 439, de 28 de setembro de 1906⁷⁴, posteriormente referendada pelo Decreto 1.960, de 16 de setembro de 1906⁷⁵. No ano de 1911, limite temporal desta pesquisa, destacamos o Decreto 3.191, de 9 de julho de 1911⁷⁶ que aprovou o regulamento geral da instrução pública.

⁷¹ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

⁷² CARVALHO, op. cit., p. 14.

⁷³ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. p. 86.

⁷⁴ MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1906.

⁷⁵ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1906.

⁷⁶ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1911.

O Presidente Júlio Bueno Brandão e seu Secretário do Interior Delfim Moreira da Costa Ribeiro estabeleceram uma revisão das disposições referentes ao ensino e aprovaram o regulamento geral da instrução. Com o Decreto 3.191 trazemos a nomeação dos professores primários em cinco classes: *a) os professores dos grupos da capital; b) os professores das escolas isoladas da capital, dos grupos e escolas isoladas das cidades e vilas; c) os professores dos distritos; d) os professores rurais, coloniais ou dos povoados; e) os professores adjuntos.*⁷⁷ Essa lógica de organização das localidades de atuação do professorado foi também um fator da diferenciação salarial. A nova denominação dos professores deveria ser adaptada à classificação das escolas: *a) grupos da capital; b) grupos urbanos; c) grupos districtaes.*⁷⁸ Assim, foi preciso compreender possíveis facetas entre as cinco classes de professores e as três classificações de escolas. Nesse sentido o Decreto de 3.191, de 9 de julho de 1911 é o limite final do recorte temporal desta pesquisa.

Ressalvamos que esse marco não impediu que enfatizássemos parte da situação do ensino público primário rural dentro do mesmo contexto, por vezes extrapolando tal periodicidade. Relembramos que o recorte temporal pesquisado não corresponde a um tempo rígido, pois muito do que encontramos em etapas anteriores e posteriores acabou por se relacionar de algum modo ao período investigado.

Diga-se logo que, ao se falar de um sistema cultural, não se quer considerar apenas o referente às artes, ao discurso letrado, que também o cotidiano e suas várias tramas são partes do sistema cultural. Essa realidade plétórica, que rigorosamente é inumerável, tantas são suas dimensões, desafia definições e circunscrições. Trata-se de ver a cultura como, sobretudo, o espaço da diferença, onde o novo está sempre em gestação, onde a tradição e a ruptura vivem tensão permanente.⁷⁹

Díspares manifestações ou ações que se inter cruzaram com os processos de instrução pública em Minas; variação dos formatos e organização das escolas demonstrou que a cultura escolar instituída por meio das legislações mostrou faces do ensino persistindo em vários tipos de escolas. Entre elas, nas escolas isoladas, nas quais havia apenas um professor e as escolas reunidas que se apresentavam vantajosas à medida que agregavam ou reuniam as escolas isoladas, destacando-se por apresentarem baixos custos. Ressalvamos que no mesmo contexto

⁷⁷ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1911.

⁷⁸ MINAS GERAES, op. cit.

⁷⁹ PAULA, João Antônio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 114.

no Brasil existiam as escolas ambulantes, criadas para atender comunidades distantes dos centros urbanos. Essas escolas eram itinerantes e seus deslocamentos seguiam as determinações do poder público.

Outra noção foi despontando: a de *representação* e contribuiu para esmiuçar as atividades sociais daqueles que participaram da escola rural/distrital, permitindo olhares para diferentes formações sociais e a relacioná-las com as apropriações culturais.⁸⁰ A partir desse entendimento coube então identificar como determinada realidade é construída, pensada e dada a ler. O termo, entretanto, é portador de diversos sentidos e pode se referir a uma ausência, sendo desse modo, necessário colocar algo ou alguém para representá-lo, pois as representações construídas sobre o mundo fazem com que os homens percebam a realidade e nela pautem sua existência. A partir de suas imagens de mundo as pessoas fazem escolhas, constituem relações, inscrevem-se de determinada forma no meio social. Tais representações também geram condutas e práticas sociais. Em resumo: os sujeitos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem da realidade.

[...] as apropriações culturais permite (sic) também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discurso e de normas.⁸¹

As *apropriações* culturais de algum modo, nessa pesquisa, decorreram das *representações* que crianças, professores, administradores, inspetores, entre outros, encerravam do real em seu entorno. Para Chartier, representações constituem “estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade.”⁸² Observamos então como os sujeitos realizaram suas práticas e, para, além disso, o que fizeram com as práticas dos outros, seja da escola ou dos diversos agentes escolares ou da sociedade de forma geral. Em relação ao papel que a escola deveria ter na sociedade, analisamos a forma que os sujeitos assumiram nas representações na condição de praticantes.

⁸⁰ Representações constituem as principais categorias para a História Cultural. In. CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1987.

⁸¹ CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1987. p. 136.

⁸² CHARTIER, Roger. O mundo como representação. ESTUDOS AVANÇADOS. São Paulo, v.5, n.11, jan./abr. 1991. p. 184.

[...] as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais ‘representantes’ (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe.⁸³

Práticas diversas nos processos pedagógicos também foram destacadas e integraram as especificidades do ensino rural, pois de acordo com Veyne “a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas”⁸⁴. Desse modo, a análise de processos vinculados às atividades educacionais do rural contribuiu para o entendimento de aspectos sobre sua organização e suas faces, evidenciando um novo olhar sobre a História da Educação em Minas Gerais. Isso por que as práticas se compõem a partir do mundo social, aliadas à compreensão de diversas identidades. Percebemos que as práticas se entrelaçam com as representações em luta.

A concepção de uma escola real ou de uma escola de verdade vê-se então redimensionada. Como representação hegemônica suscita menos a descrença na eficácia das reformas e mais a percepção das representações em luta. Afinal, como ‘matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social’, induzem à compreensão das várias identidades coletivas em conflito. E, no terreno movediço da luta social, possibilitam vislumbrar as dinâmicas do cotidiano que só pelo olhar retrospectivo e restrito ao inventário das continuidades pode se apresentar como refratário às mudanças.⁸⁵

A dinâmica dos cotidianos nos fez ver que “diante dessa multiplicidade de áreas do conhecimento em face da diversidade de linhas teóricas no interior de cada área, [...] a infância é um campo temático de natureza interdisciplinar”⁸⁶. Isso acresce importância aos estudos e pesquisas sobre as interfaces da História da Educação que privilegiam o ensino rural e nos permite ressignificar a história da organização da escola rural/distrital, percorrendo o passado que ainda se faz presente. Walter Benjamin⁸⁷ afirmou que conhecer o passado é também uma forma de ressignificar o presente e projetar o futuro. Voltar o olhar para o passado, expresso nos diversos documentos, permitiu o encontro de ndícios de uma história

⁸³ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. ESTUDOS AVANÇADOS. São Paulo, v.5, n.11, jan./abr. 1991. p. 183.

⁸⁴ VEYNE. Paul. *Como se escreve a história*: Foucault revoluciona a história. 4 ed. Brasília: UNB, 1998. p. 248.

⁸⁵ VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 63.

⁸⁶ KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância*: fios e desafios da pesquisa. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2007. p. 25.

⁸⁷ BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

que se construiu e se constrói na educação. “[...] a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo, mas um tempo saturado de ‘agoras.’”⁸⁸

O título *organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899 – 1911)*, por conseguinte foi se definindo quando constatamos particularidades emergentes na História da Educação. Isso porque *estudos mais recentes*⁸⁹ começaram a privilegiar temáticas como as *culturas escolares*⁹⁰, formações de professores, práticas educativas, questões de gênero e infância e, especialmente a organização e práticas de instituições escolares no meio rural. A opção pelo estudo envolvendo fontes diversas tornou-se relevante para melhor entender o ensino público primário no meio rural em Minas Gerais.

No momento atual da sociedade, em que o modelo urbano-industrial está sendo questionado, o rural adquire importância enquanto maneira de se pensar desenvolvimento, de refletir sobre a sociedade. Assim, as questões da ruralidade voltam, a galope, para o cerne das ciências sociais. E as discussões em torno das noções de juventude, agricultura familiar, exclusão, desemprego, modo de vida, espaço, meio ambiente, entre outras temáticas, se encontram nas encruzilhadas do rural.⁹¹

Em Minas Gerais, no período de 1899 a 1911, com a centralidade econômica no meio rural tornou-se importante espaço atrativo para o capital, mesmo nos momentos nos quais a produção agrícola passava por crises. A instrução primária para autoridades públicas tornou-se uma forma de evidenciar o possível fortalecimento econômico do Estado, para disciplinarem braços e hábitos para gerar riquezas. Isto é “diríamos que o projeto de escola de ensino e instrução popular tinha que resolver os problemas ligados não tanto à organização política, mas à organização do trabalho.”⁹² A escola ao formar o trabalhador instituiu uma forma de pensar.

⁸⁸ BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

⁸⁹ NOSELLA, Paolo; BUFFA Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas: Alínea, 2009.

⁹⁰ “[...] cultura escolar é aqui entendida como “a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares.” (grifo do autor) In. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In. BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p.195.

⁹¹ STROPASOLAS, Valmir Luiz. *O mundo rural no horizonte dos jovens*. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 29.

⁹² ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. p. 87.

A existência de um projeto macroestruturante para diversificar o sistema produtivo representou a saída encontrada pelas elites agrárias mineiras em sintonia com a vocação agrícola do Brasil. Os governantes ao estabelecerem uma política econômica em atendimento aos objetivos modernizantes visaram a organização do ensino, pois acreditavam que por meio da educação a regeneração das pessoas se fizesse.

Os processos de instrução das cidades eram considerados por diversas autoridades públicas como melhores em relação aos do meio rural. As escolas do meio rural estavam imersas em grandes problemas, mas também permeava por elas a ideia de estabelecer reformas capazes de minimizar tais desafios. Estabelecer a “pedagogia do progresso”⁹³ e a “pedagogia do trabalho”⁹⁴ representou a saída para governantes demonstrarem suas ações à população, ao mesmo tempo, que tentavam desvincular a cidade das mazelas econômicas encontradas. Dessa forma, o meio rural constituiu *locus* para transformações urgentes.

[...] a noção de educação rural como um tipo de educação destinada àqueles grupos sociais que vivem do trabalho rural, em especial da agricultura, e que residem em áreas não urbanas do País, em contraposição à educação urbana, tida como referência, como padrão, para aquela que se realiza no meio rural.⁹⁵

Essa ideia de adotar um modelo de educação a partir da realidade do meio urbano acarretou diversos problemas incluindo a desvinculação dos aspectos culturais dos sujeitos que viviam do trabalho rural. A realidade urbana no Brasil sobrepondo-se ao rural rapidamente avançou. A ideia de valorar o meio urbano em detrimento do rural compôs-se como uma característica adotada por muitos, prevalecendo até os tempos atuais. Governantes instituíram políticas direcionadas visando unicamente o progresso. Nessas políticas o pseudo desenvolvimento industrial excluiu as particularidades do meio rural e a educação rural tornou-se objeto de interesse das autoridades públicas desde que seguissem os preceitos do modelo de desenvolvimento capitalista.

⁹³ Processos de ensino vinculados ao desenvolvimento econômico do Estado de Minas Gerais.

⁹⁴ Processos de ensino vinculados à formação de mão de obra para as elites agrárias de Minas Gerais.

⁹⁵ SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. Dicionário crítico: educação rural. In. *Presença Pedagógica: O teatro na educação básica*. Dimensão LTDA, Belo Horizonte, v. 12, n. 69, mai/jun 2006. p. 64.

Damasceno e Beserra⁹⁶ citaram que os investimentos em educação rural sempre foram tímidos. O meio rural foi e continua sendo *lócus* de poucos investimentos em educação.

A despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente – o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial.⁹⁷

Historicamente a educação rural enfrentou diversos problemas, desde a ausência de recursos financeiros à constituição de políticas adequadas às realidades. Foi só a partir de meados do século XX que a educação rural se tornou interesse do Estado.

Ao longo da pesquisa nos deparamos com fontes oficiais produzidas pelas autoridades públicas de Minas Gerais como: Mensagens dos Presidentes de Estado de Minas Gerais, legislação sobre educação, relatórios de inspeção, termos de visitas de diversas escolas rurais/distritais, termos de nomeações, designações e remoções de professores de Minas Gerais que atuavam em áreas rurais. Outras fontes a exemplo de jornais, fotografias e correspondências sobre diversos assuntos enviadas por professores e populares às autoridades da época, bem como dados estatísticos também despertaram nosso interesse. A partir daí categorizamos os dados, ou seja, desenvolvemos um sistema de codificação.

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre o seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgiu-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados. [...] um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar.⁹⁸

Determinadas preocupações a partir do desenvolvimento da recolha de dados qualitativos podem dar origem a determinadas categorias. Dessa forma, no período investigado atentamos

⁹⁶ DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In. EDUCAÇÃO E PESQUISA. São Paulo, v. 30, n.1, jan./abr. 2004. p. 73-89.

⁹⁷ DAMASCENO; BESERRA, op. cit., p. 73.

⁹⁸ BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994. p. 221.

para a recorrência de assuntos no ensino rural em Minas. Nesse sentido, as práticas culturais dos agentes do ensino tornaram-se importantes, pois evidenciaram formas diferentes de produção da escola rural, de onde emergiram as *categorias*: a) as infâncias no rural; b) as condições de ensino nas escolas rurais; c) as situações de trabalho do professorado no meio rural; d) os processos de fiscalização das escolas rurais; e) os métodos de ensino legal e o praticado.

Essas categorias se desdobraram em outras não menos importantes para que nossa investigação se mostrasse profícua como: f) políticas públicas para as escolas rurais; g) princípios pedagógicos que viabilizaram os modelos de escolas para o meio rural mineiro. No conjunto, as categorias determinaram, representações e a organização da instrução pública primária em Minas Gerais.

Por se constituir um elemento fundamental, acreditamos que as *categorias* explicitaram parte das políticas educacionais sobre o ensino primário rural e ao mesmo tempo contribuíram para a compreensão da dinâmica de institucionalização da escola pública primária rural em Minas Gerais na constituição da história do ensino rural. Nossela e Buffa, disseram que “ao proceder a análise dos documentos, realizando sucessivas leituras, o pesquisador, aos poucos, identifica núcleos conceituais, palavras recorrentes que lhe permitem elaborar categorias catalisadoras e organizadoras das informações”.⁹⁹ Foi dessa forma que desenvolvemos a pesquisa.

Como nossa pesquisa aborda a organização da instrução pública primária rural, as categorias ponderam determinados fatores da cultura escolar em Minas Gerais. Nesse sentido, a existência de escolas no meio rural se manteve atrelada a diversas características com diferenças e particularidades nos contextos históricos em questão.

Os cotidianos dos agentes das escolas em suas atividades de apropriação, pode nos permitir lançar um olhar sobre a pesquisa. Nosso entendimento, ao levantarmos as categorias, foi a de que as culturas escolares também foram e são produzidas por alunos e professores. Mais do que cumprir determinações legais para o funcionamento das escolas públicas primárias rurais. Esses agentes utilizaram atalhos para fazer valer seus propósitos no campo da educação,

⁹⁹ NOSELLA, Paolo; BUFFA Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas: Alínea, 2009. p. 65.

sendo “[...] a escola é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo. O que importa estudar, em última instância, é como este fenômeno se dá em suas múltiplas facetas em tempos e espaços determinados”.¹⁰⁰ Nessa produção de culturas os atalhos podem ser entendidos como meio ou travessias para fazer valer propósitos de professores e alunos nos diversos processos de aprendizagem.

Nos cinco capítulos que compõem a tese fomos construindo percursos que estruturam a escola pública primária no período investigado.

No primeiro capítulo, cujo título é “*Uma nascente república: caminhos diversos sobre a instrução pública primária*”, estabelecemos um diálogo com percursos, desafios e possibilidades da realização da pesquisa, bem como suas possíveis contribuições.

No capítulo dois apresentamos algumas características do regime republicano e seus desdobramentos em Minas Gerais considerando o ensino público mineiro como uma das prioridades para as administrações públicas que defendiam a educação para o desenvolvimento econômico e civilizatório. Desta forma a “*Economia, administração e instrução pública primária*” compuseram o nosso foco.

No terceiro capítulo, “*Representações da instrução rural*”, o foco foi explorar parte de realidades das escolas a partir de aspectos culturais, ou seja, de culturas escolares, ponderando a docência entendida como missão e o professor no centro das atenções. Verificamos parte das tensões e contradições sobre a instrução primária, como as condições de funcionamento das escolas rurais e seus desafios frente à escassez de materiais didáticos ou de sua inadequação aos fins para os quais eram destinados.

Rediscutimos no quarto capítulo os “*Cenários e cotidianos, escolas rurais e infâncias*” sopesando a inserção das crianças no mundo do trabalho em Minas Gerais. Nesse ponto, as atividades dos professores na condição de preceptores surgiram visando compreensão das atividades culturais desses agentes nas escolas. Os métodos de ensino das escolas públicas primárias rurais, a partir dos contextos das reformas processadas de 1899 a 1911 foram expostos e analisados como forma de configurar a realidade educacional.

¹⁰⁰ FARIA FILHO, Luciano. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil. In. LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. *et al. História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2002. p. 116.

Na quinta parte, discutimos os “*Desafios e possibilidades da instrução pública primárias rural em Minas Gerais*”, abordando as repercussões das políticas públicas nas escolas rurais frente à legislação em vigor. Os discursos e os desdobramentos das administrações públicas e o modelo de escola rural foram discutidos como um contraponto para as dificuldades apresentadas pelos agentes nas escolas, na continuidade de suas atividades de ensino e de aprendizagem no meio rural.

Por fim, verificamos a suspensão das aulas e das escolas, os processos que possibilitaram diversas alterações nos quadros de lotação dos professores, além de analisar as representações dos professores vistos pela ótica dos inspetores de ensino.

I

CAPÍTULO I – UMA NASCENTE REPÚBLICA: CAMINHOS DIVERSOS SOBRE A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA

A história não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz. Ferreira Gullar (apud Vieira; et al. 1991. p.12)¹⁰¹

1.1. Traçados e bordados, teias de uma pesquisa sobre o ensino público primário rural nas muitas Minas Gerais

As contribuições da pesquisa em ensino rural para a sociedade são relevantes e significativas, uma vez que permitem refletir, analisar e avaliar parte dos valores sociais, culturais e políticos da instrução pública primária em Minas Gerais. Isto admite a ponderação de estratégias utilizadas pelas administrações públicas para expandir o acesso à escola, provendo meios materiais e humanos fundamentais para os processos de ensino.

Políticas educacionais para as áreas rurais foram importantes para nossas análises e nelas destacamos a organização curricular, a estrutura das escolas, a formação dos professores, os programas de ensino, as concepções de infâncias entre outras. A ideia de estabelecer o recorte espacial/regional a partir da 1ª e 2ª *Circunscrições Literárias* como *locus* da pesquisa vinculou-se à recorrência de representações nos processos de instrução primária no ensino rural e distrital, similares, mas não homogêneas com a legislação. Lembramos que diversas alterações dos agrupamentos das comarcas que compunham as *Circunscrições Literárias* foram instituídas ao longo do período pesquisado.

¹⁰¹ VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; et al. *A pesquisa em história*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 12.

Acreditamos que estudos dessa natureza permitam a construção e compreensão de um campo de múltiplos atravessamentos nos quais discursos tecidos nas relações sociais possam demonstrar formas de apropriação de conhecimentos e organização do ensino, além de concepções de educação endereçadas a determinados objetivos.

Havia em Minas Gerais o entendimento por parte dos administradores de que professores bem preparados seriam capazes de exercer suas atividades no magistério com maior desenvolvimento e dedicação. Nem sempre, contudo, as condições de trabalho docente eram favoráveis ao desenvolvimento de suas atividades de ensino.

A escola destinava-se a contribuir com o desenvolvimento do meio rural por meio da ação do ‘homem do campo’. A formação de professores que estivessem preparados para atuar, não somente com características específicas da vida no campo, mas no trato com a higiene, e a profilaxia, era uma necessidade propalada desde o final do século 19.¹⁰²

O ensino público primário rural em Minas Gerais se articulava com características próprias, com particularidades da vida no campo que era necessário conjugar com os hábitos higiênicos necessários para o novo homem. Na maioria das localidades, o ensino era composto por salas de aula com espaço reduzido; turmas diferenciadas ao mesmo tempo e no mesmo espaço, estudando programas diferentes, com graus distintos de complexidade.

Pesquisa recente realizada em Minas Gerais analisou diversos fatores relacionados à educação rural, dessa forma Silva¹⁰³ destacou aspectos como estrutura, funcionamento, financiamento, acesso, condições de ensino entre outros. O panorama educacional descrito pela autora no meio rural era marcado por índices demonstrando crescente evasão de estudantes o que comprovou expressiva desvantagem da população rural em relação à urbana em termos de capital físico e sociocultural. Essas reflexões, embora em contextos diferentes nos ajudam a entender as situações encontradas na atualidade, a exemplo das turmas unidocentes parecem nos recorrência de outros tempos. Destacamos também que “em relação ao número de matrículas no ensino fundamental, apesar de o número de estabelecimentos no meio rural ser mais elevado que no meio urbano, o índice de matrícula no universo urbano é

¹⁰² MAGALHÃES, Antônio Germano Junior; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira escola normal rural do Brasil. In. WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. p. 64.

¹⁰³ SILVA, Lourdes Helena da. *Cenários da educação no meio rural de Minas Gerais*. Curitiba: CRV, 2009.

significativamente superior ao do meio rural.”¹⁰⁴ Nessa direção, a ausência de políticas públicas para as escolas de crianças do meio rural perseverou e se fez presente em Minas Gerais.

A Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906¹⁰⁵ que reformou o ensino público primário criou os grupos escolares na tentativa de uniformizar o trabalho nas escolas isoladas e reunidas. Araújo¹⁰⁶ destacou que a criação dos grupos escolares estabeleceu a racionalidade à educação escolar. Ainda assim, a criação dos grupos escolares em Minas Gerais como proposta para a organização do ensino ou a estruturação de um sistema de instrução pública deixou a desejar. De escola pública pouco tinha além do nome, uma vez que seus programas de ensino foram instituídos de acordo com a classificação das escolas. Outras questões também se fizeram presentes nessa proposta de educação, como exemplo, a necessidade de controlar o trabalho dos professores por meio de fiscalizações e imposição de normas. A escola também funcionava como propagadora dos feitos dos governantes e como garantia de *votos*¹⁰⁷ dos diversos sujeitos eleitores nas proximidades das escolas.

Os grupos escolares concebiam alterações em relação às escolas isoladas, que passaram a se constituir o símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido. Os grupos escolares “buscavam moldar práticas, ritos e símbolos, produzindo e expressando, no mesmo movimento, uma nova identidade para os profissionais que se ocupavam da instrução pública primária.”¹⁰⁸ Fosse pela racionalidade da educação ou pela nova identidade, os grupos escolares ganharam destaque. Na primeira década do século XX, entretanto, havia baixos investimentos e restrita abrangência para o sistema de instrução pública. Faria Filho¹⁰⁹ descreveu que esses investimentos giravam em torno de 5% destinados ao atendimento à população em idade escolar.

¹⁰⁴ SILVA, Lourdes Helena da. *Cenários da educação no meio rural de Minas Gerais*. Curitiba: CRV, 2009. p. 50.

¹⁰⁵ MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1906.

¹⁰⁶ ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 233-258.

¹⁰⁷ Ao longo do Período Republicano a compra ou troca de votos reforçava o poder políticos exercido por proprietários agrários. Sobre isso ver: LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

¹⁰⁸ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000. p. 31.

¹⁰⁹ FARIA FILHO, op. cit.

Diante de um modelo agrícola-comercial e exportador, parece-nos que a opção adotada para não comprometer as finanças do início do período republicano foi o atendimento restrito da população na escola. Segundo Ribeiro¹¹⁰ a marginalização de grande parte da população aos benefícios da escola tendia a se perpetuar. Além disso, menos de um terço da população tinha acesso à educação. Essa realidade demonstrou que a ampliação da participação política na República estava de alguma forma vinculada à alfabetização do povo brasileiro, algo complexo a ser efetivado.

Mesmo com a criação dos grupos escolares, a ideia de alfabetizar não impediu a existência das escolas isoladas. Isso por que, de imediato, a política de racionalização atendia apenas locais urbanos. A coexistência de diversos tipos/classificação de escolas se fez presente. Dessa maneira, os grupos eram caminhos pretendidos para civilizar e disseminar o modelo de escola uniforme e, sobretudo, instituir melhor controle sobre o que se passava na instrução pública primária.

Partindo da crença de que a educação molda a nação e abre caminhos para a civilização, a disseminação *uniforme* do modelo escolar torna-se condição necessária para garantir a *todos* uma educação pautada em novos valores culturais, morais e sociais capazes de manter e legitimar a ordem social construída. Nessa linha de pensamento, o conhecimento e controle do que se passava nas escolas primárias espalhadas pelo estado era fundamental para circunscrevê-las na perspectiva da moderna pedagogia e garantir a *uniformização* do ensino, que seria alcançada por meio da ação política coordenada e da capacidade controladora do governo estatual.¹¹¹

Investigar o ensino rural em Minas permitiu despontar as faces da organização da própria instrução pública primária. Pareceu-nos importante enfatizar que foram poucas as pesquisas sobre o ensino rural, realizadas no Brasil. Fernandes; *et al.*¹¹² Abordaram a realidade da educação básica no campo e mencionam na *Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”* que entre os principais problemas da educação no meio rural encontrava-se a escassez de dados e análises sobre o tema. Essa realidade serviu como parâmetro ainda que o contexto histórico do período de 1899 a 1911 seja diferente.

¹¹⁰ RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

¹¹¹ ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. *Educação e civilização no sertão: práticas de constituição do modelo escolar no Triângulo Mineiro (1906-1920)*. 270 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008, p. 64.

¹¹² FERNANDES, Bernardo Mançano; *et al.* Primeira conferência nacional ‘por uma educação básica do campo’. In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

Verificamos que o alto contingente de pessoas sem acesso aos processos de alfabetização foi um fator constante em nossa sociedade e o meio rural gradativamente isolado. Criou-se, dessa forma, um possível silenciamento ou esquecimento do rural, pois somente 2% das pesquisas em educação no Brasil dizem respeito a questões voltadas ao campo/rural. Não atingem nem 1% as que tratam especificamente de questões vinculadas à educação escolar no meio rural, pois o “fato é que ainda existem milhões de pessoas (em algumas áreas rurais chegam a 90%) que não chegaram nem mesmo a este direito elementar de acesso à leitura e à escrita.”¹¹³ A categoria “*educação rural*” e “*educação infantil*” continuaram despertando pouco interesse para pesquisas no Brasil.

Os trabalhos que integram a categoria “*educação rural*” ainda são incipientes. Faria Filho; *et al.*¹¹⁴ destacam o quanto a “*educação infantil*” e a “*educação rural*” ainda são temas periféricos diante das diversas produções no campo da *História da Educação*. Ressaltamos que os dados analisados pelos referidos autores chamam a atenção para a necessidade de maior investimento em pesquisas que tangenciam a “*infância*” e o “*rural*”.

De acordo com Linhares¹¹⁵ a agricultura foi a atividade que mais congregou homens e mulheres, sendo a principal fonte de renda até a Revolução Industrial dos tempos atuais, pois o meio rural agregava em torno de 75% da população. Independente dessa situação, pouco se sabe sobre a educação rural no Brasil, e os índices de analfabetismo permanecem significativos. Com grande parte da população situada no meio rural, a produção de riquezas girava em torno da agricultura e, dessa forma, organizar o ensino público primário rural em Minas Gerais consistiu uma estratégia política para intensificar o capitalismo.

O Brasil sempre foi uma sociedade profundamente marcada pelo campo, pela produção agropecuária, extrativa, coletora e assim por diante. Os vários ‘ciclos’ da economia brasileira, salvo o do ouro, são agrários: cacau, cana-de-açúcar, borracha, café, trigo, gado, café. E isso continua no presente: o

¹¹³ FERNANDES, Bernardo Mançano; *et al.* Primeira conferência nacional ‘por uma educação básica do campo’. In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 35.

¹¹⁴ FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlem Antônio; CALDEIRA, Sandra. A produção em História da Educação em Minas Gerais. In. GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 135-152.

¹¹⁵ LINHARES, Maria Yeda. História Agrária. In. FLAMARION, Ciro Cardoso; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 165-184.

café invade São Paulo, norte do Pará e assim por diante. Os vários ciclos de expansão da economia brasileira são ciclos de expansão da agropecuária.¹¹⁶

A sociedade brasileira foi marcada pelo campo, séculos a fim. Conheceu diversos ciclos, alcançou tardiamente a industrialização e a intensificou a partir dos recursos produzidos pela sociedade agrária. Grande parte dos recursos financeiros gerados nos setores agrícolas ou agropecuários foi investida nos setores urbano-industriais. Marcada pela sociedade agrária, “a maior parte dos mineiros vivia isoladamente, no campo. Em 1920, apenas 11% viviam em sedes de municípios e o restante na zona considerada rural.”¹¹⁷ Embora essa fosse a realidade brasileira notamos um descompasso entre a importância dos setores agrícolas e os baixos investimentos em instrução pública primária no meio rural, pois:

A história brasileira é a história da formação da sociedade das classes sociais no campo e na cidade. [...] mas essas classes sociais urbanas têm articulação com as rurais: não são independentes. Há momento em que parecem independentes, mas na verdade tem articulação.¹¹⁸

Nesse viés, as relações de poder foram articuladas para diversos fins no Brasil, tanto nos aspectos econômicos quanto políticos. Em estudos sobre o futuro das regiões rurais no século XXI, Abramovay diz que se o “[...] meio rural foi apenas a expressão, sempre minguada, do que vai restando das concentrações urbanas, ele se credencia, no máximo, a receber políticas sociais que compensem sua inevitável decadência e pobreza.”¹¹⁹

Sobre o caráter predominantemente rural do Brasil, Mendonça¹²⁰ discute o *ruralismo*¹²¹ brasileiro como movimento político entre os anos 1888 e 1931. Essa situação não circunda apenas o período por nós pesquisado. Nos anos de 1920, encontramos consoante Mendonça uma situação bem parecida ao que Linhares¹²² anteriormente mencionou.

¹¹⁶ IANNI, Octavio. *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 142.

¹¹⁷ WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 63.

¹¹⁸ IANNI, op. cit., p. 143.

¹¹⁹ ABRAMOVAY, Ricardo. *O futuro das regiões rurais*. 2 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 23.

¹²⁰ MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

¹²¹ Nessa concepção “*ruralismo* aqui tomado como movimento/ideologia políticos, produzido por agentes sociais concretos, economicamente e socialmente situados numa dada estrutura de classes e portadores de interesses nem sempre convergentes. Assim se procedeu por discordância quanto a certas posições que insistem em referir-se ao tema partindo de meras analogias estabelecidas a partir das matrizes teóricas fisiocrática e liberal, conferindo-lhe um caráter doutrinário vago e impreciso.” In. (MENDONÇA, op. cit., p. 26.).

¹²² LINHARES, Maria Yeda. História Agrária. In. FLAMARION, Ciro Cardoso; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

[...] o caráter predominantemente rural da economia e sociedade brasileira, seus modos de viver e pensar, permaneceriam intocados, apesar das inovações. Ainda no alvorecer dos anos 1920, 75% da população economicamente ativa do Brasil continuariam alocados na atividade agrícola, contra apenas 13% na indústria.¹²³

Marcada pela excludência, a República brasileira concentrou amplo contingente no meio rural, desde o início do século XX, caracterizada por políticas agregadas ao desenvolvimento capitalista, com propostas particulares para o rural.

A educação rural, instituída no início do século XX, tem sua história, atrelada ao mundo da produção capitalista dos contextos urbanos. Tais 'políticas', quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência socioeducacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades, em versões de *projetos*, *campanhas* e palavras de ordem que vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições de neles sobreviver.¹²⁴

Corroborando com a ideia de que em Minas o caráter agrário também foi significativo, principalmente a partir da crise da mineração, Carvalho¹²⁵ mencionou que o mineiro da *terra* se diferenciou dos senhores de engenho do nordeste. Os agricultores mineiros se dedicaram à produção de cereais e também de laticínios para o mercado interno, com uma transformação que alterou a fisionomia de Minas Gerais.

A crise da mineração levou à lenta transformação da Minas mineradora, predominantemente urbana, nas Minas predominantemente agrária. Os mineradores abandonavam as lavras para se dedicarem à agricultura e à pecuária, tendo muitas vezes que deixar as inférteis terras de mineração em busca de outras mais favoráveis ao cultivo.¹²⁶

Seja a dedicação para agricultura ou para a pecuária, o que nos interessa foi o eixo rural em questão, de *Minas do ouro* a *Minas da terra*, no qual o plantio do café inicialmente se consolidou pelo Sul de Minas e Zona da Mata, acentuando o caráter rural do Estado na perspectiva capitalista.

¹²³ MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 22.

¹²⁴ CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas rurais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010. p. 554.

¹²⁵ CARVALHO, José Murilo de. Ouro, terra e ferro: vozes de Minas. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 55-78.

¹²⁶ CARVALHO, op. cit., p. 59-60.

Como alternativa econômica, o meio rural se transformou em local adequado para o possível desenvolvimento da situação financeira. Simultaneamente os produtos das *Minas da terra* serviram para subsidiar o processo capitalista em curso. Mesmo com dificuldades em acessar a instrução pública primária, os rurícolas colaboraram com o processo de acúmulo de capital para as elites.

Consoante com os processos de desenvolvimento das *Minas da terra* para as *Minas da indústria* a nossa proposta conferiu importância a grupos de atores sociais de relevância no cenário estadual e nacional: as crianças.

A condição das crianças no mundo contemporâneo, mais que motivar os historiadores à reflexão, instiga-os a olhar cada vez mais fundo nos olhos da história, em busca do aflorar de uma nova consciência. Consciência, capaz de reformular atitudes em relação à infância, de rever valores sociais, de identificar prioridades reais, de superar, enfim, a enorme fratura econômico-social que ainda se impõe às crianças neste recém-iniciado século XXI.¹²⁷

Olhar cada vez mais fundo significa, em nosso caso, focar o desenvolvimento da pesquisa em parte do período republicano no Brasil. Essa época de aceleradas mudanças também correspondeu a um período de crise e transição no modo agroexportador herdado do Império e foi o início da consolidação do Estado Burguês. Consoante Carvalho¹²⁸ essa época de progresso defendida pelas elites deu maior ênfase à ciência e a técnica, isso para possibilitar a transformação social.

Ao falarmos de elites encontramos divergências sobre o que se entende por esse termo. Para Heinz¹²⁹ significa a percepção social que diferentes atores possuem sobre as condições de desigualdades dadas a indivíduos no desenvolvimento de suas atribuições sociais e políticas. Em se tratando de Brasil, as elites discutiam, negociavam e dirigiam questões relativas aos interesses coletivos e também distribuíam e desfrutavam privilégios que não foram estendidos igualmente a outros atores sociais.

O Brasil do início do século XX passou por período economicamente marcado pelo auge do ciclo cafeeiro e pelo ciclo da borracha. Os reflexos na educação se limitaram a formar sujeitos

¹²⁷ MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Por que as crianças? In: CARVALHO, Carlos Henrique; *et al.* *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 43.

¹²⁸ CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

¹²⁹ HEINZ, Flávio Madureira. *Por outra história das elites*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

para o trabalho. A escola contribuiu para fazer valer os ideais da burguesia, gerando uma educação direcionada aos anseios dos dominantes. Investimentos em educação, principalmente no meio rural, ficaram prejudicados. A cidade era sinônima de avanços.

A formação para o magistério no meio rural pouco despertou a curiosidade de pesquisadores no campo da História da Educação, embora seja perceptível hoje o alargamento de estudos sobre a História de Instituições Escolares. Mas inferimos que a formação de professores no meio rural carece de estudos e pesquisas que permitam análises tanto dos processos de ensino quanto da implantação de políticas públicas eficazes.

As pesquisas no campo da história da educação têm se expandido, sobretudo no que se refere à história de instituições escolares. Quando se fala em formação de professores para o ensino elementar são recorrentes os estudos sobre a Escola Normal, porém escassas as investigações voltadas para a história das instituições que se dedicam à formação do magistério na zona rural.¹³⁰

Em estudo realizado sobre a formação de professores rurais Werle; *et al.*¹³¹ constataram que a educação rural também servia para evitar o êxodo rural. Muitas características estabelecidas pelos autores nos servem de exemplos.

Ao tratar da formação de professores, ou seja, da escola normal do Brasil, Villela¹³² trouxe contribuições ao mencionar que no século XIX havia preocupação em substituir o braço escravo e introduzir implementos mecanizados. Além disso, apontou que os liberais almejavam a ampliação de suas bases eleitorais e isso gerou o discurso em defesa da educação em meados do século XIX. Parece-nos que a ideia era mecanizar a agricultura frente à “intolerância internacional em relação à utilização da mão de obra escrava como sustentáculo da economia brasileira.”¹³³ A estruturação da educação encontrava-se vinculada a fatores relacionados à mão de obra e para assegurar votos.

¹³⁰ WERLE, Flávia Obino Corrêa; *et al.* Escola normal rural La Salle na voz dos ex-alunos: sentidos e apropriações. In. (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. p. 197.

¹³¹ WERLE, op. cit.

¹³² VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In. ARAÚJO, José Carlos Souza; *et al.* (Org.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-45.

¹³³ VILLELA, op. cit., p. 35.

Nos estudos sobre a organização do ensino público primário rural em Minas Gerais também perpassa a formação de professores, as escolas normais e se entrelaça com a perspectiva da infância. Estudar a educação rural entrelaçada com a infância permitiu avançar na compreensão sobre a História da Educação uma vez que os ideais acalentados para a transformação em busca de uma identidade nacional situava a criança como baliza para o futuro da nação.

Essa ideia de que o mundo dos adultos não se distinguia do mundo das crianças adquiriu notoriedade na época medieval, quando não havia um conceito de criança, mas o entendimento de que o mundo adulto agregava sujeitos de faixas etárias diferentes. Ser criança era compartilhar dos mesmos interesses dos adultos. Não se priorizava repensar questões culturais a partir das realidades das crianças.

Ao tratarmos de aspectos conceituais, trazemos algumas demonstrações na indiferenciação das crianças em relação aos adultos na época medieval. Se, por um lado, havia a impossibilidade de acesso das crianças à alfabetização, por outro, havia a inexistência de conceito de infância. Assim, tanto adultos quanto crianças eram parte de uma sociedade sem distinções nos aspectos de faixa etária, e, por assim dizer, as peculiaridades do universo infantil eram submetidas constantemente às culturas adultas.

Segundo Postman¹³⁴, a partir dos séculos XVI e XVII a infância principiou a existir como categoria diferenciada dos adultos. Nesse sentido, a construção de uma visão de infância abrolhou da consciência dos adultos de que as crianças tinham formas diferentes de lidar com o saber. A criança passou a ser objeto de interesse para os adultos. A separação entre crianças e adultos era conduzida não de forma a garantir as peculiaridades da infância, mas pela crença de que a separação seria uma das necessidades para uma reintegração no mundo dos adultos, agora letrados. Isto é, “foram separadas porque passou a ser essencial na sua cultura que elas aprendessem a ler e escrever, e a ser o tipo de pessoa que uma cultura letrada exigia.”¹³⁵ Crianças e adultos participavam de uma única cultura: a dos adultos, aqueles que, já letrados, definiam as particularidades, o fazer e o pensar das crianças.

¹³⁴ POSTAMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. p 51.

¹³⁵ POSTAMAN, op. cit.

A infância, entendida a partir de uma junção de vários aspectos, já que as crianças possuem traços e rastros próprios, implicou percebê-las com outros olhos; vê-las a partir do universo cultural que habitam; sujeitos da história que surpreendem e são surpreendidas.

[...] o olhar dos historiadores começaria a vislumbrar as crianças para além dos referenciais dados pelo universo dos adultos e, ao voltar-se para elas, para seus traços e rastros, ao concebê-las como sujeitos da história, nela situaria a finalidade de sua investigação. O resultado seria a melhor elucidação dos traços e rastros da própria sociedade brasileira no decorrer do tempo. Assim, se as crianças seriam frequentemente surpreendidas à volta dos adultos, estes, também não deixariam de ser surpreendidos ao redor delas, o que de resto, implica em lembrar que a história dos pequenos não tem, necessariamente, nos demais, o ponto de partida ou a referência mais expressiva.¹³⁶

Importou, portanto, considerar estudos sobre a História da Educação que focam as crianças, pois passaram a compor um grupo geracional alvo de políticas públicas no campo da educação. Isso reforça a importância de pesquisas que priorizem tal geração em outros tempos. Philippe Ariès¹³⁷ enfatizou esse aumento de estudos sobre a infância. O mesmo autor usou fontes iconográficas e não mais concebeu a criança como um adulto em miniatura. “Foi no século XVII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi ainda nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição”¹³⁸. Com essa abordagem promovida por Ariès, novas possibilidades de pesquisas emergiram. Como exemplo das atividades desenvolvidas por Ariès a partir das fotografias, ressaltamos as representações de diversas infâncias nos processos de instrução pública primária rural em Minas Gerais.

As fontes por nós verificadas estabeleceram características das ausências do projeto educacional para o meio rural. Ainda hoje, diante dos dados do IBGE e de acordo com Pinto; *et al.*¹³⁹ temos uma situação educacional no meio rural bastante desconfortável. As ausências de políticas públicas destinadas à educação da zona rural demonstraram sua secundarização histórica em aspectos de políticas educacionais.

¹³⁶ MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Por que as crianças? In: CARVALHO, Carlos Henrique; *et al.* *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 14.

¹³⁷ ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

¹³⁸ ARIÈS, op. cit., p. 28.

¹³⁹ Rezende; *et al.* O desafio da educação do campo. In. BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: INEP/MEC, 2006. p. 10-46.

Do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população residente na zona rural são importantes indicadores da secularização histórica das políticas educacionais voltadas para o campo. Os dados mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural (3,4 anos) corresponde a quase metade da estimada para a população urbana, ficando evidente a necessidade de ações efetivas para a diminuição dessa desigualdade.¹⁴⁰

Fica-nos evidente que a falta de políticas públicas destinadas às zonas rurais sempre foi um problema. Arroyo¹⁴¹ descreveu o paradigma urbano que existe atualmente em nosso sistema escolar. Para ele as políticas educativas em geral foram destinadas aos sujeitos urbanos como detentores de direitos, ficando de fora dessa política cultural e educativa os camponeses. Essa realidade nos dias de hoje recorda o ensino público primário rural mineiro no período de 1899 a 1911.

No Brasil do século XXI, pesquisas¹⁴² relativas à situação e às condições de funcionamento da educação no meio rural brasileiro, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constataram que:

As escolas do meio rural no Brasil atendem a, aproximadamente, 18% da população em idade escolar para o ensino fundamental. De modo geral, constata-se que as condições educacionais das zonas rurais são desvantajosas em relação às das zonas urbanas. [...].

De modo geral, o universo da educação no meio rural é ainda bastante marcado pela presença das escolas isoladas multisseriadas que possuem um(a) único(a) professor(a) para duas, três e até quatro séries diferentes. Em 2002, 62% das escolas primárias brasileiras e 74% das classes de 1ª a 4ª séries estavam localizadas em áreas rurais e 95% das escolas com apenas uma sala de aula (aproximadamente 60 mil) encontravam-se no meio rural.¹⁴³

Os dados apresentados são importantes para entendermos que muitos problemas constatados na investigação histórica ainda não foram resolvidos. A educação no meio rural não ocupou e ainda não ocupa as principais pautas das administrações públicas. Nesse contexto, o professor

¹⁴⁰ PINTO, José Marcelino de Rezende; *et al.* O desafio da educação do campo. In. BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: INEP/MEC, 2006. p. 16.

¹⁴¹ ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In. CADERNOS CEDES: Educação no campo. Campinas, v. 27, n.72, maio/ago. 2007. p. 157-176.

¹⁴² BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Inep, 2006, p. 69-137.

¹⁴³ SILVA, Lourdes Helena; *et al.* A educação no meio rural: revisão da literatura. In. BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: INEP, 2006, p. 71.

foi e ainda é o agente escolar que se desdobra para manter suas atividades na docência, ocorrendo inclusive a multisseriação.

A educação em Minas também estabeleceu vínculos com a proposta de modernização. O processo de modernização em Minas ganhou força com a República. Sobre a modernidade em Minas Gerais, João Antônio de Paula¹⁴⁴ constatou que no Estado se desenvolveram vários sistemas. Entre esses sistemas encontramos o urbano, o estatal, o cultural, o religioso e o monetário-mercantil. Além disso, o autor assegurou que “o ressurgimento das cidades, a superação do ruralismo feudal, são traços decisivo da modernidade. [...] As cidades significam um novo padrão de sociabilidade, permitem novas relações políticas e econômicas, moldam novos costumes, sensibilidades, mentalidades.”¹⁴⁵ Nessa perspectiva, as cidades em Minas se compuseram com uma gama de diversidades produtiva, social e cultural. Tudo isso desde o século XVIII.

A modernidade como processo histórico, como etapa específica da trajetória histórica, abre-se em diversas dimensões, admite inúmeras características, periodizações, conceituações. Na verdade é um processo aberto, pluridimensional, polissêmico. Considerada como processo cultural, tem diversas interpretações, considerada como fenômeno técnico-material, como fenômeno político ideológico, considerada como fenômeno religioso, considerada como fenômeno ético-comportamental, considerada como fenômeno econômico, como fenômeno geográfico-espacial, a modernidade tem sido a referência essencial de diversas disciplinas e campos teóricos, de variados matizes filosóficos-ideológicos.¹⁴⁶

Minas Gerais emergiu na ideia de uma *modernidade*¹⁴⁷ que se constituiu nas diversas tramas. Suas cidades foram se transformando, ganhando estatutos diversos, fossem em aspectos econômicos, políticos, culturais, religiosos ou outros. Talvez o aspecto cultural tenha se destacado. Nessa possível rede a educação se entrelaçava aos objetivos de elevar a produtividade e, conseqüentemente, as arrecadações financeiras. A modernidade significou a novidade, a emergência de instituições diversas, de valores, de concepções, de atitudes, de

¹⁴⁴ PAULA, João Antônio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

¹⁴⁵ PAULA, op. cit., p. 12.

¹⁴⁶ PAULA, op. cit., p. 15.

¹⁴⁷ No debate sobre modernismo, modernização e modernidade lembramos que “a modernidade é o resultado ideológico do modernismo. Mas ideologia do inacabado, da dúvida e da crítica – a modernidade é também impulso para a criação, ruptura declaração com todas as ideologias e teorias da imitação, cuja base é a referência ao antigo e a tendência para ao academismo.” In. LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003. p. 195.

modos específicos e, sobretudo de produção e reprodução de material de organização da vida política.¹⁴⁸

O projeto civilizador se destacava. Nesse ponto pensamos que a educação era importante para fazer valer alguns dos propósitos das elites agrárias. Vemos que o processo de modernização não se limitava ao meio rural, pois segundo Pinto, “a modernização do Brasil se faz sentir através das estradas de ferro, do sistema bancário, da introdução da maquinaria e do relativo desenvolvimento industrial.”¹⁴⁹ Transformações em curso na sociedade mineira e brasileira no início do século XX necessitavam de novas propostas no campo da educação, seja no meio rural ou urbano. Era preciso reorganizar o trabalho urbano e aumentar a produtividade do meio rural, formar mão de obra e um cidadão obediente. A escola republicana foi a instituição adequada para civilizar o povo, uma fonte de progresso e para o progresso. “O cidadão que se pretendia formar era aquele que tiver cultivado do espírito, elevação moral, formação de caráter. Esta seria a função básica da escola, uma função moralizadora e civilizatória.”¹⁵⁰ O ensino estava carregado de mecanismos disciplinadores, encarados como uma função social da escola. O saber como direito não era o sentido estabelecido. As oligarquias defendiam uma proposta pedagógica direcionada para civilizar.

Em Minas Gerais a combinação de diversos processos integrados à vida urbana permitiu a intensificação do fenômeno urbano. Nos aspectos políticos, econômicos e culturais a modernidade se fazia presente desde o século XVIII, sendo assim “legítimo falar de uma vocação urbana em Minas Gerais, em que pese ser esta trajetória entrecortada por diversas diferenças, em vários campos da realidade urbana.”¹⁵¹ A urbanização refletiu as etapas da mineração, ou seja, a expansão mineradora contribuiu para o incremento do plantio de roças, para a criação de animais, para a adoção de manufaturas entre outros. Tudo isso fez parte de um complexo processo de expansão mercantil. A constituição de núcleos urbanos também permitiu o aparecimento de identidades regionais e urbanas e, para Wirth¹⁵² ocorreu uma verdadeira formação de redes de interação política.

¹⁴⁸ PAULA, João Antônio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

¹⁴⁹ PINTO, Virgílio Noya. Balanço das transformações econômicas no século XIX. In: MOTTA, Carlos Guilherme (Org.). *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 145.

¹⁵⁰ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. p. 83.

¹⁵¹ PAULA, op. cit., p. 38.

¹⁵² WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

A rápida urbanização mineira resultou da riqueza produzida com a mineração, mas não se pode comparar com outras localidades. Ou seja, “trata-se, na verdade, de ver na multiplicação urbana e regional o instrumento principal para equilibrar, distribuir, compensar, punir lideranças políticas locais e regionais, bases de sustentação de um poder fortemente oligárquico.”¹⁵³ Nessa mesma vertente pensamos que o ensino organizado representava parte dos interesses daqueles que buscavam a modernidade, assim as alterações/reformas da instrução colaboraram para o projeto de modernidade em Minas Gerais.

Um dos símbolos do processo modernizador e *civilizatório*¹⁵⁴ preconizados pelas leis era a obrigatoriedade e gratuidade do ensino público primário. Musial¹⁵⁵ relatou fatores vinculados a legislação, assim o “[...] tratamento legal dispensado à educação destinada às populações rurais no âmbito nacional, tardiamente realizado [...]”¹⁵⁶ Apreendemos que a constituição de 1891 reafirmou o princípio do Ato Adicional de 1834¹⁵⁷, segundo o qual ficaria a cargo do Estado de Minas a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário.

Sabemos que, do ponto de vista da legislação, é possível afirmar que, no Brasil, todas as Constituições Federais, desde 1824, trataram da educação escolar. Apesar de o país, até metade do século XX, ter sido considerado de origem, eminentemente, agrária, a especificidade da educação destinada às populações rurais não apareceu nos textos constitucionais de 1824 e de 1891.¹⁵⁸

Sabemos das responsabilidades atribuídas ao Estado na garantia da educação pública, contudo, mesmo com a maioria da população vivendo no meio rural vemos poucas alterações dessa proposta para a educação estendida ao meio rural.

Mesmo com muitos interesses tencionando alterar parte dos métodos, das atividades dos professores entre outros, o novo ensino da República pouco rompeu com as tradições. Na

¹⁵³ PAULA, João Antônio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 43.

¹⁵⁴ A proposta de projeto civilizador ancorou-se nos princípios da ciência e valorização da educação em seus pressupostos da moral e da civilidade. Preparar os sujeitos para os processos de trabalho era o seu objetivo; a escola configurou-se como instituição promotora desse projeto cultural. In. SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

¹⁵⁵ MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão*. 255 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. p. 166.

¹⁵⁶ MUSIAL, op. cit., p. 31.

¹⁵⁷ TYPOGRAFIA NACIONAL. *Lei nº 40, de 3 de outubro de 1834*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1866.

¹⁵⁸ MUSIAL, op. cit., p. 31.

nova concepção de tempo e de espaço estabelecidos por sua racionalização principiou a necessidade de formação e difusão de determinados valores e hábitos. Nesse ponto, entendemos que a escola também era uma instituição controladora, base importante para a reorganização dos comportamentos que deveriam ser disciplinados. A cultura escolar implantada objetivava instruir parte da população inculcando conjuntos de práticas que permitissem a transmissão de conhecimentos como estabeleceu Julia¹⁵⁹. A cultura escolar foi instituída não para consolidar políticas ou projetos condizentes as necessidades do meio rural.

A educação era entendida como um dos alvos preferidos do Estado. O que se buscava, porém, era uma educação específica, racionalizada, organizada. A legislação sobre o ensino público primário ganhou destaque e a escola primária passou a ser uma necessidade para determinadas localidades. Em muitos casos, restrita às cidades, o que justificava o uso de atributos como “florescimento da educação”¹⁶⁰. Debates a respeito das questões educacionais foram intensificados com a implantação da República, mas isso não significou a adoção de propostas condizentes no meio rural. As distinções foram muitas, a começar pela precária estrutura física daquelas escolas/salas que estavam afastadas das cidades e atendiam aos rurícolas.

Muitas foram as inovações características na educação do Brasil na transição do século XIX para o XX. Alguns exemplos discorrem a respeito das discussões acerca dos objetivos e métodos de ensino. Adequar-se aos preceitos de civilizar implicava, naquele momento, a inauguração do novo tempo, o tempo da modernidade pedagógica. Os grupos escolares tornaram-se difusores de práticas, princípios europeus e também norte-americanos. A estrutura física das escolas considerando arquitetura e o mobiliário escolar sofreram modificações. Muitas novidades, contudo, não atingiram as escolas públicas primárias rurais. No ideário civilizatório, a preocupação era manter a disciplina dos corpos dóceis, ou seja, das crianças frente às atividades normativas. Um novo jeito e uma nova forma de lidar com a educação.

A escola republicana, apta a abrigar novos materiais didáticos, a proporcionar a coordenação e o controle dos profissionais do ensino e a atender aos novos objetivos estabelecidos, foi consubstanciada nos grupos

¹⁵⁹ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 1, p. 9-43, jan./jun., 2001.

¹⁶⁰ AZEVEDO, Crislane Barbosa de. *Grupos escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar, civilização e escolarização da infância*. Natal: UFRN, 2009.

escolares, que consistiam em instituições de ensino primário graduado que deveriam fazer uso de uma nova metodologia de ensino, incorporando exigências da pedagogia moderna tais como: a existência de bibliotecas, oficinas, pátios para o recreio, bem como o uso de novos materiais e mobiliário escolar.¹⁶¹

Tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, o projeto civilizatório e modernizador em Minas encontrou na pedagogia o atendimento ao estatuto de ciência, elaborando conceitos importantes e universalizantes. O pensamento moderno criou normas e convenções capazes de racionalizar a escola com objetivos de disciplinar seus alunos e formar hábitos culturais. A educação era de fato um grande empreendimento. Se por um lado era sinônimo de superação do atraso, por outro era parte de um amplo projeto de redenção, encontrando inúmeros problemas, vivenciando sucessivas reformas por meio das quais a escola tentou se firmar como símbolo de identidade moderna.

Políticos, intelectuais, reformadores e profissionais da educação pública dos mais recônditos cantos do país voltaram-se, no início do século XX, para o grande empreendimento de modernização e disseminação da educação pública, vista como possibilidade de superação do atraso e como elemento de constituição da nacionalidade – ressonância de um amplo projeto civilizador, de ordenação social, moralização dos costumes, de disciplinarização da classe trabalhadora e de inculcação de valores cívico-patriótico.¹⁶²

Dentro desse contexto ocorreu uma transformação na história do ensino público primário. Com a ressonância de leis, regulamentos e demais normas, em alguns casos possibilitou instituir o modelo de escola pelo crivo da modernização. A imponência e exuberância dos prédios escolares, porém, não predominaram em todas as regiões do país, tampouco em Minas Gerais. Faria Filho¹⁶³ assinalou que forjar a identidade regional e nacional era uma das propostas da elite política. A escola era o *locus* por excelência da cultura escolar a ser representada.

¹⁶¹ AZEVEDO, Crislane Barbosa de. *Grupos escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar, civilização e escolarização da infância*. Natal: UFRN, 2009. p. 22.

¹⁶² SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 29.

¹⁶³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000.

Sobre a fisionomia dos espaços sociais rurais de Minas Gerais percebemos que as inferências apresentadas por Musial nos remetem às realidades de algumas regiões do Estado como, por exemplo, a influência do Sul e da Mata sobre o Centro, o Norte, o Leste e o Oeste.

Nessas regiões, o rural foi se caracterizando pela baixa densidade populacional, pela chamada crise de mão-de-obra, pela diminuição da produção agrícola de subsistência, pela decadência de algumas vilas e cidades anteriormente dinamizadas pela atividade mineradora. Outro aspecto que impactou a região foi a construção da nova capital no antigo arraial Curral Del Rei. Em áreas na qual a mineração ainda subsistia, como em Congonhas de Sabará, posteriormente elevada à categoria de Villa Nova de Lima, trabalhar na Mina de Morro Velho se apresentava como alternativa de sobrevivência para a população.¹⁶⁴

A baixa densidade populacional, aliada às dificuldades de transporte, de comunicação e de produção de gêneros alimentícios, muitas vezes ocasionava o abandono das escolas. Desse modo, a fisionomia de Minas nos serve de baliza frente aos poucos recursos destinados para áreas rurais. Nesse ponto, a defesa de um Brasil rural como condição necessária para o desenvolvimento financeiro deparou-se com a inviabilidade de propostas educacionais equalizadas ao meio urbano.

Vemos em Williams¹⁶⁵ que a contraposição do campo à cidade é algo consolidado há vários séculos, seja nos estudos especificamente sobre as realidades econômicas sociais ou até mesmo na literatura. O meio rural é visto como *locus* de convivência social e de bons costumes, já o meio urbano é visto como *locus* de conflitos, deteriorações. Por um lado o meio rural, por outro a cidade, o contraste.

[...] o contraste retórico entre a vida urbana e a campestre é certamente tradicional: Quintiliano utiliza-o como primeiro exemplo de uma tese convencional, e os contrastes entre ganância e inocência, com essas localizações características, são comuns na literatura grega e na latina.¹⁶⁶

Percebemos que esse contraste depende das relações de trabalho e das relações de propriedade instituídas. O estilo metropolitano de viver modificou a vida mental do homem moderno e

¹⁶⁴ MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899)*: quando a distinção possibilita a exclusão. 255 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. p. 66.

¹⁶⁵ WILLIAMS, Raymond. *O Campo e a cidade*: na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

¹⁶⁶ WILLIAMS, op. cit. p. 81.

Simmel¹⁶⁷ no texto *A metrópole e a vida mental* publicado inicialmente em 1902 sobre as descontinuidades, a rapidez e o inesperado de imagens e impressões que caracterizam esse novo estilo de vida explicou que “a metrópole sempre foi sede da economia monetária. Nela, a multiplicidade e concentração da troca econômica dão importância aos meios de troca que a fragilidade do comércio rural não teria permitido.”¹⁶⁸ A metrópole ao criar um homem centrado em sua individualidade instituiu que nem tudo nas cidades eram “flores”. “A cidade revelava-se o mais flagrante *locus* da desordem, da doença, da criminalidade e da imoralidade. O estilo de vida citadino, tão vulnerável à viciosidade e tão diferente daquele que caracterizava a vida rural, surgia como um tom de espanto [...]”¹⁶⁹ A cidade ao mesmo tempo em que prometia avanços também apontava mazelas. O meio rural discursivamente era o lugar do privilégio educativo.

O meio rural era tido como lugar de privilégio educativo, longe de vícios. Faria Filho¹⁷⁰ ao discorrer a respeito da instalação do Instituto João Pinheiro na fazenda Gameleira em Belo Horizonte estabeleceu relações no Instituto como uma “*sociedade-mirim*”, ou seja, uma “*república em miniatura*” capaz de corrigir erros nas condutas das personalidades.

Verificamos, porém, que o meio rural não carregou tamanha importância para investimentos em educação, muito embora a agricultura tivesse a sua relevância. A existência de um projeto educativo direcionado para a cidade se destacou. Williams¹⁷¹ nos fala da representação idealista do meio rural (campo) e de sua impossibilidade de impedir o crescimento das cidades. Em muitos casos, as representações das realidades sócio-políticas, econômicas e culturais das cidades estabeleceram suas imposições, desse modo o meio rural tendia a ser dependente do urbano.

Nessa mesma linha de pensamento, o estudo desenvolvido sobre o conjunto das representações acerca do mundo rural brasileiro no início do período republicano, o ruralismo

¹⁶⁷ SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In. VELHO, Otávio Guilherme (Org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1973. p. 11-25.

¹⁶⁸ SIMMEL, op. cit., p. 13.

¹⁶⁹ RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011. p. 33.

¹⁷⁰ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. p. 56.

¹⁷¹ WILLIAMS, Raymond. *O Campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

veiculava a política de defesa da vocação agrícola do país. Mendonça¹⁷², contudo, advertiu que ambiguidades envolviam discursos.

Como sistema de representações, o ruralismo, tal como veiculado por intermédio da Sociedade Nacional de Agricultura e seus agremiados. Demarcava os limites discursivos do que seria uma das inovações do período no tocante à visão da agricultura: a importação, elaboração e vulgarização de uma fala técnica, produzida por agências legitimamente autorizadas a emitilas, por intermédio de profissionais capacitados pelo sistema escolar como seus emissores privilegiados. Nesse sentido, a análise do ensino agrícola e agronômico no Brasil, é sem dúvida, uma das lacunas mais expressivas a ser preenchida para o entendimento da ideologia dos segmentos agrários da classe dominante e seus porta-vozes.¹⁷³

Depreendemos da citação que a inovação na agricultura seria necessária. O ensino destinado ao meio rural deveria ser solucionado. A discussão levantada sobre o ensino agrícola e agronômico deixou, contudo, de fora a instrução pública primária. Os aspectos de uma educação técnica se destacavam. Além disso, foi possível constatar que diante das necessidades postas para a modernização da agricultura, pouco se viu sobre o papel do Estado para a concepção de políticas adequadas às classes subalternas no meio rural.

Lembramos que a abolição da escravatura permitiu novas configurações no mercado de trabalho. Diante dessa situação, de homens juridicamente livres e dotados de mobilidade difundiu-se a ideia de atraso na agricultura. Formar mão de obra para atender os preceitos capitalistas significou incluir o meio rural. Toda carga de responsabilidades pelo não desenvolvimento recaiu para o meio rural. De certa forma, o meio rural foi isolado. Talvez como uma medida de proteção exacerbada ao meio urbano. Junto a isso, o medo dos proprietários agrários diante dos processos de industrialização gerou novas demandas, o que contribuiu sobremaneira para investimentos no ensino agrícola e agronômico no Brasil.

Concebido com base no modelo norte-americano, o *Serviço de Ensino Agronômico* – logo depois incorporado ao *Fomento Agrícola* – foi instalado juntamente com o Ministério, destinando-se a conferir ao ensino o papel de mola propulsora da ‘modernização’. Suas atribuições apresentavam-se de forma aparatosa, englobando agências difusoras do ensino agrícola em todos os seus níveis – superior, médio ou teórico-prático, prático, primário agrícola e ambulante – todos tidos como imprescindíveis ao resgate da população rural do estágio de barbárie que lhe era atribuído.¹⁷⁴

¹⁷² MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

¹⁷³ MENDONÇA, op. cit., p. 178.

¹⁷⁴ MENDONÇA, op. cit., p. 163.

Embora não objetivemos aprofundar aspectos relacionados ao ensino agrícola, percebemos que no início do período republicano disciplinas do curso de instrução pública primária aplicavam-se às atividades agrícolas. Essa conjuntura compunha um dos fundamentos de um projeto maior que visava preservar as estruturas da propriedade agrária e legitimava as modalidades da ação pedagógica.

Afinal, as propostas pedagógicas de *regeneração da população rural*, seletivas por princípios e terminalidade, objetivavam produzir um agente social específico: aquele ‘produtor’ ressaltando a *massa* por sua adesão à ‘prática educativa’, portadora de um projeto de capitalização do campo e de neutralidade ideológica das relações de classe aí presentes. Em nome de uma população rural pobre, *ignorante e atrasada*, os projetos de expansão do ensino agrícola girariam em torno a dois eixos: por um lado, a instalação de instituições especiais e, por outro, sua própria hierarquização em três níveis, com claro privilégio das escolas de grau médio e superior.¹⁷⁵

A proposta de regenerar a população rural se fez presente nos discursos das elites dirigentes do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio criado em 1906 e instalado em 1909. De acordo com as análises de Mendonça¹⁷⁶ o Ministério era uma agência institucionalizada que representava interesses de frações não hegemônicas da classe dominante agrária agremiada em torno da Sociedade Nacional da Agricultura (SNA) designada pela historiografia como *oligarquias bagageiras*¹⁷⁷. Segundo Faria¹⁷⁸ com a crise que atingia a agricultura brasileira a partir do alvorecer da República, foi fundada a SNA sob a égide do pensamento liberal e dos ideais republicanos. “Criada em 1897, a SNA firmou-se muito cedo como principal entidade de defesa da agricultura e dos agricultores do país, recebendo, desde logo, a tarefa de atuar.”¹⁷⁹ Essa Sociedade¹⁸⁰ defendia interesses econômicos e políticos dos agricultores.

[...] como um remédio, um sucedâneo ao Ministério da Agricultura que existiu ao tempo do Império e que foi extinto na República. A desorganização da produção era então alarmante, efeito inevitável da abolição do braço escravo, esteio da vida econômica brasileira. Não bastavam os ‘comícios agrícolas’ na sua ação evangelizadora, indicando o

¹⁷⁵ MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 91.

¹⁷⁶ MENDONÇA, op. cit.

¹⁷⁷ MENDONÇA, op. cit., p. 17.

¹⁷⁸ FARIA, Maria Auxiliadora. “*A política da gleba*”: as classes conservadoras mineiras. Discurso e prática na primeira república. 1992. 394 f. (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

¹⁷⁹ FARIA, op. cit., p. 123.

¹⁸⁰ A SNA na condição de sociedade de classe “[...] podia assumir a bandeira do ensino agrícola, substituindo a ação do Estado.” In. PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. p. 186.

rumo ao campo, que o trabalho escravo tornava aviltante. Era preciso reunir forças, interessar a todos, agir e trabalhar muito.¹⁸¹

A SNA promoveu congressos, feiras de gado, exposições agropecuárias e incentivou o ensino agrícola entre outras atividades no país com a proposta era de revivificar a agricultura. À SNA se filiaram diversas instituições estaduais, entre elas a Sociedade Mineira de Agricultura¹⁸² (SMA), entidade agregadora de interesses das classes conservadoras. Para Faria¹⁸³ a SMA era lugar social de enunciações de discursos reveladores do projeto de desenvolvimento econômico de Minas Gerais. A SMA Defendia o ruralismo definido não apenas como um movimento político, anti-industrialista, mas também como uma das dimensões do processo de construção da sociedade brasileira segundo Mendonça¹⁸⁴.

Na avaliação da realidade nacional, o que a SMA constatava era o ‘atraso’ atribuído, não raras vezes, ao passado colonial e escravista. Propugnava então pelo progresso que só decorreria, no entanto, da ‘construção de uma verdadeira consciência nacional’, que por sua vez dependeria da *educação* voltada para o trabalho.¹⁸⁵

Conjeturamos que em Minas Gerais algumas das discussões vindas tanto do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, da Sociedade Nacional da Agricultura, quanto da Sociedade Mineira de Agricultura balizaram o repensar de ideias vinculadas à organização da instrução pública primária rural.

Diversificador da agricultura e enquadrador da mão-de-obra, o Ministério traduzia a necessidade da difusão do saber técnico em sintonia com as duas principais questões inerentes ao debate ruralista: elevação da produtividade agrícola por meio da mecanização e da educação rural. No primeiro caso o órgão perseguiria seus fins mediante a ação propagandística e a prestação de serviços, ao passo que no segundo, atuaria por intermédio do estabelecimento de um núcleo de instituições de ‘ensino’ agrícola elementar, altamente segregacionistas e imobilizadoras de mão-de-obra.¹⁸⁶

Se o Ministério constituiu diretrizes para a educação e, sobretudo para aquela voltada a educação técnica, foi a Sociedade Nacional da Agricultura SNA a responsável por utilizar

¹⁸¹ POLIANO, Luiz Marques. *A sociedade Nacional de Agricultura*. Rio de Janeiro: SNA, 1945. p. 24.

¹⁸² A Sociedade Mineira de Agricultura (SMA) foi fundada em 1909, era instância de defesa do ruralismo ou agrarismo em Minas. Seus interesses apresentavam vínculos com a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA).

¹⁸³ FARIA, Maria Auxiliadora. “*A política da gleba*”: as classes conservadoras mineiras. Discurso e prática na primeira república. 1992. 394 f. (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

¹⁸⁴ MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

¹⁸⁵ FARIA, op. cit., p. 153-154. (O grifo é nosso).

¹⁸⁶ MENDONÇA, op. cit., p. 148.

com frequência a prática da organização de congressos como estratégia para se afirmar como grupo de pressão. Usou-a também como formadora de opiniões, junto às classes privilegiadas. Em 1901, no Rio de Janeiro, por iniciativa da SNA aconteceu o Primeiro Congresso Nacional de Agricultura. Segundo Mendonça¹⁸⁷ essa foi uma demonstração de afirmação do poder de pressão político de tal agremiação.

Reunindo-se cerca de cem participantes provenientes de quase todos os estados do país, o Congresso seria o primeiro foro nacional de discussão do *problema agrícola* desde a Abolição, tendo por objetos centrais questões como a formação e controle do mercado de trabalho [...].¹⁸⁸

Depreendemos dessa citação três aspectos. O primeiro é sobre a agremiação de parte dos proprietários de terra que a partir do *Primeiro Congresso Nacional de Agricultura* se organizaram para se destacarem em aspectos políticos e consequentemente serem vistos pelo epicentro do poder. O segundo fator é a tentativa de assumirem posição econômica favorável aos seus interesses diante de uma nascente indústria que colocaria em dúvida a produção de riquezas a partir dos usos das terras. O último aspecto seria a defesa de um conjunto de procedimentos pedagógicos para aprimorar a agricultura brasileira e concomitantemente afastar a ideia de estagnação econômica. A isso se acrescentou a modernização.

Representando, mobilizando e doutrinando em torno da necessidade da diversificação agrícola e da mencionada modernização da agricultura, a SNA seria um dos polos dispersores de uma dada ideologia – o Ruralismo – que, senão nova, era revigorada na virada do século, em virtude do enfrentamento de duas ordens de questões: a formação do mercado de trabalho e a industrialização.¹⁸⁹

O meio rural no início do período republicano foi o palco de diversos acontecimentos e também de disputas, fosse no campo político, econômico, ou no campo educacional. A aposta na educação técnica seria uma das formas de conter o domínio e hegemonia dos capitalistas industriais. Esse contexto contribuiria para a apropriação de excedentes agrícolas, isso sem alterar a estrutura das relações de trabalho, propriedade e poder. Uma etapa de crise do modelo agrário-exportador e de expansão urbano-industrial. Esses fatores corroboraram para as redefinições das ações de diferentes segmentos agrários.

¹⁸⁷ MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 51.

¹⁸⁸ MENDONÇA, op. cit., p. 52.

¹⁸⁹ MENDONÇA, op. cit., p. 61-62.

A ideia de que os agentes ruralistas apoiavam a fé na ciência como valor máximo capaz de promover a *reabilitação agrícola do país*¹⁹⁰ permitiu-nos afiançar o quanto a educação foi utilizada como estratégia de salvação frente à crise e o atraso. De forma geral os ruralistas apontavam quatro fatores responsáveis pela crise ou atraso na agricultura brasileira: “a abolição; a monocultura; a grande propriedade e a urbanização/industrialização.”¹⁹¹ Nessa concepção o campo era sinônimo de atraso, um espaço para a barbárie.

[...] o mundo rural era também o espaço da barbárie, de tudo que significasse o instintivo e o brutal naqueles que o habitavam e a quem era preciso ‘domar’ ou ‘iluminar’. Por este prisma instalava-se uma representação contraditória acerca do rural – campo ‘bom’ e ‘mau’ simultaneamente – introduzindo-se aí nova segmentação, desta vez entre a Natureza e o Homem, cabendo à primeira toda a positividade. Campo bom/homem mau; campo mau/natureza boa.¹⁹²

Na citação percebemos pares dicotômicos. O rural aparece como inconveniências, espaço brutal a ser domado, mas ao mesmo tempo a natureza carrega positividade. O homem é o agente mau, o causador de problemas diversos. As relações campo e cidade fundaram-se nas relações de força. Dessa forma, o campo se destacou na condição de foco das projeções dos interesses políticos das autoridades administrativas na tentativa de escapar da crise e do atraso. Dois polos, o urbano e o rural em diversas situações se interpenetraram, deixaram de ser polos seja para a promoção ou desqualificação de um ou de outro, consoante os interesses daqueles que detinham o poder.

No projeto de superação do atraso e, em específico, nas grandes linhas estabelecidas pelos ruralistas, destacamos a educação como uma espécie de pedagogia da civilização, de pedagogia da salvação.

Outro fator importante aparece nos apontamentos do Congresso de Agricultura para o ensino. Entre as noventa e seis conclusões do Primeiro Congresso de Agricultura realizado no Distrito Federal no ano de 1901, Mendonça¹⁹³ destacou a organização da instrução agrícola bem como sua difusão. Expôs também os meios para instituí-la e praticá-la. Assim a pedagogia da

¹⁹⁰ MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

¹⁹¹ MENDONÇA, op. cit., p. 74.

¹⁹² MENDONÇA, op. cit., p. 80-81.

¹⁹³ MENDONÇA, op. cit., p. 118.

salvação ou pedagogia da civilização era uma das plataformas para o fortalecimento do setor agrário.

A ideia de caos imposta ao meio rural compôs parte do projeto intencional das elites agrárias temerosas em perder seu poder político e econômico. Assim investiram moderadamente nas ações sociais destinadas aos rurícolas; mas de forma mais intensa asseguraram a não democracia como forma de se perpetuarem no poder.

No Brasil, a democracia nunca chegou ao campo, nem como ensaio; apenas como promessa. O pouco que se fez, em favor da democracia, foi e continua a ser o resultado das lutas de camponeses, operários rurais e índios. A burguesia agrária – composta de latifundiários e empresários, nacionais e estrangeiros – sempre impôs os seus mandos de forma mais ou menos discricionária às populações camponesas, assalariadas e indígenas. No campo, a ditadura tem sido muito mais persistente, generalizada, congênita, do que na cidade. Os latifundiários e os empresários sempre impuseram os seus interesses, de forma mais ou menos brutal.¹⁹⁴

No excerto acima, encontramos parte das dificuldades mencionadas para o acesso à democracia, mas junto a isso acrescentamos a educação como um dos direitos sociais. A questão da democracia no Brasil não estava localizada e resolvida na cidade. Para se sopesar a democracia é preciso refletir sobre a fisionomia da formação social capitalista brasileira e sua influência nas classes sociais rurais.

O peso econômico e político da agricultura, na definição da fisionomia da formação social capitalista brasileira, precisa ser avaliado, se queremos compreender as condições da criação de uma democracia no Brasil. É essa realidade que cria a possibilidade de aliança de classes urbanas e rurais.¹⁹⁵

A progressiva transformação do meio rural como fornecedor de matéria prima; a transformação da agricultura para mercado de produtos industriais despertou o interesse dos proprietários agrários que não estavam dispostos a perder espaço. A saída foi criar organismos como a Sociedade Nacional de Agricultura. Nesse bojo, à educação coube assegurar o desenvolvimento do meio rural por meio de cursos para os rurícolas.

¹⁹⁴ IANNI, Octavio. *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 155.

¹⁹⁵ IANNI, op. cit., p. 158.

1.2. Sinais da modernidade em Minas Gerais: a República

Proclamada a República em 15 de novembro de 1889, a escola foi um dos símbolos adotados para instaurar a nova ordem, uma modernização que deveria ser evidenciada, ou defendida no nível do discurso tanto pela utilização de novos mobiliários quanto novos preceitos pedagógicos.

Para se fazer ver, a escola devia se dar a ver. Daí os edifícios necessariamente majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes – tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o progresso que a República instaurava.¹⁹⁶

Embora a escola tenha sido colocada em destaque para divulgar a sua existência, a passagem do Império para a República ficou caracterizada por diversas ideias, em geral, importadas da Europa. De acordo com Carvalho¹⁹⁷ essas ideias eram mal absorvidas, o que resultava em grande confusão ideológica. Além disso, havia uma distinção entre sociedade civil e sociedade política, com grande parte da população sem acesso à *cidadania*¹⁹⁸ plena e, consequentemente, à escola.

Sendo função social antes que direito, o voto era concedido àqueles a quem a sociedade julgava poder confiar sua preservação. No Império como na República foram excluídos os pobres (seja pela renda, seja pelas exigências da alfabetização), os mendigos, as mulheres, os menores de idade as praças de pré, os membros de ordens religiosas. Ficava fora da sociedade política a grande maioria da população. A exclusão dos analfabetos pela constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que contava do texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização.¹⁹⁹

¹⁹⁶ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 25.

¹⁹⁷ CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

¹⁹⁸ A cidadania é um processo histórico que “desabrochou” gradativamente por meio de uma rede complexa de relações e interações de doutrinas, correntes de pensamento, cultura, Estado, sociedade. Ter cidadania corresponde a acessar direitos civis, políticos e sociais. In: MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

¹⁹⁹ CARVALHO, op. cit., p. 44-45.

Observamos que em termos de expansão de direitos civis, políticos e sociais a República recém-instalada deixou muito a desejar. Carvalho²⁰⁰ descreveu que houve um retrocesso nos direitos sociais. A educação carregava forte poder redentor, uma das características da modernidade em curso. Assim, o novo regime político-administrativo se configurou pelas velhas tradições econômicas, sociais e políticas vindas do Império, pois a “mudança de regime foi uma transição operada de cima para baixo, que constituiu numa solução de compromisso entre as velhas e as novas elites. Monarquistas e republicanos se fundiram nas oligarquias que dominaram a cena política durante décadas [...]”²⁰¹ Em Minas notamos um arranjo capaz de impedir as transformações institucionais que poderiam significar mudanças profundas nas estruturas políticas e econômicas.

[...] a modernidade mineira, se tem raízes no século XVII, não se restringe a este período. Durante o século XIX e parte do século XX, Minas Gerais continuará a ter a maior população do Brasil. Se desaparece o brilho do ouro de aluvião, continua a exploração do diamante e desenvolve-se a mineração subterrânea. Expande-se a produção agrícola e manufatureira, desde o século XVIII.²⁰²

Em Minas ora o destaque era o ouro, ora o diamante, ora a agricultura. Entre um e outro, a economia foi se adequando às singularidades da realidade, o que subordinou ainda mais as relações de trabalho frente ao processo capitalista mercantil em curso no mundo. A educação para os rurícolas deveria corroborar para a ampliação das relações capitalistas²⁰³. Aumentar a produção agrícola se apresentou como uma das saídas. O estabelecimento de redes de ensino a partir de propósitos republicanos poderia viabilizar novas etapas produtivas no meio rural.

Supomos que com o contingente populacional elevado havia a necessidade de ampliação das redes de instrução pública primária. Apoiados na ideia de que os grupos escolares corresponderiam à nova modalidade cultural, nova etapa, nova organização, a República tratou de instituir as *escolas graduadas*.

²⁰⁰ CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

²⁰¹ DULCI, Otávio. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In. GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 109-110.

²⁰² PAULA, João Antônio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 48.

²⁰³ “O projeto de modernização que as elites procuraram defender dentro do processo de reordenamento da sociedade brasileira revela-se informado pelas representações positivas do trabalho e trabalhador livre. O objetivo era tentar construir um mercado de trabalho livre apagando as imagens negativas do trabalho produzidas pela experiência do cativo.” In. RIBEIRO JÚNIOR, Florisvaldo Paulo. *O mundo do trabalho na ordem republicana: a invenção do trabalhador nacional*. Minas Gerais, 1888-1928. 256 f. (Doutorado em História Social) – Faculdade de História, Universidade de Brasília, 2008. p. 51.

A implantação das escolas graduadas no Brasil, cujo modelo era o Grupo Escolar, possibilitou agrupamentos homogêneos de alunos por séries, o que facilitou a uniformização dos métodos, conteúdos e livros adotados. A própria organização do espaço, do tempo e dos materiais escolares focalizavam os processos de desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança, o que justificava a adoção do método de ensino da leitura, o da palavração, sobre o qual o Programa do Ensino de Minas Gerais pregava ‘facilidade’, ‘diversão’ e uma relação direta da aprendizagem da leitura e da escrita com a língua da criança e sobre coisas ‘concretas’ de seu meio.²⁰⁴

A nova etapa do ensino em Minas inaugurou métodos e conteúdos diferentes de épocas passadas. Os métodos de ensino da leitura e da palavração apresentavam-se como principiadores de promissoras novidades.

O projeto de modernização defendido perpassava pelo eixo trabalho e educação. Inferimos que entre os discursos e a materialização de suas propostas havia um vácuo. Na escola de instrução pública primária rural essas novidades (métodos e conteúdos) não atingiram seus desígnios.

Percebemos em Mendonça²⁰⁵ a ideia do discurso de modernização na condição de diversificação agrícola, além de possíveis apropriações que os agentes políticos estabeleciam no intuito de incentivar o processo de crescimento mercantil percebido como caótico. Em outras palavras, uma redefinição da agricultura na economia brasileira.

O caráter da produção em larga escala e o reaquecimento da agricultura no Brasil ocuparam parte dos discursos, fosse por meio da Sociedade Nacional de Agricultura que integrava proprietários agrários insatisfeitos com as questões econômicas ou por parte dos governos que instituíram diversas reformas objetivando evitar o caos econômico, de forma que “a terra, desta feita, era pensada como fundamento de transações financeiras rápidas o bastante para dar suporte a uma acelerada capitalização do campo [...]”.²⁰⁶

Dados populacionais constantes no *Anuario estatístico do Brazil 1908-1912*²⁰⁷ demonstram que o Estado de Minas Gerais era o mais populoso ao longo do período pesquisado, talvez

²⁰⁴ BOMENY, Helena. O Brasil de João Pinheiro: o projeto educacional. In. GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 150.

²⁰⁵ MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

²⁰⁶ MENDONÇA, op. cit., p. 104.

²⁰⁷ IBGE: *Anuario estatístico do Brazil 1908-1912*. Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatística, v. 1-3, 1916-1927.

isso pudesse intensificar a capitalização do campo. Relato de Wirth confirma que “Minas Gerais foi o Estado mais populoso da federação até a década de 1920, quando São Paulo o ultrapassou”²⁰⁸. Esse contingente populacional também era importante em termos de desenvolvimento econômico, uma vez que era preciso mão de obra para os trabalhos na agricultura. Wirth²⁰⁹ nos alerta que a alta taxa de nascimento em Minas vinha acompanhada de uma economia bastante morosa. Desse modo, era preciso intensificar a produtividade, fosse com propostas de processos dinâmicos na produtividade agrícola, fosse pela formação específica para lidar com a agricultura, ou até mesmo pela conjugação desses fatores.

A tabela a seguir exemplifica o alto contingente populacional em Minas Gerais no início do século XX.

População do Brasil por Estados (1900-1904)

ESTADOS	1 900	1 901	1 902	1 903	1 904
Alagoas.....	649.273	664.773	680.643	696.892	713.529
Amazonas.....	249.756	260.075	270.822	282.012	293.664
Bahia.....	2.117.956	2.163.225	2.209.465	2.256.693	2.304.930
Ceará	849.127	874.038	899.680	926.074	953.243
Distrito Federal	691.565	707.441	727.919	749.180	771.276
Espírito Santo	209.783	221.945	234.812	248.425	262.827
Goyaz.....	255.284	270.054	285.679	302.208	319.693
Maranhão.....	499.308	514.963	531.109	547.762	564.936
Matto Grosso	118.025	125.212	132.837	140.926	149.508
Minas Geraes.....	3.594.471	3.680.278	3.768.134	3.858.087	3.950.187
Pará.....	445.356	479.083	515.364	554.392	596.376
Parahyba do Norte	490.784	501.382	512.209	523.270	534.570
Paraná.....	327.136	345.060	363.966	383.908	404.943
Pernambuco	1.178.150	1.215.071	1.253.149	1.292.420	1.332.922
Piauí.....	334.328	344.141	354.242	364.640	375.343
Rio de Janeiro	926.035	959.180	993.511	1.029.071	1.065.904
Rio Grande do Norte	274.317	285.331	296.787	308.703	321.097
Rio Grande do Sul	1.149.070	1.188.792	1.229.887	1.272.402	1.316.387
Santa Catharina	320.289	331.788	343.700	356.040	368.823
São Paulo	2.282.279	2.385.082	2.492.516	2.604.789	2.722.120
Sergipe	356.264	360.494	364.774	369.105	373.487
Território do Acre	—	—	—	—	—
BRAZIL.....	17.318.556	17.877.408	18.461.205	19.066.999	9.695.765

Tabela 2: População do Brasil por Estados de 1900 a 1904.

Fonte: IBGE: anuário estatístico do Brasil (adaptado).

²⁰⁸ WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 50.

²⁰⁹ WIRTH, op. cit.

Paiva²¹⁰ em pesquisa sobre a população e a economia em Minas Gerais no século XIX descreveu que havia uma gama de diversas atividades econômicas espalhadas por todo território: no ramo da indústria têxtil, siderurgia, mineração, agricultura, pecuária, artesanatos e atividades manufatureiras. O Estado produzia artefatos de couro, metais, madeira, cerâmica, fumo, queijo, doces, farinhas, aguardentes, rapadura, açúcar entre outros.

A economia do século XIX estava mais organizada na parte do território onde no sec. XVIII a economia do ouro se mostrava mais vigorosa. A partir desta região central, que começa na fronteira de Minas com o Rio de Janeiro os níveis de desenvolvimento em ritmos descontínuos parecem ir decrescendo.

A possível explicação para essa organização tem suas raízes nas formas de produção e de ocupação do século XVIII. A riqueza criada pela extração aurífera deu origem à formação e consolidação de núcleos urbanos nos arredores das minas. Esta estrutura alavancou o surgimento de muitas atividades econômicas de apoio à esta atividade nuclear.

A exaustão do ouro de aluvião, que com o tempo foi se verificando provocou o povoamento de novas áreas e o surgimento de novas atividades. Nas áreas antigas foi observado um redimensionamento da estrutura produtiva local, seja na diversificação, seja na intensificação de atividades já existentes.²¹¹

A nova configuração tanto na estrutura produtiva quanto na demográfica poderia gerar efeitos multiplicadores para repensar a organização do ensino público primário rural. Em Minas Gerais, a Região mineradora central se constituiu uma tradição agrícola na produção de víveres e outros produtos agropecuários objetivando o abastecimento das áreas mineradoras. Com a decadência das atividades mineradoras parece-nos que se intensificou a busca por novas alternativas econômicas.

A partir da tabela 2 sobre a população brasileira, elaboramos o quadro a seguir para sintetizarmos os índices de crescimento de um ano ao outro. Sopesando a representação do aumento populacional de Minas Gerais de 1900 a 1904 vimos que a alteração foi de 0,23% ao ano. Percebemos que esses dados apresentam similaridades, assim foram construídos para determinadas finalidades. Entre elas a possível ideia de que o crescimento populacional se dava de forma padronizada.

²¹⁰ PAIVA, Clotilde Andrade. *População e economia nas Minas Gerais do século XIX*. 229 f. (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

²¹¹ PAIVA, op. cit., p. 128.

População de Minas (1900 a 1904)									
	1900	1901		1902		1903		1904	
Estado	População	População	Aumento	População	Aumento	População	Aumento	População	Aumento
Minas Gerais	3.594.471	3.680.278	0,23%	3.768.134	0,23%	3.858.087	0,23%	3.950.187	0,23%

Quadro 5: População de Minas Gerais de 1900 a 1907.

Fonte: IBGE: anuário estatístico do Brasil (adaptado).

Apesar de Minas Gerais ser o Estado mais populoso naquela ocasião, fatores econômicos ainda precisavam ser incrementados. O que encontramos foi uma “estagnação” nos aspectos econômicos, algo não proporcional ao crescimento populacional, dessa forma o grande contingente populacional de Minas não levou a reboque as possíveis melhorias na situação econômica. Mesmo assim, essa disparidade entre o populacional e o econômico não gerou significativas alterações no poder político concentrado nas mãos dos proprietários agrários. Em Wirth observamos que “[...] o crescimento inadequado afetou a política, mas os vínculos causais entre o poder político e o poder econômico são complexos. Descobrimos que as dificuldades econômicas não acarretavam necessariamente o declínio político.”²¹² Manter a ordem e o progresso era o lema. A política continuou a girar no mesmo ponto, ou seja, os proprietários agrários estabeleceram um jeito próprio de se manterem nas administrações públicas.

Além do elevado contingente populacional, em Minas Gerais consoante o recenseamento de 1890 havia considerável número de *districtos* e *parochias*. Tais dados não são únicos ou conclusivos, isso por que as dificuldades enfrentadas nesse processo de contabilizar municípios, distritos e paróquias eram grandes. Desde a falta de sistemas de comunicação e transporte adequados para a captação dos dados até a veracidade dos mapas estatísticos enviados pelos responsáveis de cada localidade na ocasião. Mesmo com toda essa complexidade foi possível detectarmos alguns números.

²¹² WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 108.

Recenseamento de 1890 – Minas Gerais	
Número de municípios	117
Número de distritos	744
Número de paróquias	535

Quadro 6: Municípios, distritos e paróquias de Minas em 1890.

Fonte: IBGE: elaborado a partir da sinopse do recenseamento de 1890.²¹³

Inferimos diante do quadro acima que a proposta de descentralização advinda da República transformou os municípios em federação de distritos. Estes eram reconhecidos como pessoa jurídica. Tinham receitas e despesas próprias. Eram administrados por um Conselho Distrital eleito pelo povo. O Presidente do Conselho era o agente executivo no distrito. Resende em pesquisa sobre a “*formação da estrutura de dominação em Minas Gerais de 1889 a 1906*” evidenciou essa realidade.

O município é a reunião de distritos que devem ser representados, cada um deles, na câmara municipal pelo menos por um vereador. A câmara composta de vereadores distritais e municipais, compete fazer a divisão dos distritos e fixar pra o triênio seguinte o número de seus vereadores, bem como o número de membros de cada conselho distrital. [...] Além disso cabia às câmaras, respeitadas as disposições legais, deliberar sem dependência de aprovação de qualquer outro poder sobre: orçamento; instrução primária e profissional, criando escolas, provendo-as de professores e estabelecendo os vencimentos; sobre polícia local; sobre empregos municipais em geral; sobre a ampliação da renda municipal; sobre empréstimos; sobre concessão de privilégios no município e sobre a divisão distrital (alteração de divisas, supressão ou criação de novos distritos).²¹⁴

A ideia de descentralização pode ser verificada no excerto acima. Esse avanço em termos de administração pública, porém, não correspondeu à democratização das ações, pois até o momento o voto era vedado aos analfabetos. Outro detalhe foi a autonomia delegada às câmaras sobre a instrução pública primária e profissional. Competia à instituição a criação de escolas e o pagamento de professores, entre outras atribuições. O Estado nesse caso ficaria isento de investir na educação. As câmaras constantemente declaravam contar com poucos recursos financeiros para destinarem à educação. Instaurou-se nesse processo um círculo vicioso no qual a educação era sempre deixada à mercê das condições financeiras das instituições políticas.

²¹³ <http://www.biblioteca.ibge.gov.br/>

²¹⁴ RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906)*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982. p. 84-85.

Mesmo com possíveis fragilidades para contabilizar os números exatos de municípios, distritos e paróquias, Minas Gerais despontava como um dos Estados mais populosos do Brasil. O elevado contingente populacional pode ser explicado pelas atividades de mineração nos séculos precedentes, um verdadeiro chamariz para imigrantes e migrantes. O mesmo recenseamento de 1890 aponta para uma população de 3.184.099 habitantes mineiros entre homens e mulheres. Novamente a maior população entre os 21 Estados do Brasil. Esse quadro também explicita a posição de Minas no cenário político nacional, mesmo com os retrocessos nos direitos sociais descritos por Carvalho²¹⁵ e com o declínio da produção cafeeira nos primeiros anos da República.

Educar era preciso. Preparar mão de obra para as atividades agrícolas corresponderia em parte o acesso à modernidade; esse preparo também se deu nas escolas de instrução pública primária rural. Pressupunha-se a superação da crise desencadeada com o fim da escravidão a partir da instrução voltada à agricultura. Resende²¹⁶ delineou que alguns dos problemas econômicos enfrentados por Minas estiveram relacionados à crise da mão de obra que se seguiu à abolição.

Forçado pela crise de mão-de-obra, o Governo inaugurou, a partir de 1892, uma política imigratória que se manteve, no período compreendido entre 1892 e 1907, voltada para atender os reclamos da cafeicultura. Apresentando dados bastante tímidos, se comparada à imigração de São Paulo [...].²¹⁷

Ao se considerar como verdade que a população de Minas era tão elevada em relação aos outros Estados, o número de ex-escravos também era. Em termos de produção econômica foi preciso a adoção de medidas que aparentemente aumentariam ainda mais tal contingente populacional, a exemplo da política de imigração em anos posteriores. Para contemplar as expectativas e o projeto de desenvolvimento era necessário intensificar de imediato a entrada de mão de obra livre em substituição e, ao mesmo tempo, estabelecer um ensino capaz de formar braços para o trabalho, capaz de atender as demandas do capitalismo²¹⁸. Ainda que o

²¹⁵ CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

²¹⁶ RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906)*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982. p. 27.

²¹⁷ RESENDE, op. cit., p. 28.

²¹⁸ “Na esfera social, as transformações econômicas que a partir da segunda metade do século XIX se processaram no Brasil, em consonância com as novas exigências do capitalismo, corresponderam ao aparecimento de diferentes camadas urbanas, ao fim do escravismo, à utilização do trabalhador livre e à ascensão da burguesia agrária ligada aos novos pólos dinâmicos da economia.” In. JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco.

projeto de instrução visasse a preparação dos corpos e das mentes para o trabalho nas lavouras e na pecuária, a imigração adotada aponta para a existência de *dificuldades*²¹⁹ nesse processo de preparar mão de obra de imediato por meio da instrução.

Em termos de produção econômica, a lavoura foi o setor que despontou em Minas após a queda da exploração de minerais. Na sequência, a pecuária ganhou destaque.

Quando a lavoura e a pecuária tornaram-se a base da vida econômica em Minas, após o declínio da mineração, coube à pecuária o primeiro plano. Essa preponderância manteve-se até meados do século XIX, quando a expansão da cafeicultura inverteu a situação. A pecuária passou para segundo plano e a lavoura, representada pela cafeicultura, tomou a dianteira e a manteve durante a fase final do Império e ainda durante a República Velha.²²⁰

É possível perceber que a economia agrária de Minas Gerais girava em torno da cafeicultura e pecuária. Um episódio interessante sobre as finanças ocorreu na transição para a República. A Província deixara ao Estado uma enorme *dívida de 10 mil contos*²²¹. Essa dívida acentuou ainda mais as disparidades entre o populacional e o econômico em Minas Gerais. As câmaras obtiveram hábeis justificativas para a falta de investimentos públicos em instrução.

Resende²²² explicitou o conflito entre aqueles que defendiam ideias liberais em relação aos ideais tradicionais. A autora analisou depoimentos de parlamentares mineiros e encontrou inferências sobre a vasta e dispendiosa expansão do ensino. Esses depoimentos possibilitaram diversos questionamentos. Entre eles a veracidade da expansão do ensino, temática que também marcou os discursos dos Presidentes de Minas nas Mensagens analisadas.

Duvidamos que a educação pudesse consumir elevada fatia dos recursos financeiros. Nos fatores políticos havia certo centralismo imperial e, “na busca do poder político dentro do Estado, confundiam-se as disputas republicanas com os propósitos de assegurar o poder político em função dos interesses da cafeicultura.”²²³ Política e economia se mesclavam nos

O diálogo convergente: políticos e historiadores no início da República. In. FREITAS, Marcos Cezar. *Historiografia brasileira em perspectiva*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 89.

²¹⁹ Dificuldades de formar mão de obra para as diversas atividades laborais.

²²⁰ RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906)*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982. p. 30.

²²¹ RESENDE, op. cit.

²²² RESENDE, op. cit., p. 35.

²²³ RESENDE, op. cit., p. 51.

interesses das elites agrárias. A população sem acesso a parâmetros básicos de direitos sociais, a exemplo da escola, se via duplamente prejudicada: por um lado, desfavorecida economicamente; por outro, não encontrava acesso à instrução pública primária rural.

Mesmo ocorrendo alterações no setor econômico, os quadros de representações políticas foram preservados. Wirth relatou que “não houve crise de autoridade, porque os grupos intermediários emergentes cooperaram e as massas não eram politicamente ativas.”²²⁴ Se a República era repleta de limites, a exemplo do restrito acesso das camadas populares do meio rural à educação, podemos dizer que as propostas foram um dos reflexos do discurso liberal dos próprios republicanos. Ao tratar da educação, a República discursivamente se apresentava como defensora do mundo moderno e em defesa do ensino elementar público e gratuito.

A ideia republicana impregnou-se do discurso em defesa do ensino elementar público, gratuito, laico e obrigatório, mas numa nova conjuntura. Esse ensino passou a ser colocado como uma das vias para a superação do passado tradicional, ‘arcaico’, ‘atrasado’ e o consequente ingresso no mundo civilizatório e moderno (identificado com o europeu e o norte-americano, isto é, o mundo ‘branco’). A escola, em seus diferentes graus, passou por várias reformas, a fim de se adequar à nova realidade republicana que, por seu turno, apresenta o novo impregnado de alguns valores tradicionais.²²⁵

Ao analisar um discurso sobre a defesa do ensino, Borges²²⁶ relatou que o ideário da elite mineira se apoiava na crença de que a educação nacional vinculava-se à uma função moralizadora. E completa “[...] a *modernização/democratização* da sociedade mineira emergiu como uma necessidade que dependia da *educação básica* de nosso ‘povo’ e da *formação da elite* para o governo.”²²⁷ À medida que o ensino ganhava a dimensão de civilizatório e moderno, apostava-se na ideia de superação de atraso. Nas análises sobre o município e a educação no Brasil, Carvalho e Carvalho descreveram que “nas décadas finais do século XIX e nas primeiras do século seguinte, a educação era vista como fonte libertadora [...]”²²⁸ Mesmo diante da pretensão de reformar ou organizar o ensino, a concentração do poder econômico era endereçada às elites. A formação dos quadros políticos em Minas

²²⁴ WIRTH, John D. *Ofício da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 308.

²²⁵ BORGES, Vera Lúcia Abrão. *A instrução pública na fala da elite: modernização, republicanismo e ensino primário – Brasil e Minas Gerais*. 245 f. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. p. 79.

²²⁶ BORGES, op. cit.

²²⁷ BORGES, op. cit. p. 84.

²²⁸ CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). *O município e a educação: Minas Gerais na Primeira República*. Campinas: Alínea, 2012. p. 44.

determinou de alguma forma essa continuidade da concentração do poder econômico na mão das elites, como enfatizado por Mata-Machado:

Saber como se articulam em Minas os interesses econômicos com as práticas políticas tem sido uma preocupação recente dos historiadores, economistas e cientistas políticos. Ao contrário de São Paulo, onde se percebem claramente os vínculos entre a elite econômica e a elite política, desde a Primeira República, em Minas a situação é diferente. Ao invés das classes produtoras fazerem representar seus interesses econômicos enquanto classe política, como em São Paulo, em Minas se deu o inverso: não foram as elites econômicas, mas, as elites políticas, no governo, que buscaram a harmonização dos interesses dos vários segmentos das classes produtoras. Através do sistema de planejamento, os homens públicos de Minas articularam os potenciais econômicos do estado e orientaram o desenvolvimento para direções preestabelecidas.²²⁹

Os processos educativos não são explicitamente mencionados por Mata-Machado²³⁰, verificamos, contudo, que as elites políticas no governo pretendiam ter papel preponderante ao promoverem as reformas para a educação, mesmo com todas as suas particularidades no jogo político. Alterar as estruturas da educação corresponderia a interferir em culturas. Viñao Frago²³¹ nos seus estudos sobre a cultura escolar na Espanha mencionou que “reformas superficiais”²³² sem considerar os cotidianos das instituições e de seus agentes escolares estabeleceram mais confrontos entre a política dos reformadores e a dos professores. Essa realidade se aproximou a que visualizamos em Minas Gerais no período pesquisado. O meio rural consecutivamente foi foco de intervenções para acelerar os processos de produção de gêneros diversos; no setor da educação as medidas foram paliativas, momentâneas e bastante superficiais.

Minas Gerais situava-se em um contexto maior. O Brasil, na época, apresentava muitas distorções econômicas em termos regionais. No Nordeste, as oligarquias predominavam. No Sudeste, o eixo composto por Minas, São Paulo e Rio de Janeiro gradativamente impunha

²²⁹ MATA-MACHADO, Bernardo. O poder político em Minas Gerais: estrutura e formação. *Análise & conjuntura*. Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 103-104, jan./abr. 1987.

²³⁰ MATA-MACHADO, op. cit.

²³¹ VIÑAO FRAGO, Antonio. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In. SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-22.

²³² O texto original em espanhol é de (VIÑAO FRAGO, op. cit., p. 21-22). A tradução é nossa: “[...] Incluso há llegado a decirse que, por lo general, las reformas se suceden, una tras otra, sin alterar lo que de hecho sucede em las instituciones educativas y, sobre todo, em las aulas, porque constituyen, em el mejor de los casos, uma muestra de las buenas intenciones de los reformadores em relación com la mejora del sistema educativo, y, em el peor, uma cortina de humo para distraer a los actores implicados – profesores, alunos, padres, sindicatos etc. – y ocultar la ausencia de uma política efectiva de mejora. [...]”

seus ideais com as políticas dos coronéis, como aludido por Nunes.²³³ Em Minas também havia significativas diferenças econômicas entre muitas cidades constituindo um imenso abismo entre ricos e pobres.

Na sociedade tradicional, o abismo entre ricos e pobres não se tratava de um desafio; servia antes para aumentar e legitimar a ordem social. Manter um estilo de vida gentil não era fácil no interior empobrecido, onde o status se revela claramente nos vestidos, posses e acesso à educação [...]. Não é de surpreender que a qualidade de vida da cidade pequena refletisse os valores estáveis e conservadores da sociedade agrária. As pequenas concentrações urbanas daquela época estavam voltadas para a zona rural que serviam.²³⁴

Nesse quadro no qual a sociedade tradicional legitimava suas ações a partir das incompletudes da cidadania, os republicanos consideravam a educação como uma prioridade para revigorar, modernizar Minas Gerais, sob o federalismo. Grande parte da população era analfabeta, desse modo se o vetor essencial da modernidade republicana era a instrução pública, notamos problemas para a sua execução.

Praticamente dois terços de todos os mineiros com mais de sete anos ainda eram analfabetos na época da revolução de 1930. Para um estado comprometido com a educação, esses resultados eram inadequados e os governadores ressaltavam este aspecto em seus relatórios anuais para a legislatura.²³⁵

Embora com o federalismo Minas pudesse ter mais autonomia política, os investimentos em educação não eram proporcionais aos ganhos. A população predominantemente rural padecia pela ausência de muitos serviços básicos, como por exemplo, inexistência de escolas públicas primárias rurais suficientes. Em momentos de crises havia o corte de despesas com a educação, o que levou ao encerramento de muitas escolas, como no governo de Silviano Brandão.

A lei n. 41, de 3 de agosto de 1892, positivamente determina o numero de alumnos que devem ser frequentes em cada escola primaria, rural, districtal e urbana, e manda taxativamente que seja suspenso o ensino naquellas em que não se verificar esse numero.

²³³ NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 371-398.

²³⁴ WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 119-120.

²³⁵ WIRTH, op. cit., p. 142.

A lei foi cumprida, sendo suspenso o ensino em 338 escolas sem frequência; por outro lado, não julguei bom conselho prover cadeiras com professores provisórios, que incontestavelmente têm sido uma das causas do lastimoso estado em que se acha o ensino primário.

A suspensão do ensino nas escolas sem frequência e o não provimento de algumas cadeiras vagas trouxeram ao tesouro do Estado um allivio de 522:204\$000.²³⁶

Embora a justificativa externada na Mensagem de Silviano Brandão destaque o descumprimento da Lei 41, de 3 de agosto de 1892, notamos que a incidências de discursos sobre a falta de recursos financeiros era constante nas falas dos Presidentes de Minas Gerais.

De Minas para o Brasil! Ao analisarmos a política ao longo do primeiro quartel do século XX, constatamos que os interesses dos grupos dominantes giravam em torno da conciliação, ou seja, tais grupos sempre entravam em acordo, evitando rupturas para assegurarem o poder. Esse era um dos modos de se perpetuarem. Esses grupos foram vistos por Iglésias com “diferenças pequenas. Como pertencem ao mesmo grupo ou classe, são de origem idêntica, perseguem iguais objetivos, não há motivos para divergências profundas. Nos primeiros anos da nação livre, por exemplo, quase todos são escravistas.”²³⁷ Havia, assim, mais pontos comuns do que divergências quando abordamos os grupos dominantes no período. A conciliação era palavra frequente na época.

No período de 1894-1922 o Brasil conheceu várias experiências importantes. O país cresceu, passando de 14,3 milhões de habitantes em 1890 a 17,4 milhões em 1910 e 30,6 milhões em 1920. Minas Gerais continuava a ser o estado mais populoso [...]. A economia permanecia fundada no café, com grande superioridade sobre os demais produtos.²³⁸

De acordo com o excerto de Iglésias²³⁹, o predomínio econômico do setor primário não sofreu alterações à medida que a densidade demográfica passou por aceleradas mudanças. O Brasil continuava a ser essencialmente agrícola. Não havia oposição aparente entre o setor agrário e o nascente setor industrial, ou seja, entre a oligarquia cafeeira e a industrial. A política econômica de valorização do café circulava em torno da utilização do capital estrangeiro. Os

²³⁶ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1899. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1899. p. 44-45.

²³⁷ IGLÉSIAS, Francisco. *Trajatória política do Brasil: 1500 - 1964*. São Paulo: Cia das Letras, 1993. p. 207.

²³⁸ IGLÉSIAS, op. cit., p. 214.

²³⁹ IGLÉSIAS, op. cit.

lucros ficavam concentrados nas mãos da burguesia estrangeira conhecida como burguesia agrário-exportadora.

Na perspectiva de uma educação redentora, de uma educação que iluminasse, Souza²⁴⁰ esclareceu que a mudança de regime trouxe novos ares e liberdades. A educação também foi portadora desse novo projeto para regenerar a nação.

Vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância. ‘Alicerce das sociedades modernas, garantia de paz, de liberdade, da ordem e do progresso social’; elemento de regeneração da nação. Instrumento de moralização e civilização do povo. Eis algumas das representações sobre a educação em vigor no Brasil no fim do século XIX.²⁴¹

No entanto, o novo regime político-administrativo não alterou as estruturas políticas e econômicas. No que se refere à educação, lembramos que o jardim de infância precedeu o regime. Assim, em 1875, surgiu o primeiro jardim de infância particular no Brasil, fundado por Menezes Vieira no Rio de Janeiro. Apesar de essa escola atender à alta aristocracia da época, Menezes defendia que os jardins de infância deveriam dar assistência às crianças negras libertas pela Lei do Ventre Livre e àquelas com pouca condição econômica. Já em Kuhlmann²⁴² verificamos que o jardim-de-infância público foi criado em 1896.

O jardim-de-infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, construída na cabeceira da praça da República na Capital de São Paulo, é a primeira instituição pública a ser criada, em 1896, materializando-se a proposta educacional do Partido Republicano Paulista.²⁴³

De acordo com Kuhlmann, o primeiro Jardim de Infância público é datado de 1896, na cidade de São Paulo. Em 1899, foi fundado o IPAI-RJ (Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro) que mais tarde abriria filial por todo o território nacional. Nesse mesmo ano foi inaugurada uma creche vinculada à fábrica de Tecidos Corcovado no RJ.²⁴⁴ Em cada localidade e em cada contexto surgiu a educação voltada para as crianças, ora denominada de *Educação Infantil*, ora denominada *Jardim de Infância*, ora *Instituto de Proteção e*

²⁴⁰ SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

²⁴¹ SOUZA, op. cit., p. 26.

²⁴² KUHLMANN Moysés Jr. Educando a infância brasileira. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

²⁴³ KUHLMANN, op. cit., p. 477.

²⁴⁴ KUHLMANN, op. cit.

Assistência à Infância com a ideia de instruir, de preparar as crianças para a vida adulta. Dessa forma houve a difusão de instituições interessadas em educar.

Pode-se falar de ‘educação infantil’ em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. A grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começaram a chegar ao Brasil na década de 1870.²⁴⁵

Com a República existiu algumas determinações vindas da primeira constituição do período, a constituição de 1891, que tratou de aspectos relacionados à educação. A constituição reafirmou um dos princípios presentes no Ato Adicional de 1834, deixando a cargo dos Estados a questão da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino primário. Entretanto, o Estado de Minas Gerais estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário com a Lei 41, de 3 de agosto de 1892.²⁴⁶ Aparentemente a legislação permitiu a descentralização do ensino. Um dos exemplos foi a criação do *Conselho Superior* que, contudo, não interferia significativamente na administração escolar.

Parece-nos que a difusão da educação pública primária rural atrelou-se aos propósitos de descentralização do ensino e vinculou-se às atividades para o trabalho dos sujeitos na agricultura. O Presidente Francisco Antônio de Salles em pronunciamento ao Congresso Mineiro proferiu ser necessário suprimir as cadeiras das cidades e vilas pouco populosas, além disso, remodelar as disciplinas elementares a ponto de torná-las mais educativas, incluindo no programa de ensino, noções de agricultura e também de comércio. A escola rural, no depoimento do Presidente, não contemplava em seu programa de ensino temas ou noções de agricultura. Podemos deduzir que nela havia diversos problemas tanto sobre o que ensinar quanto como ensinar. Na mesma Mensagem, o Presidente pronunciou que o método de ensino deveria ser distribuído convenientemente às matérias.

²⁴⁵ KUHLMANN Moysés Jr. Educando a infância brasileira. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-470.

²⁴⁶ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892.

Supprir cadeiras injustificaveis em cidades e villas pouco populosas, devendo-se contar com inciativa particular auxiliado a acção do Estado;

Remodelar as disciplinas elementares, tornando-as mais educativas, incluindo-se no programma noções de agricultura e commercio, assim como o methodo de ensino, distribuindo convenientemente as materias;²⁴⁷

Avultamos que obrigatoriedade do ensino primário gratuito estabelecia entrelaçamentos com um projeto maior, civilizador e, em muitos casos, com fortes tendências políticas e econômicas do novo regime republicano. Para Souza²⁴⁸, a implementação do ensino primário representou uma tentativa de ampliar a participação política das camadas populares, o que ocorreu porque havia a exigência da alfabetização para a participação política, ou exercício do voto. A instrução pública primária era parte de um projeto de reafirmação do regime republicano. A escola pública era a válvula de escape para a difusão dos valores e também sentidos do novo regime. Era “[...] a escola da República para a República.”²⁴⁹ Percebemos que a intensão de difundir valores e sentimentos também levava a reboque o projeto de contemplar as escolas do meio urbano com as condições mais adequadas para a instrução das crianças. O Brasil dos primeiros anos da República e, após a abolição da escravidão, encontrava-se imerso em diversos problemas sociais e um deles era a questão do acesso à educação.

[...] como formar uma nação, como formar a República, como moldar com essa população uma ordem que se mostrasse qualitativamente diferente do regime deposto? O que se percebia é que era necessário mudar profundamente o país, e essa mudança passava pela instituição que se acreditava, à época, capaz de promover segura e positivamente essa transformação: a educação.²⁵⁰

A preocupação com questões voltadas à educação se fez presente no processo de implantação da República, a partir dos interesses das oligarquias. A necessidade de alterar profundamente o país passava pela educação. Aqui relembramos o que Souza chama de “[...] projeto

²⁴⁷ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1903. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1903. p. 31.

²⁴⁸ SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

²⁴⁹ SOUZA, op. cit., p. 28.

²⁵⁰ GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. O nascimento de educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In. INÁCIO, Geraldo Filho (Org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 264-265.

prometeico de civilização da nação brasileira”.²⁵¹ Além desse projeto prometeico, a República preocupava-se também com fatores de identidade, ou seja, “Quem somos nós?” Materiais didáticos e jornais ao veicularem indagações e preocupações sobre a identidade do povo formaram uma rede que intensificava as referências em torno dos comportamentos rudes e simples dos sujeitos. Além disso, apontavam para as necessidades de uma formação, de uma educação necessária.

Com a República, à medida que se ampliava a preocupação com a questão Quem somos nós? Ampliava-se também a exigência da resposta a uma outra questão: Quem são os outros? As respostas formuladas a essas perguntas foram sendo esboçadas nos livros didáticos, nos romances e nas crônicas da época, nos jornais, nos relatos e nos textos de avaliação do regime republicano.²⁵²

Nunes trouxe importante contribuição com essas duas questões que tangenciaram boa parte dos diálogos no campo da educação com o advento da República: “Quem somos nós? Quem são os outros?” Outro detalhe importante foi que a nascente República e o vasto território brasileiro contribuíram para a existência de diversas histórias e culturas sobre os grupos escolares em Minas Gerais. A necessidade de uma educação ou de um projeto de educação se intensificava na mesma medida em que os debates se acirravam.

Faria Filho e Vidal²⁵³ relataram a existência de histórias diferenciadas dos grupos escolares tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, expondo aspectos vinculados às culturas escolares. Mencionam também a ressignificação dos tempos e dos espaços escolares. No território brasileiro existiram diferentes configurações da escola. Cada Estado, a seu modo, instituiu processos mais adequados aos fatores políticos para a criação dos grupos escolares. As escolas públicas primárias em Minas Gerais tiveram histórias diversas e produziram modos de ser e viver. Estabeleceram culturas para essa nova etapa em que o Brasil se encontrava.

²⁵¹ SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 27.

²⁵² NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 373.

²⁵³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: Rio de Janeiro: Autores associados, 2000. vol. 14. Mai/Jun/Jul/Ago. p. 28.

[...] os grupos escolares tiveram uma história muito diferenciada nos diversos estados brasileiros. [...] em todo o território nacional, os grupos escolares, nos anos 1920 e 1930, sofreram alterações na forma e na cultura escolar que constituíam. As reformas de ensino, inspiradas em ideais escolanovistas, em que pese a diversidade de propostas que defendiam e de suas diferentes realizações, tenderam a ressignificar tempos e espaços escolares.²⁵⁴

A história do período pesquisado (1899 - 1911) foi composta por diversos acontecimentos e, envolveram, no setor econômico, processos de produção e comercialização do café, como ressaltou Nagle²⁵⁵. Essa produção explicitava a preponderância dos Estados de Minas Gerais e São Paulo nos quadros das políticas da Federação. No que diz respeito ao setor político, destacava-se o coronelismo²⁵⁶ ou seja, o poder do chefe político. Esse processo garantia, no plano federal, as condições objetivas de uma estrutura agrária dominante. Para Ribeiro²⁵⁷ a sociedade brasileira estava em processo de modernização; pagava alto custo para isso. A maioria da população estava excluída de benefícios por viver no meio rural, cujas “condições de trabalho e o isolamento dessa população rural impossibilitava manifestações de descontentamento. Esse fato e a representação eleitoral manobrada pelo coronelismo, pelos ‘currais eleitorais’, garantia o sucesso do regime [...]”.²⁵⁸ Percebemos que dificilmente poderia haver manifestações de descontentamento frente ao aparato do coronelato para manter sua dominação. A situação no meio rural era caracterizada pelos mandos e desmandos das autoridades públicas. Nesse contexto, as escolas públicas primárias rurais encontravam-se prejudicadas em seus aspectos financeiros, políticos e sociais.

No período pesquisado, a República era estruturada com fins políticos determinados. Era garantia de imobilismo ou continuísmo político dos coronéis. A escola era um sustentáculo para a manutenção das forças políticas da ocasião.

²⁵⁴ FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: Rio de Janeiro: Autores associados, 2000. vol. 14. Mai/Jun/Jul/Ago. p. 28.

²⁵⁵ NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2009.

²⁵⁶ O coronelismo era um sistema político no qual havia diversas relações ou teias que permitiam trocas de favores entre sujeitos. Em específico, entre aqueles detentores de cargos políticos e/ou possuidores de boa condição financeira. Assim, as questões políticas e econômicas se entrecruzavam para permitir a manutenção do *status quo* e do poder político. Ver: LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

²⁵⁷ RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

²⁵⁸ RIBEIRO, op. cit., p. 79.

A composição do poder, perpetuada por um colégio eleitoral assentado sobre o sistema coronelista, frustrava qualquer modificação na estrutura política; nesse quadro, o voto se reduzia a um instrumento de vassalagem e as eleições a uma luta com resultados estabelecidos no mesmo momento em que o situacionismo escolhia os candidatos.²⁵⁹

No trecho acima, é possível percebermos parte da arquitetura erguida para manter a ordem política a partir dos Estados de Minas Gerais e São Paulo. Processos de vassalagem se fizeram presentes e asseguraram resultados eleitorais corruptos no âmbito federal.

Nos aspectos sociais, observamos rumores de descontentamentos marcados por inquietações sociais, entre esses Nagle mencionou alguns: “(nacionalismo, catolicismo, tenentismo, etc.)”²⁶⁰. Outro fator importante é a imigração: com ela essas configurações alteraram tanto o mercado de trabalho quanto as relações trabalhistas do período. O desenvolvimento do modelo capitalista de produção exigiu nível de especialização adequado às realidades de tão amplo projeto. Também criou o ruralismo, ou seja, uma proposta de vida com laços no meio rural. A proposta do *ruralismo*²⁶¹ estava vinculada ao repensar das ações para o meio rural, a partir das próprias condições vida dos rurícolas. Nesse viés, a educação deveria ser um dos focos de investimentos significativos. Isto, entretanto, ficou apenas nos discurso das autoridades.

Como forma de conter um pouco a aceleração do êxodo rural em curso no final do século XIX e princípio do XX, procurando fixar o trabalhador no campo, durante o período que vai de 1910 a 1930, ampliou-se o sistema escolar rural por meio da abertura de mais escolas rurais e iniciou-se uma campanha de adequação destas às particularidades regionais, processo conhecido como ‘ruralismo pedagógico’.²⁶²

A proposta de ampliação do sistema escolar não representou sinônimo de melhoria para alunos e professores do meio rural. Apreendemos que as localidades com baixo número de habitantes de alguma forma representavam pouca expressão políticos e consequentemente reduzidos votos, para aqueles que sobreviviam de *politicagens e coronelatos*²⁶³.

²⁵⁹ NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2009. p. 15.

²⁶⁰ NAGLE, op. cit., p. 34.

²⁶¹ NAGLE, op. cit.

²⁶² LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História das escolas rurais em Uberlândia (1933 a 1959). In: PÉREZ, Tereza Gonzáles; PÉREZ, Oresta López (Coord.). *Educación rural en iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*. Madrid: Anroart Ediciones, 2009. p. 155.

²⁶³ Um dos exemplos que trazemos está na obra de (MOURÃO: 1962). O autor comenta que a prática de associar a vinculação dos professores na condição de agentes públicos estava intrinsecamente ligada às filiações políticas e aos apadrinhamentos. Isso não impedia que os professores fossem constantemente perseguidos e demitidos de

A ideia de reorganizar a forma e conteúdo do novo sistema político fazia parte das propostas de setores das elites. Inferimos que houve uma inversão e, os princípios estruturantes desse sistema foram diferentes dos que regulamentaram de fato o conceito de República.

A singularidade desse momento pode ser visualizada de diversas formas. Por um lado estava à procura por parte dos setores vitoriosos da burguesia nacional de se adaptar às formas de governo mais modernas, já implementadas nas principais nações da Europa e, principalmente, nos Estados Unidos da América. Isso quanto à forma. Por outro lado, quanto ao conteúdo, abria-se a oportunidade para a reorganização da economia e das relações sociais, uma vez que transformava o regime de trabalho, em função da abolição da escravidão, forçaria a incorporação de imensos contingentes populacionais, tanto negros libertos como dos imigrantes brancos, antes excluídos da participação política e das decisões.²⁶⁴

Verificamos que em parte das Mensagens dos Presidentes de Estado transparecia uma tentativa de ocupar posição decisória no campo educacional. Os governantes definiam em conjunto com suas equipes as normas de funcionamento das escolas. Em suas decisões encontramos concepções educativas circulantes no período, de onde depreendemos que as Mensagens dos Presidentes utilizadas são partes das representações de um tempo e de uma proposta educativa.

Lembramos que representações são modos de pensar a realidade e de construí-la. E, portanto, “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.”²⁶⁵ Nas Mensagens dos Presidentes destacamos a educação como modo de pensar a realidade e também de construí-la. Esse modo de pensar em Minas Gerais “como em outras regiões brasileiras, a educação e a instrução primária eram vistas como uma das mais poderosas armas no combate às supostas consequências maléficas deixadas pelo Império e pelo trabalho escravo: a apatia do povo frente à vida pública.”²⁶⁶ É importante ressaltar que a República tinha como foco o progresso e a educação inseria-se nesse processo. Modernizar e alterar as consequências maléficas do

seus cargos. Para nós essas práticas caracterizam-se enquanto politicagens, coronelatos e práticas clientelistas. In. MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Minas Gerais. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

²⁶⁴ GONÇALVES NETO, Wenceslau. Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX. In. ARAÚJO, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instruções escolares e educação na imprensa*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 198.

²⁶⁵ CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1987. p. 17.

²⁶⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. p. 27.

Império era uma das mais importantes aspirações colocadas. Paiva relatou que “[...] em termos de realizações concretas pouco se fez pelo ensino elementar nas primeiras décadas republicanas [...]”.²⁶⁷ O novo regime trouxe no bojo desses diálogos a possibilidade de analisarmos essas representações.

O conceito de representação aqui utilizado possibilita analisar as mudanças sociais e culturais nos espaços das escolas públicas primárias rurais. Sabendo que as Mensagens são comunicações oficiais, mas que também correspondem a discursos construídos nas tramas sociais, de alguma maneira compreendemos que transformaram ou integraram práticas cotidianas dos grupos sociais rurais. Nessa perspectiva de uma República alicerçada nos princípios liberais de inspiração positivista a educação, a instrução ou a escolarização rural ficou relegada a um segundo plano, relevando os aspectos sociais.

Mesmo a República – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.²⁶⁸

Não havia a pretensão de uma educação adequada aos rurícolas. Ao contrário, muitos saíam do meio rural para os centros urbanos sendo “o sistema educacional brasileiro herdado pela República é o mesmo que vigora no Império, restrito apenas a uma pequena parte da população [...]”.²⁶⁹ Poucas foram as diferenciações entre o sistema educacional do Império para a República. A impressão que transpareceu foi a de continuidade e de reformas superficiais, nas quais prevaleciam as pretensões de se estabelecer uma etapa na qual a educação pudesse ser diferenciada, sobretudo para atender aos interesses dos grupos dominantes.

²⁶⁷ PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 95.

²⁶⁸ LEITE, Sérgio Celani. *Educação rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 28.

²⁶⁹ GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX*. In: ARAÚJO, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instruções escolares e educação na imprensa*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 202.

A Reforma João Pinheiro de 1906²⁷⁰ promoveu alterações na educação primária e reestruturou responsabilidades, principalmente no que diz respeito à participação dos municípios, fosse na construção de prédios escolares ou promovendo centralidade ao processo de inspeção nas escolas de Minas Gerais. Tudo isso não se distanciou das diretrizes para o ensino, orientações e metodologias, inovadoras. “[...] João Pinheiro era adepto fervoroso do progresso a ser alcançado, sobretudo, pela educação técnica, a modernização agrícola e a pequena propriedade rural.”²⁷¹ Ao fundar o Congresso Agrícola Industrial e Comercial, João Pinheiro objetivava discutir alternativas econômicas para o Estado, no projeto macroestrutural colocado para o alcance do progresso. O ensino técnico se configurou como importante instrumento a favor da modernização.

A atenção aos assuntos econômicos se nota desde os primeiros escritos de João Pinheiro. Adepto do positivismo, interessava-se naturalmente pelas questões da produção, do trabalho e da tecnologia – ou seja, pelo que estava contido na idéia de ‘progresso’ tão cara aos discípulos de Comte. O lema ‘ordem e progresso’ correspondia bem ao pensamento de Pinheiro, se lhe adicionarmos a idéia de ‘liberdade’, que ele sublinhava como núcleo do paradigma republicano. Liberal no plano político, seu liberalismo era temperado no terreno econômico pela visão pró-ativa do positivismo no tocante à busca do progresso.²⁷²

A perspectiva desenvolvimentista ou o desenvolvimento econômico de João Pinheiro pode ser sintetizado genericamente por progresso. Talvez por uma ideia de ruptura com a etapa de atraso. Nesse caso, envolveu diversos fatores, desde políticas para elevar a economia até questões sociais, a exemplo da educação.

A proposta educacional adotada pelo governo de Minas era a de concentrar os esforços no ensino elementar, mas não era qualquer ensino. Percebemos que João Pinheiro na condição de Presidente do Estado esteve focado na ideia de desenvolvimentismo econômico. Direcionou, assim, a atenção para o progresso, com destaque para a educação.

[...] João Pinheiro, com sua convicção positiva, foi o principal idealizador dessa política. Concebia para o Estado uma missão pedagógica, de educar a população para o progresso. E para isso era preciso inverter prioridades. Em

²⁷⁰ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

²⁷¹ CARVALHO, José Murilo de. Ouro, terra e ferro: vozes de Minas. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 67.

²⁷² DULCI, Otávio. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 114.

consequência, dedicou-se a um esforço simultâneo de expandir o ensino primário e de criar estabelecimentos de aprendizagem agrícola – fazendas-modelo e campos de experiência e demonstração, que se somavam ao serviço de instrutores ambulantes na divulgação de novas técnicas e do uso da mecanização. Seus sucessores no governo prosseguiram na mesma trilha, que foi institucionalizada em 1911 com o Regulamento Geral do Ensino Agrícola.²⁷³

A ideia de desenvolvimento externada por João Pinheiro se fixou na agenda política antes mesmo de seu mandato. O diagnóstico de pessimismo em relação à realidade econômica-social fazia circular o viés de estagnação. Essa ideia “surgia frequentemente por contraste com a imagem de um passado de riqueza e prestígio, correspondente ao ciclo da mineração do ouro”²⁷⁴. A modernização seria uma das saídas para evitar o caos. Os interesses imediatos do estadista foram os investimentos na agricultura, ainda de forma acanhada. O projeto de desenvolvimento preconizado centrava-se em alguns princípios.

O eixo do programa era a idéia da modernização agrícola. Tratava-se de diversificar o sistema produtivo, sem descuidar do café, e de melhorar a qualidade da produção através da sua atualização tecnológica. Mas não era, apesar das aparências, um programa agrarista, que cingisse o seu escopo à produção rural de acordo como conceito da ‘vocação essencialmente agrícola’ do Brasil.²⁷⁵

A partir do excerto, percebemos que os investimentos na educação técnica surgiam como uma possível saída encontrada para rever o atraso de Minas Gerais, o que não era empecilho para a continuidade dos investimentos na agricultura. A agricultura era um foco, pois possibilitava o aumento de sujeitos empregados além de forçar a permanência dos rurícolas no meio rural.

O progresso, para a geração de João Pinheiro, começava com transformação tecnológica e crescimento econômico, que produziria diferenciações sociais que, por sua vez, levariam logicamente a uma moderna política democrática. Para os mineiros e outros brasileiros do final do século XIX, esse objetivo de acelerar a transformação era uma suposição razoável.²⁷⁶

As transformações tecnológicas representariam para essa geração de João Pinheiro uma espécie de progresso e crescimento econômico, pelo menos era essa uma das facetas dos discursos por uma Minas Gerais em prol das diretrizes que promovesse o progresso.

²⁷³ DULCI, Otávio. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In. GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 131.

²⁷⁴ DULCI, op. cit., p. 115.

²⁷⁵ DULCI, op. cit., p. 127.

²⁷⁶ WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 307.

Se por um lado havia interesses por um ensino técnico, percebemos a permanências de outros tipos de escolas concomitantemente, tal qual seu processo de criação e, “[...] o ensino agrícola, na primeira fase, foi concebido como meio de organizar o trabalho e reter o trabalhador rural. A educação para o trabalho seria promovida em dois níveis: o do ensino profissional em escolas e o da instrução prática de trabalhadores adultos.”²⁷⁷ Salientamos que o programa de desenvolvimento inaugurado com João Pinheiro a frente do governo de Minas Gerais exerceu significativa influência sobre o reequilíbrio econômico da região, cabendo destacar “[...] sua mensagem muito forte sobre a importância da educação e da tecnologia como fatores do desenvolvimento econômico/social.”²⁷⁸

O contexto de crise no setor agrário não impediu a abertura de escolas isoladas no princípio do século XX. O processo de criação de escolas isoladas de instrução pública era simplificado, bastava que um professor, titulado ou não, reunisse um número de meninos e meninas, 45 em área urbana e 40 em área rural, e solicitasse a cadeira de instrução primária²⁷⁹ no local. O ano de 1906 foi o marco da implantação das primeiras escolas graduadas ou grupos escolares em Minas Gerais.

Em boa parte das vezes, a efetiva criação da cadeira dependia tanto do interesse das autoridades estaduais em prestigiar uma dada região ou pessoa quanto da pressão exercida pelos interessados, principalmente pelas famílias. Estes, muitas vezes, para reforçar seus argumentos, lembravam em seus abaixo-assinados dirigidos ao governo do Estado a importância da instrução e o compromisso reiterado, dos republicanos com a causa da educação pública.²⁸⁰

Das escolas isoladas aos grupos escolares, a alteração foi sem dúvida a racionalização da educação escolar. Faria Filho²⁸¹ mencionou aspectos importantes e, para ele, os palácios (grupos) iriam suplantam os pardieiros (escolas isoladas). Essas foram algumas inovações da Reforma João Pinheiro de 1906 que reforçavam a ideia de promover uma educação aos moldes da nova organização.

²⁷⁷ DULCI, Otávio. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In. GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 131.

²⁷⁸ DULCI, op. cit., p. 134.

²⁷⁹ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000.

²⁸⁰ FARIA FILHO, op. cit., p. 28.

²⁸¹ FARIA FILHO, op. cit.

[...] os discursos da época faziam referência às reformas educativas que a República deveria conduzir em todos os estados da Federação como item prioritário da agenda republicana. A instituição dos Grupos Escolares é sempre lembrada como destacável inovação. Até então, professores ensinavam em classes heterogêneas onde se amontoavam crianças das quatro classes. Os inconvenientes pedagógicos eram percebidos pelos professores e pagos pelos alunos. O raciocínio parecia simples. Em lugar de quatro escolas isoladas – cada uma delas com quatro classes – era possível reuni-las em uma só, de modo que cada professor lecionasse em apenas uma classe ou ano escolar. Foi esse invento introduzido em Minas Gerais pela lei n. 439 de 28 de setembro de 1906, aos 21 dias do governo João Pinheiro. Esta mesma lei previa a autorização para a reforma dos ensinos primários, normal e superior do estado.²⁸²

Uma reforma a partir de inovações. No excerto, temos exemplo da racionalização da educação, pois ao reorganizar a escola, rompia-se com as práticas escolares anteriores. Criava-se a impressão de uma escola moderna. De fato, a reforma permitiu algumas novidades. Os grupos escolares ou escolas reunidas constituíram-se por meio de novos tempos e novos espaços. O ensino foi organizado em séries e passou a corresponder ao tempo civil.

Constituindo-se como escolas graduadas, os Grupos Escolares aglutinavam em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final.²⁸³

As novidades dos grupos escolares ou escolas agrupadas constituíram marcos divisório na história da instrução pública. Ocorreram significativas alterações no ensino, a docência que antes era exercida a partir de aulas heterogêneas passou a ser melhor distribuída. O ensino primário estadual tornou-se público e gratuito. Mesmo com essas alterações as escolas isoladas permaneceram. A reestruturação das escolas, grosso modo, previa a intensificação de produtividade no meio rural, pois a proposta de modernidade estava vinculada a ideia de instrumentalizar os rurícolas com cursos técnicos, além de inserir nos currículos disciplinas práticas e teóricas relacionadas explicitamente à produção de gêneros alimentícios.

No período da República, as prioridades do mercado ditavam as regras a serem seguidas por uma proposta educacional/instrução que muitas vezes atendia necessidades dos mandatários

²⁸² BOMENY, Helena. O Brasil de João Pinheiro: o projeto educacional. In. GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 148.

²⁸³ VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 8.

ou coronéis. Essa realidade se fez ver por meio do projeto destinado a manter os rurícolas no meio rural. Embora a Reforma João Pinheiro de 1906 trouxesse novidades para o setor educacional, o meio rural pouco foi influenciado, o que nos permitiu comprovar a inexistência de um projeto educacional destinado às particularidades do meio rural.

No quadro a seguir, Nagle²⁸⁴ destacou possíveis entrelaçamentos da instância política e econômica a partir do eixo da educação. Ao priorizar o ensino e suas particularidades havia o interesse por uma escola reprodutora do processo capitalista. As prioridades da Federação voltavam-se para a adequação à produtividade destinada ao mercado. As classes hegemônicas permaneceriam com os propósitos liberais.

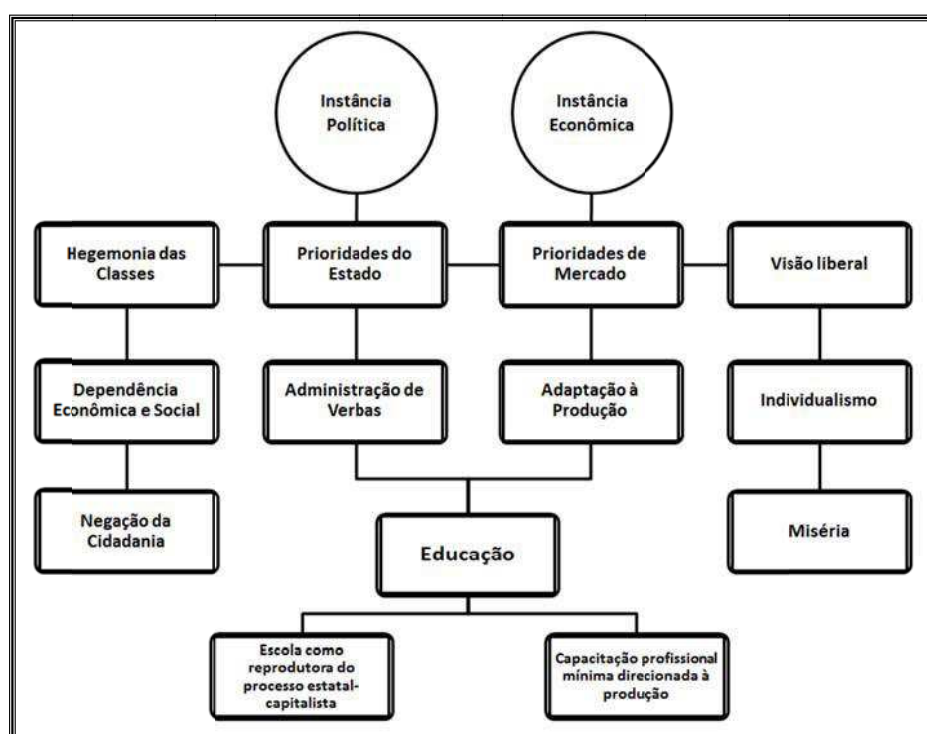


Figura 1: O Estado e sua estrutura: política, economia e sociedade.

Fonte: NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2009. p. 23.

A escola diante do esquema proposto por Nagle²⁸⁵ ocuparia a função de mera reprodutora do sistema capitalista, o que representava disputas em jogo. Por um lado, os anseios das classes dominantes; por outro lado, necessidades, interesses e concepções pedagógicas daqueles que nela atuavam na condição de professores. Em muitos momentos docentes municavam-se de

²⁸⁴ NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2009. p. 23.

²⁸⁵ NAGLE, op. cit.

*táticas*²⁸⁶ para continuarem com suas funções de educar, mesmo diante de tamanha precariedade.

Outro detalhe foi a perspectiva do ensino direcionado para formar mão de obra para o mercado. Os currículos das escolas deveriam contemplar a capacitação profissional. Nas escolas rurais, essa capacitação era direcionada para atividades do próprio meio rural, talvez como *estratégia*²⁸⁷ para manter o homem no meio rural sem alterar as estruturas de dominação política e econômica vigentes.

Cobrava-se então o preço da incúria política dos republicanos: a massa popular, o núcleo da nacionalidade, esses milhões de analfabetos de letras e ofício relegados a condição sub-humanas de vida maculavam a assepsia burguesa de que vinham sendo tecidos os sonhos de Progresso na República.²⁸⁸

Acima temos mais um exemplo das imperfeições da República. A massa de analfabetos era vista como fator dificultador para tirar a nação do abismo. Esse discurso se aproximava muito das propostas higienistas. Equacionar a questão urbana para intensificar a produção capitalista era a preocupação das elites. Com esse propósito, os investimentos para o ensino rural em diversas regiões interioranas eram reduzidos. A educação também era vista como fator de modernização. Se a República permaneceu com muitos problemas do ensino da época do Império era preciso repensar a permanência de milhões de analfabetos. Disciplinar a população tornou-se uma questão de controle, de ordem, de segurança, um problema a ser superado por meio da instrução do povo, mas não qualquer instrução, uma instrução destinada a manter as estruturas políticas e econômicas de dominação.

[...] o equacionamento da questão urbana, a estruturação de esquemas de controle que viabilizassem, no espaço da cidade e no tempo da produção-

²⁸⁶ “[...] a tática é movimento ‘dentro do campo de ação do inimigo’ como dizia von Bulow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas uma docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.” In. CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 100-101.

²⁸⁷ Estratégias são as ações e concepções próprias de um poder, de algo instituído na “administração” e/ou “gestão” de suas relações com seus outros, aqueles submetidos a princípio a este poder. In. CERTEAU, op. cit. p. 100.

²⁸⁸ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 20.

expropriação capitalista, o disciplinamento das populações resistentes, na vadiagem ou na anarquia, à nova ordem que se implantava.²⁸⁹

Uma República que pudesse controlar e vigiar o povo. Essa era a proposta. Era preciso evitar a vadiagem, a desocupação, criar postos de trabalho e intensificar a produtividade. Com a necessidade de controlar o povo, permeava na época uma inquietação com a modernidade. Isso implicava na racionalização de espaços. Belo Horizonte, por exemplo, na condição de nascente capital de Minas, constituiu cenário de teorias higienistas e sanitaristas, um polo modelo na relação indústria/cidade.

Transformar um pequeno arraial em um polo modelo para onde fluíam as novidades da economia tem, na história de Minas Gerais, um sentido político significativo, porque revela as ambiguidades da política mineira e brasileira no momento da construção da República. É expressão de uma concepção do social, do cultural e da importância da ciência que emerge em confronto com práticas tradicionais de se pensar a relação dos indivíduos com a cidade.²⁹⁰

A realidade da cidade se estendeu de alguma forma para outros espaços, a exemplo do meio rural. A proposta de higienizar e alterar as práticas pedagógicas implantando uma escola que pudesse ser modelo também explicitava a tentativa de racionalizá-la. Entre o urbano e rural a educação foi foco de mudanças, mas no seu cotidiano acolheu os preceitos dos tempos de civilizar para o trabalho.

Na pesquisa realizada por Segantini²⁹¹ que abrange o período de constituição²⁹² da cidade de Belo Horizonte a partir das impressões do cronista Alfredo Camarate²⁹³, percebemos particularidades do processo modernizante e, em alguns momentos, a existência de proposta pedagógica para prescrever comportamentos em fins do século XIX. Muito embora haja indicativos de uma sensibilidade urbana, a cidade emerge como foco de misturas, tradições e inovação. Nessa perspectiva, urbano e rural se entrelaçavam, pois “para governar a cidade nascente e torná-la habitável, eram necessárias regras; era preciso prescrever

²⁸⁹ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 21.

²⁹⁰ VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: Martins Fontes: EDUSF, 2002. p. 51.

²⁹¹ SEGANTINI, Verona Campos. *Fundando sensibilidades, educando os sentidos: dos sujeitos na cidade (Belo Horizonte, uma capital no ano de 1900)*. 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

²⁹² Segunda metade do século XIX.

²⁹³ Alfredo Camarate era Português, nascido em Lisboa em 1840. Chegou ao Brasil com 32 anos, formou-se em arquitetura na Inglaterra estudando música e crítica da arte. No Rio de Janeiro contribuiu para a imprensa e em 1894 primeiro ano da construção da futura capital de Minas Gerais denominada de Belo Horizonte se colocou a disposição da Comissão Construtora. In. SEGANTINI, op. cit.

comportamentos, mediar relações com o outro e com o espaço da cidade. Era, enfim necessário pedagogizar a cidade, educar os seus cidadãos, ou melhor, o povo.”²⁹⁴ Os diversos sinais da modernidade indicavam o que era preciso fazer para tirar os sujeitos da condição de incivilizados. Educar auferiu dimensões ampliadas a ponto de pedagogizar a cidade.

O meio rural também foi foco de ações pedagógicas. Era preciso incutir uma atitude sociável, compondo um “[...] jogo de linguagem, Camarate colocava em disputa entendimentos a respeito da arte, do belo e, principalmente, da necessidade de educar corpos e civilizar espaços”²⁹⁵. Esse mesmo cronista²⁹⁶ fez uma descrição minuciosa da paisagem da nascente Belo Horizonte. Em tais relatos a cidade não destoa do meio rural, com isso, a proposta de modernizar, de civilizar e de racionalizar se destacou.

A cidade de Belo Horizonte foi *locus* da racionalização arquitetônica e pedagógica. As estruturas mudaram como forma de se dar a ver. Os grupos escolares foram implantados, em 1906, sob essa nova forma de ver. A novidade da arquitetura chegou até as escolas. A paisagem alterada era um dos símbolos da modernidade para “além de uma estética da aparência, com o visto e com aquilo a ser visto na cidade construída, o emprego de determinados materiais e de técnicas construtivistas informava sobre a construção da *urbs* moderna.”²⁹⁷ Os processos de modernização enfatizados nos centros urbanos embora tímidos, tanto em seus aspectos arquitetônicos quanto educacionais, de uma forma ou de outra, podiam repercutir no meio rural, apresentando similaridades.

Casas, nas paredes, cubatas, nos telhados de colmo; com o esqueleto de madeira tôca, a sair por entre o barro, como ossos de físico a accusarem-se atravez da transparente e livida pele; toda essa miséria, que provém mais do abandono do que da pobreza, é emmoldurada numa vegetação opulenta, prodiga, que, nas empáfias da sua riqueza, nos desmandos da sua prodigalidade, parece assoberbar ainda mais essas mesquinhas tócas de humano que, por irrisoria philaucia, se dizem pertencer à raça dos reis da criação!

A terra da rua parece uma alcatifa vermelha, floreiada com verde vivo, brilhante esmeraldino; o céu parece que reserva o fausto das suas orgias de

²⁹⁴ SEGANTINI, Verona Campos. *Fundando sensibilidades, educando os sentidos*: dos sujeitos na cidade (Belo Horizonte, uma capital no ano de 1900). 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. p. 126.

²⁹⁵ SEGANTINI, op. cit., p. 69.

²⁹⁶ SEGANTINI, op. cit.

²⁹⁷ SEGANTINI, op. cit., p. 98.

côr, para encimar aquella como que aldeia de índios, sem a virilidade, energia, robustez e destreza dos seus habitantes.²⁹⁸

As crônicas também mostram parte das teias e tramas da história. Falar da cidade em construção, no caso Belo Horizonte, embora seja uma faceta, um olhar, permitiu avaliarmos entrelaçamentos da cidade com o meio rural. Talvez houvesse poucas diferenças nesses espaços. No trecho, datado em 1894, percebemos as estruturas precárias de diversas salas de aula no meio rural, ainda assim a arquitetura “[...] se constituía como uma das principais formas de educação das sensibilidades modernas, já que, por um lado emprega técnica e a tecnologia, e, por outro, está também a serviço da estética.”²⁹⁹ A cidade e o campo vivenciavam modificações e o desafio passou a ser educar as sensibilidades.

Passado o momento de euforia da proclamação da República³⁰⁰, os instituidores republicanos prepararam-se para estabilizar o novo regime, conquistar a sua hegemonia na federação republicana e, sobretudo, enfrentar a face mais visível e ameaçadora da questão social: as condições alarmantes de miséria e indigência das massas urbanas.

²⁹⁸ RIANCHO, Alfredo. *Collaborações/Por Montes e Valles XXVII*. Minas Geraes. Ano III, n. 191, 18 de julho de 1894, p. 5 *apud* SEGANTINI, op. cit., p. 69-70.

²⁹⁹ SEGANTINI, Verona Campos. *Fundando sensibilidades, educando os sentidos: dos sujeitos na cidade (Belo Horizonte, uma capital no ano de 1900)*. 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. p. 136.

³⁰⁰ “Toda a geração de intelectuais, jornalistas e pensadores brasileiros que viu nascer a República esforçou-se para forjar um conhecimento sobre o Brasil em todas as suas peculiaridades, pois aquele momento, que se seguiu ao advento da República, parecia uma rara, e talvez única, oportunidade histórica de o país se pôr no nível de século, integrando-se de uma forma definida no mundo ocidental. O advento da República e os efeitos combinados da nova expansão européia na Belle Époque representaram uma esperança para as gerações de pensadores do início do século XX.” In: SALIBA, Elias Thomé. *A dimensão cômica da vida privada na República*. In: NOVAES, Fernando Antônio (Org.). *História da vida privada no Brasil República: da Belle Époque à era do rádio*. São Paulo: Cia das Letras, v. 3. 1998. p. 296.

II

CAPÍTULO II – ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA

O segredo do escritor é anterior à escrita. Está na vida, está na forma como ele está disponível a deixar-se tomar pelos pequenos detalhes do cotidiano.
(Mia Couto)³⁰¹

2.1. Instrução pública e desenvolvimento econômico

Minas Gerais com suas diferenças regionais não se apresentava como unidade econômica coerente após a proclamação da República. Wirth³⁰² descreveu que Minas fornecia matéria-prima a preços baixos e comprava de outros Estados da Federação alimentos processados e outros bens industrializados, mas “a partir de 1897, a depressão do café atingiu Minas com força, introduzindo quase 15 anos de déficits e orçamentos marcados pela austeridade. O pessimismo passou a ser regra do dia; a elite nunca mais reconquistou plenamente seu otimismo anterior.”³⁰³ Com vistas ao reestabelecimento da economia e diante do quadro de déficits orçamentários as elites se organizaram.

Ao compararmos as atividades econômicas de Minas com São Paulo percebemos que este último despontava tanto no mercado interno quanto externo. Essa realidade trouxe diversas indagações. Entre elas, destacamos a possibilidade de Minas buscar o tão sonhado reequilíbrio por meio dos processos educacionais, em específico, da instrução pública primária após a abolição da escravatura em 1888 que gerou impactos para o setor econômico.

O impacto da abolição foi grave no início, embora, de modo geral, tenha sido mais um momento político decisivo do que o caos sócio-econômico que

³⁰¹ COUTO, Mia. *Pensatempos*. 3 ed. Alfragide: Caminho, 2008. p. 46.

³⁰² WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

³⁰³ WIRTH, op. cit., p. 249.

os mineiros a princípio temiam. Não se tendo preparado eficazmente para atrair o trabalhador imigrante (diferentemente de São Paulo), a maior parte dos agricultores não viu alternativa na abolição gradual. O autor de um relatório a respeito das diretrizes de mão-de-obra de São Paulo predizia que a transição seria mais difícil para Minas.³⁰⁴

A partir das considerações acima, observamos que a situação econômica de Minas não era das mais promissoras, o que exigiu a concentração de esforços nos processos de educação, ou seja, na instrução da população. Esses esforços visavam também manter e projetar melhores condições socioeconômicas para as elites agrárias ao longo da República. Os proprietários agrários “consideravam os trabalhadores volúveis, não confiáveis e desleais, todos querendo viver da terra na ociosidade – em resumo, um problema social para as autoridades.”³⁰⁵ O problema social foi um dos reflexos de propostas *políticas desastrosas*³⁰⁶, a exemplo da abolição da escravatura que não possibilitou de imediato a inserção do liberto ao mercado de trabalho.

Desde fins do século XIX, ainda no *período imperial*³⁰⁷ havia no Brasil a inquietação com a mão de obra livre. Uma das preocupações de diversos proprietários agrários do Estado era o perigo da vadiação. O vadio correspondia àquele que não estava trabalhando. A educação passou a ser percebida como salvação, redenção ou como o triunfo técnico e científico, fazendo-se presente nos ideais dos governantes. Esses aspectos remetem para questões culturais, ou seja, falar de educação para o desenvolvimento permitiu refletir a respeito de costumes, proposições, desejos e realizações. O acesso à educação pública era algo complexo em Minas Gerais, quem o obtinha era privilegiado e gozava de certo status social.

Os felizes mineiros que conseguiram instruir-se numa terra de analfabetos gozavam de enaltecido status social. Os graus profissionais eram praticamente um pré-requisito da carreira política da elite [...]. Apenas 9% da elite mineira (ajustada) não passavam do nível escolar secundário – quase todos se concentravam na primeira geração política, nascida antes de 1869.

³⁰⁴ WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 79.

³⁰⁵ WIRTH, op. cit., p. 80.

³⁰⁶ A abolição da escravatura foi pensada dentro da perspectiva de exclusão dos libertos dos processos políticos, econômicos e sociais. O ex-escravo após a abolição não teve acesso a cidadania, foi alijado de direitos.

³⁰⁷ “Ao longo do século XIX, foram constantes as queixas contra a rusticidade, instabilidade e indolência do trabalho livre nacional. Frente a isso, a elite imperial não se restringiu a colecionar lamúrias. De acordo com a posição de um pequeno grupo de proprietários rurais, cristalizada institucionalmente no *Ministério da Agricultura* do Império, a educação poderia ser uma forma de ‘regenerar’ a mão-de-obra do campo, tanto no que diz respeito aos efeitos negativos da escravidão, quanto ao desejo de autonomia gerado pela imensa fronteira agrícola existente. Por isso mesmo, à medida que a campanha abolicionista avança, vão surgindo proposta de ensino agrícola.” In: PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. p. 174-175.

Porém, alguns homens sem grau superior praticavam o direito: 9% dos advogados – 13 em 144 – tinham licença provisória e eram popularmente conhecidos por ‘rábulas’. Lutaram tenazmente por seus direitos e status social [...].³⁰⁸

Os republicanos consideravam a educação como uma das prioridades em Minas. Logo houve a necessidade de se organizar o ensino. Muitos desafios se colocaram para a realização desse projeto, pois revigorar Minas por meio de novas instituições educacionais era uma das bandeiras de diversos Presidentes. Wirth mencionou que “infelizmente, apesar de tanto vigor e idealismo, essas escolas educaram deficientemente a população urbana e quase nada as massas rurais. As poucas instituições de qualidade eram bastiões de privilégio.”³⁰⁹ Escolas para uns e não para outros. A educação era a bandeira de salvação, um dos pontos nas pautas de legisladores e governantes.

Mesmo sendo a educação discursivamente um dos fortes pontos nas pautas dos governantes, percebemos que na realidade as representações da instrução pública primária rural se constituíram por precariedade das próprias políticas dos Presidentes de Estado, que eram, em sua maioria, propostas personalizadas, atendiam a determinado público, no tempo de um mandato político. As elites mineiras se mostravam abertas às mudanças, mas não rompiam com a sociedade tradicional. O conservadorismo se fazia presente.

Pensar a educação como via para a modernização foi, sem dúvida, uma proposta bastante arriscada. Apreendemos, ainda assim, que isso era um dos propósitos dos Presidentes do Estado, a exemplo de *Francisco Silviano de Almeida Brandão*, *Francisco Antônio de Salles e João Pinheiro da Silva*³¹⁰ entre outros.

Educar era a aspiração uníssona que se levantava em todos os países. Não bastava, contudo, ensinar: era preciso saber ensinar. Não poderia haver ensino produtivo sem a adoção de métodos que estariam transformando em toda a parte o destino das sociedades. A educação do homem moderno exigira uma soma de conhecimentos que resultavam ‘sistematicamente das noções enciclopédicas hauridas em diversos ramos de estudo’. Como era impossível ‘ensinar às crianças tudo quanto pode ser necessário à vida’, tornava-se praticável dar à inteligência um grau de maturidade que

³⁰⁸ WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 206.

³⁰⁹ WIRTH, op. cit., p. 142.

³¹⁰ Francisco Silviano de Almeida Brandão governou Minas Gerais de 1898 a 1902, Francisco Antônio de Salles governou de 1902 a 1906 e João Pinheiro da Silva governou de 1906 a 1908.

preparasse suficientemente o homem novo para entrar na vida social ‘com seguros capitais para o êxito’.³¹¹

Arrazoar uma educação uníssona em Minas Gerais era algo bastante complexo, haja vista a diversidade de práticas adotadas pelos agentes da escola. Um exemplo pode ser visto pela adoção do ensino pela intuição, ou seja, o professorado sem acesso aos programas ou conteúdos de ensino, aos materiais de ensino entre outros, fazia valer suas experiências na docência. Dosava a partir de suas observações o que poderia e deveria ser ensinado. Um novo homem se formava, mas não especificamente a partir daquilo que estabeleciam as legislações em vigor. Aliás, acentuavam-se os interesses em equalizar a educação como forma de controlar o povo e promover as práticas higienistas necessárias.

A Educação era uma bandeira para viabilizar parte dos pensamentos das elites, um transplante cultural, porém, diante dos esforços do professorado o ensino adquiria as particularidades do aprender a fazer fazendo. Muitas propostas educacionais das elites foram consolidadas por meio dos mandatos de Presidentes de Estado. Em Minas, João Pinheiro efetivou uma série de medidas na educação.³¹²

Nesse contexto, muitos decretos serviram para sistematizar a educação pública; desde a nomeação de professores quanto a alteração/criação de cadeiras masculina, feminina e mista, entre outros. No Decreto n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906³¹³ que aprovou o regulamento da instrução primária em Minas Gerais notamos que o governo sinalizou empregar esforços necessários para difundir a educação. Apareceu ainda a ideia de o ensino profissional ter como intuito preparar os alunos para o desempenho da lida diária.

Art. 6.º O governo empregará todos os esforços para que, dentro da esfera de suas atribuições, o ensino publico se aperfeiçoe e se difunda pelo Estado do modo mais eficaz e completo.

Art. 11.º O ensino profissional é o que é dado como complemento do ensino primário e tem o intuito de preparar os alumnos para o melhor desempenho dos officios práticos apropriados a qualquer dos sexos.³¹⁴

³¹¹ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 26.

³¹² No governo de João Pinheiro, foram instituídos os grupos escolares, o Instituto João Pinheiro, o ensino técnico primário entre outros.

³¹³ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

³¹⁴ MINAS GERAES, op. cit.

Entre a letra da Lei e as práticas cotidianas nas escolas o ensino público primário pouco foi alterado e se fez ainda menos presente no meio rural. É verdade que a organização do ensino primário do Estado de Minas Gerais visou à formação do sujeito trabalhador, como um dos princípios da nova forma de governo. Tanto para os poderes federais quanto estaduais, a difusão da instrução pública era principal via para inserção do Estado na modernização. A educação formal elementar republicana, entretanto, carregou alguns pontos recorrentes das atividades escolares de outros tempos, do Império. Dessa forma, estabeleceu mais permanências do que novidades.

Uma educação para alavancar o desenvolvimento econômico e civilizatório. Com esse discurso as autoridades públicas programaram as reformas no ensino. A ideia era que Minas Gerais alcançasse níveis de desenvolvimento compatíveis com outros Estados. Na Mensagem enviada pelo presidente Francisco Antônio de Salles ao Congresso, podemos observar esse interesse a partir de experiências desenvolvidas nos processos de instrução de outro Estado: São Paulo que alimentava as inspirações de políticos mineiros a exemplo de João Pinheiro, para quem “feita a reforma nos moldes de instituições congeneres, já applicados com grande exito em outros Estados, aproveitando-se os ensinamentos que os processos experimentados por outros nos ministram, termos alicerçado a transformação futura do ensino.”³¹⁵

Se, por um lado, a economia de Minas não andava favorável ao que pretendiam as elites agrárias, principalmente sobre o baixo índice de exportações, por outro lado as possíveis mudanças no sistema de instrução pública primária permitiram novas possibilidades de reequilíbrio tanto para a produção de gêneros agrícolas para o consumo quanto para o comércio. A ideia de uma educação técnica atrelada aos princípios da modernidade se fazia presente nos discursos políticos. Ainda na mesma Mensagem, disse o presidente: “o resultado ficará dependendo da firmeza na sua execução. Haja vista o Estado de São Paulo, digno de imitação, que vai conseguindo admiravel progresso em materia de ensino.”³¹⁶ Novamente surgiu a tentativa de inspiração de Minas a partir dos desdobramentos vindos de São Paulo.

Outro fator também a ser destacado é que o Estado dividia a responsabilidade de instruir com os municípios, pois a todo momento o Estado, na figura de seus representantes, justificava a

³¹⁵ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1903. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1903. p. 30.

³¹⁶ MENSAGEM, op. cit., p. 31.

falta de investimento no setor. Os discursos das autoridades encontravam-se repletos de intencionalidades, opondo-se muitas vezes à cultura escolar vigente. Na época, ocorreu uma espécie de “municipalização”³¹⁷. A nosso ver, a transferência de responsabilidade do Estado para os municípios utilizou-se de artifícios necessários para desonerar as responsabilidades de uns e precarizar ainda mais a situação financeira de outros. Na pesquisa que empreendemos não observamos, todavia, vantagens substanciais sobre o assunto. Os municípios representados pelas autoridades políticas teriam mais condições de instaurarem sistemas corroídos que lhes permitissem continuar decidindo a administração local. Muitas foram as reclamações identificadas relativas à má condição do ensino.

Em Mensagem proferida ao Congresso Mineiro por Francisco Silviano de Almeida Brandão, 1899, há denúncias sobre as más condições do ensino primário:

São conhecidas as más condições em que se encontra o ensino primario no Estado: - em geral ministrado por methods defeituosos e primitivos, pouco pratico, insufficiente, pouco proveitoso, não compensando absolutamente os grandes sacrificios que com elle è feito pelo thesouro publico.

Entretanto, força é confessar que, tanto o Congresso como as administrações do Estado, têm sido solícitos em attender ás necessiddes do ensino publico [...].³¹⁸

São claras as menções a respeito das precárias condições da escola apresentadas pelo Presidente. Ao mesmo tempo, encontramos declarações que mencionaram a solicitude do Estado em atender as necessidades do ensino público. A esse respeito, notamos duas posições antagônicas ao considerarmos as realidades representadas em documentos pesquisados: por um lado reclamações das “*más condições em que se encontra o ensino primario*” e por outro lado “*o Congresso como as administrações do Estado têm sido solícito com tais questões*”. Nessa contradição, observamos que denúncias ou queixas sobre a má situação das escolas continuavam, mas, a Mensagem demonstrou que pelo menos teoricamente o Congresso fora solícito para sanar esses problemas. Mesmo sendo do interesse do governo elevar Minas Gerais à categoria de Estado com grau de desenvolvimento considerável, contudo, as ações do

³¹⁷ Nos dias de hoje municipalizar a educação primária ainda é uma problemática a ser resolvida por muitos Estados, pois o que se encontra no contexto dessa proposta é a desoneração financeira.

³¹⁸ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1899. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1899. p. 17.

Estado foram reduzidas diante das necessidades de investimentos financeiros para o sistema público de ensino no meio rural.

Além disso, a Mensagem carregada de intertextualidade, ou seja, as expressões “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos, serviram e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.”³¹⁹ Dessa forma, o não atendimento do Congresso e do Presidente foi recorrente. Mesmo com a República, as mudanças em função de uma nova educação não foram expressivas, principalmente nos anos iniciais, a ponto de viabilizar uma transformação de fato.

Em relação à situação das escolas e tendo o mesmo Presidente no governo do Estado, parte do relatório de um dos inspetores extraordinários denunciou a falta de mobília na cadeira rural do bairro do Retiro, no distrito de Santo Antônio do Rio Acima. “[...] visitei a casa que se prepara para a escola; é terrea, com duas pequenas salas contíguas, cada uma com uma porta e uma janella, comunicando-se entre si por uma porta. Não havia ainda nenhuma mobilia, que os interessados dixeram-me estarem preparando [...]”.³²⁰ Isso exemplificou a morosidade das ações do Congresso e reforçou a ideia de que para alcançar reequilíbrio econômico almejado por meio da educação, o Estado e o município deveriam disponibilizar e investir mais recursos.

Em diversas Mensagens de Presidentes verificamos a existência de um discurso contundente para alavancar o ensino em Minas, porém os Presidentes sempre reclamaram dos poucos recursos disponíveis para o investimento na instrução pública primária. Em 1902, o Presidente Joaquim Candido da Costa Sena falou que o seu governo se preocupava muito com a solicitude do ensino e que esse era um importante ramo do serviço público, muito embora estivesse com braços curtos pelas dificuldades orçamentárias. Acrescentou que a partir da supressão dos trabalhos de fiscalização a cargo dos inspetores extraordinários a situação piorou.³²¹

³¹⁹ BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 42.

³²⁰ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira. Belo Horizonte, 16 de maio de 1899. Códice SI-3958.

³²¹ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Joaquim Candido da Costa Sena ao Congresso Mineiro em sua 4ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1902. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1902. p. 19.

Encontramos o Decreto 516^a, de 12 de junho de 1891³²² que estabeleceu a criação do cargo de inspetor extraordinário. O artigo 61³²³ desse decreto destacou essas nomeações. No Decreto constava que a ocupação era algo temporário. Mesmo assim o presidente Joaquim Candido da Costa Sena, em seu pronunciamento, mencionou diversas reclamações. A partir daí, os promotores de justiça, juntamente com os inspetores municipais e distritais, deveriam fiscalizar as escolas. Dessa forma, se esses inspetores eram nomeados a partir de critérios de confiança, conjecturamos a viabilidade ou capacidade técnica e intelectual dos nomeados, pois sem pré-requisitos para ocupar o cargo de fiscal ou inspetor havia precedentes para apadrinhamentos políticos. Em nossas buscas, entretanto, não foi possível detectar se, nesse caso, o presidente estava preocupado em defender seus possíveis correligionários políticos.

Um ano antes da suspensão dos cargos de inspetores extraordinários, o Presidente Francisco Silviano de Almeida Brandão dirigiu-se ao Congresso destacando os trabalhos dos inspetores. Para ele, a inspeção contribuiu para a regularidade das escolas, foi um benefício e trouxe efeitos imediatos. O Presidente afiançou que os serviços eram prestados com bastante zelo, dedicação e inteligência. No discurso citou o inspetor Major Estevam de Oliveira e do Dr. Albino José Alves Filho. A dedicação e o empenho necessários para a fiscalização talvez tenham sido relevantes para a menção, todavia, a forte influência do Major Estevam de Oliveira nas localidades por onde andava seria, sem dúvida uma moeda de troca política, ou seja, apoio político para o Presidente.³²⁴

A criação do cargo de inspetor extraordinário pode ter contribuído para a redução de gastos públicos, uma vez que fiscalizava a existência das salas de aula fossem *distritais* ou *rurais*, mas não impediu a morosidade das ações voltadas ao ensino em áreas menos povoadas. O Presidente Joaquim Candido da Costa Sena³²⁵ proferiu em sua fala ao Congresso que, prestando reais serviços à causa da instrução pública, as municipalidades criaram escolas

³²² MINAS GERAES. *Decreto nº 516^a, de 12 de junho de 1891*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1891.

³²³ “Art 61. Em casos aconselhados pela conveniencia do serviço publico, poderá a inspeccoria geral nomear inspectores extraordinarios de sua immediata confiança, cujo exercicio será temporário.” In. MINAS GERAES. *Decreto nº 516^a, de 12 de junho de 1891*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1891.

³²⁴ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 3^a. Sessão ordinária da 3^a. Legislatura no anno de 1901. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1901. p. 19.

³²⁵ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Joaquim Candido da Costa Sena ao Congresso Mineiro em sua 4^a. Sessão ordinária da 3^a. Legislatura no anno de 1902. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1902. p. 23.

rurais que o Estado não pode sustentar em virtude de suas responsabilidades com o ensino urbano.

O fato de se delegar às municipalidades a responsabilidade pelo ensino rural nos remeteu à suspensão da denominação de *ensino rural* a partir da Lei 281, de 16 de setembro de 1899³²⁶. A denominação utilizada nos indica que mesmo sem a oficialidade do nome de escola rural, suspensa pela Lei 281, de 16 de setembro de 1899³²⁷ as condições do ensino distante do meio urbano não apresentaram diferenças significativas ou substanciais em relação às recentes escolas distritais que oficialmente substituíram as rurais. Dessa forma, diversas explicações apresentadas com intuito de justificar a precariedade do ensino devem ser colocadas em questionamento, principalmente sob a ideia de que as autoridades público-administrativas pouco faziam para inverter o quadro de exclusão social da ocasião.

A simples alteração do nome de escola *rural* para escola *distrital* nos colocou frente aos investimentos necessários para a instrução pública primária no Estado de Minas Gerais. Muitos Presidentes de Minas fizeram pronunciamentos sobre o caos do ensino, mas acreditavam ser possível aliar o desenvolvimento econômico do Estado em função de uma nova escola. Assim, o Estado discursivamente se esforçou para atender às necessidades do ensino público em seus diversos graus, seja votando leis e promulgando regulamentos, seja multiplicando o número de escolas primárias ou até mesmo dotando-as de mobiliário e material escolar.³²⁸ Quanto mais escolas, mais se intensificava os entrelaçamentos do Estado e da escola ao mercado, o que aumentava a produtividade da nação.

O crescente movimento em defesa de uma instrução como via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, que se viu sobremaneira fortalecido com a proclamação da República e com a abolição do trabalho escravo, significou também um momento crucial de produção da necessidade de refundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada. Tal escola, assim representada, não podia levar avante tarefas tão complexas como aquelas projetadas para a mesma.³²⁹

³²⁶ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

³²⁷ MINAS GERAES, op. cit.

³²⁸ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1899. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1899. p. 18.

³²⁹ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000. p. 30.

Integrar o povo à nação e ao mercado de trabalho. Esses dois pontos externados por Faria Filho³³⁰, em correlação as Mensagens dos Presidentes, mostram que os discursos proferidos pelas autoridades administrativas representadas pelos Presidentes de Estado estavam diante de uma dupla questão. A primeira deveria possibilitar ao povo a condição de sujeitos pertencentes a uma nova nação civilizada. A segunda era elevar o Estado de Minas à condição de próspero mercado a partir da produção agrícola. A escola era a mola propulsora para refundar parâmetros, a exemplo do ser civilizado, do ser educado para o labor, mas “apesar de tudo isso, porém, o ensino primário acha-se em completa decadência no Estado: - esta é a verdade, que tanto deve contristar-nos”.³³¹ O próprio Presidente reconheceu as dificuldades que o ensino primário enfrentava em Minas Gerais.

Apesar de o processo de mudança do regime político, Minas Gerais não rompera como o passado agrário, ou seja, as elites econômicas apresentavam-se fechadas e distribuíam coronelatos entre outros postos. Na educação, muitos cargos de professores e inspetores eram simples moedas de troca por favores (votos) para políticos influentes. Mencionar a instrução pública primária para o desenvolvimento econômico do Estado era, sobretudo falar de estabelecimentos de bases de apoio eleitoral, processos de convencimento por meio das culturas, por meio da educação. Nesse contexto havia uma população rural relevante e muito dependente das elites agrárias.

O ensino rural era visto pelas autoridades administrativas como primordial para o reequilíbrio econômico de Minas Gerais. Em Mensagem proferida ao Congresso, o Presidente João Pinheiro da Silva disse ser urgente a necessidade do ensino primário destinado às crianças. Em sua opinião, o ensino deveria ser dividido em duas etapas. A primeira etapa seria teórica e a segunda etapa seria industrial ou prática. Os professores, na condição de mestres práticos de cultura espalhados pelo Estado, ficariam responsáveis por garantir tal ensino. Na mesma Mensagem expôs que essa medida daria resultados imediatos a ponto de regenerar a economia tanto para o produtor quanto para o Estado, uma vez que a agricultura era a principal fonte de

³³⁰ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000.

³³¹ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1899. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1899. p. 18.

receita.³³² Esse mesmo discurso foi recorrente. Documentos pesquisados apontam para essa direção.

O trabalho no meio rural, sem dúvida, era uma das atividades que geravam rendimentos. Nada melhor do que implantar um sistema de ensino capaz de atender as necessidades do Estado. Diante disso, o administrador apresentou suas ideias ao Congresso Mineiro.

O trabalho agrícola, pela vastidão de seus recursos, pela sua extensa aplicação, pelo seu habito generalizado em toda a massa do povo, pela facilidade da sua aprendizagem, constitue a fôrma simples e poderosa do trabalho nacional e por ella deve começar a reorganização economica do Estado.³³³

Apesar das dificuldades econômicas, Minas Gerais se destacava no cenário nacional, sobretudo pela sua habilidade política. Um fato que comprova essa assertiva é a eleição de três Presidentes naturais de Minas³³⁴ que assumiram a administração federal em um curto período de tempo, entre 1906 a 1926, obviamente com apoio de outros Estados. Preparar mão de obra era algo necessário, principalmente porque em Minas a atuação dos imigrantes no setor agrícola não era significativa como em São Paulo.

Minas Gerais, diferentemente de São Paulo, não projetou a entrada de imigrantes para os trabalhos na agricultura, especificamente após o fim da escravidão. Assim, as relações produtivas precisaram ser alteradas para viabilizar o progresso ou o desenvolvimento econômico.

Como o Estado mais populoso da nação, Minas Gerais possuía o maior eleitorado e ocupava o primeiro lugar no número de cadeiras no Congresso – 37, em relação às 22 de São Paulo e Bahia, e às 16 do Rio Grande do Sul. (Desde a constituinte de 1933, até o golpe de novembro de 1937, a composição das bancadas estaduais permaneceu idêntica à de 1891.) Durante a fase introspectiva, Minas não pôde mobilizar o seu potencial eleitoral para influir plenamente no sistema nacional. Entretanto, desde a eleição presidencial de 1902, procediam de Minas pelo menos 20% de todos os votos depositados nas urnas em eleições presidenciais. Essa força eleitoral,

³³² MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1908. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1908.

³³³ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1907. Belo Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas Geraes, 1907. p. 06.

³³⁴ Afonso Pena (1906 a 1909), Wenceslau Brás (1914 a 1918) e Arthur Bernardes (1922 a 1926).

associada a uma bancada grande e disciplinada – apelidada ‘a carneirada’ – eram os instrumentos do poder Mineiro na arena nacional.³³⁵

Dessa forma, percebemos o ensino como indicativos dos novos tempos. A República apresentou diversas características, entre elas a coalização política e o esforço de reequilibrar a economia atingida por uma crise agrícola mundial. A política de coalizão era uma das bandeiras de mineiros que alcançaram diversos cargos políticos e “[...] servia aos Mineiros, hábeis barganhistas e negociantes.”³³⁶ A instrução pública primária e suas especificidades, a exemplo do ensino agrícola, serviriam para atender as necessidades imediatas, impulsionando as atividades agrícolas, visto que seu baixo nível técnico prejudicava a economia do Estado.

Prado³³⁷ nos estudos sobre a formação do Brasil contemporâneo trouxe uma proposição “a agricultura é o nervo econômico da civilização.”³³⁸ Embora esse autor destaque o período colonial, entendemos que as riquezas produzidas no período republicano se aproximaram de um modelo de produção agrário. As bases da economia mineira se encontravam de fato fundadas na agricultura. Se na Colônia era essa a realidade, agora na República também perdurava.

A proposta de aquecer a economia de bases agrárias era concomitante aos interesses de um ensino profissional destinado ao setor. Mensagem do Presidente Wenceslau Braz Pereira Gomes, em 1909 continha essa abordagem.

Em alguns grupos escolares já se iniciou o ensino profissional, estando, da mesma sorte, iniciado o ensino agrícola em pequena escala [...] Incrementar e systematisar estes estudos, dar-lhes expansão e desenvolvê-los de modo a assegurarem ao aluno, saído das escolas oficiais do Estado, a possibilidade de se entregar imediatamente, é dever imperioso da administração.³³⁹

Investir no ensino agrícola era uma das saídas propostas pelas administrações. Isso reforçou o modelo de desenvolvimento econômico baseado na agricultura, podendo até mesmo

³³⁵ WIRTH, John. Minas e a nação. Um estudo de poder e dependência regional 1889-1937. In. HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Brasil republicano: estrutura de poder e economia* (1889 -1930). 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1997. (História geral da civilização brasileira.) v. 8. p. 89.

³³⁶ WIRTH, op. cit., p. 91.

³³⁷ PRADO, Caio Júnior. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

³³⁸ PRADO, op. cit., p. 130.

³³⁹ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Wenceslau Braz Pereira Gomes ao Congresso Mineiro em sua 3ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1909. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1909. p. 44.

contribuir para o desmontar das finanças do Estado de Minas Gerais que, por sua vez, estavam vinculadas à crise uma crise maior que “começando em 1897, a crise agrícola mundial atingiu duramente Minas, prenunciando quase 15 anos de déficit e orçamentos austeros.”³⁴⁰

As reclamações de falta de recursos para viabilizar projetos, em específico, os recursos vinculados à instrução pública eram constantes. O Presidente Wenceslau Braz Pereira Gomes em seu pronunciamento de 1910 afirmou que o governo se dedicava e impulsionava com maior cuidado esse importante serviço público, a educação, fundando grupos e criando escolas isoladas tanto quanto permitia a receita orçamentária.³⁴¹ Os poucos investimentos em instrução pública primária rural não eram suficientes, pois a proposta de inaugurar uma nova educação que se distanciava daquela presente no período imperial exigia, além de discursos, ações contundentes.

O desenvolvimento econômico demandou novas formas de produção no meio rural, com aproveitamento dos processos técnicos em atividade em outras localidades do país, como em São Paulo. A estagnação da produção agrícola gerou conseqüentemente um mercado mais vulnerável às pretensões das oligarquias agrárias.

Diante desse quadro, o Estado de Minas Gerais reformulou suas propostas de ensino, uma vez que parte dos recursos financeiros dependia da produção agrícola. Lembramos que o Estado de Minas Gerais compunha o contexto brasileiro na gestão do poder nacional.

[...] o Brasil, visto como ainda por fazer, não encontraria fórmulas verdadeiramente novas na gestão do poder. O caso específico da ‘salvação da criança’ tipifica o compromisso entre a tradicional estrutura agrária de poder e a ascensão de novos grupos, embalados pelos ideais republicanos de construção do nacional e pelo modelo civilizatório europeu. A elite letrada, que dominava a arena política à época, tinha diante de si uma opção a fazer: *promover a educação* (para ‘civilizar’), sem, no entanto, abrir mão dos privilégios ‘herdados’. Sabia-se ser preciso *instruir o povo*, capacitando-o para o trabalho, como único meio de atingir o progresso.³⁴²

³⁴⁰ WIRTH, John. Minas e a nação. Um estudo de poder e dependência regional 1889-1937. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Brasil republicano: estrutura de poder e economia* (1889 -1930). 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1997. (História geral da civilização brasileira.) v. 8. p. 90.

³⁴¹ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Wenceslau Braz Pereira Gomes ao Congresso Mineiro em sua 3ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no ano de 1910. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1910. p. 40.

³⁴² RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011. p. 27.

Promover a educação e instruir o povo, essa lógica discursiva republicana se fez presente em Minas Gerais.

2.2. O ensino mineiro na perspectiva civilizatória: reorganização administrativa

A modernidade em Minas Gerais se deu de forma contraditória, ambígua e compôs um “[...] processo mais amplo e denso que a simples aglomeração demográfica. É processo de enriquecimento dos padrões construtivos, da ampliação de serviços e equipamentos urbanos, de incremento das sociabilidades e das relações simbólicas.”³⁴³ A modernidade pretendida instituía a ampliação de serviços e o incremento das sociabilidades, mas não alcançou a instrução pública primária rural. O projeto modernizante para o ensino apontava algumas alterações. Entre elas, a renovação das instalações arquitetônicas para a nova escola que se cunhava. A criação dos grupos escolares possibilitaria não apenas a racionalização da escola, sobretudo, instituir o lugar disseminador de cultura capaz de atender os preceitos das elites, nas palavras de Viñao Frago³⁴⁴ seria uma mudança sem reforma. Essa realidade se fez presente nas cidades, nos centros urbanos, mas em seus aspectos sociais a escola continuou excludente, pois a situação do meio rural permaneceu sem atenção e sem condições adequadas para o funcionamento das salas de aulas.

Por meio da proposta de modernização a escola ganhou novas formas e formatos. Faria Filho³⁴⁵ aludiu que, nos grupos, e por meio deles, buscou-se mostrar a própria República e seu projeto educativo exemplar. O projeto de modernização, assim, atendeu prioritariamente contingentes populacionais das cidades.

Agir sobre a população considerada ignorante representou a conexão do papel civilizador do conhecimento. A instrução era a saída para civilizar crianças e também adultos. Nesse ponto houve uma espécie de construção da ética do trabalho, da obediência, da regeneração e do

³⁴³ PAULA, João Antônio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 45.

³⁴⁴ VIÑAO FRAGO, Antonio. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In. SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2001.

³⁴⁵ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 147.

civilizar, por parte das elites agrárias. Reestruturar ou rearticular as relações sociais por meio da educação era uma necessidade.

Numa conjuntura em que a incorporação do ‘novo’ – sobretudo tratando-se do trabalhador livre ou assalariado – impunha-se, sob a ameaça de dissolução potencial do ‘organismo social’ nele contida as teorias baseadas na noção do equilíbrio e no papel ‘civilizador’ do conhecimento, seriam estratégias para os projetos de rearticulação do controle social sobre as relações sociais.³⁴⁶

No conjunto de mudanças, as elites determinaram o que poderia ser alterado ou reformado, mas sem mudar a ordem política. O que estava colocado no cenário mineiro era a ampliação da produção agrícola, o reequilíbrio do setor financeiro. A escola era o centro das atenções, uma instituição capaz de permitir os avanços pretendidos. Com isso, a escola deveria trazer novos conteúdos, novas metodologias e sobretudo controlar e fiscalizar professores.

Nesse contexto, a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para ‘organizar’ o ensino, mas, principalmente, como uma forma de ‘reinventar’ a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras. Reinventar a escola significa, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade.³⁴⁷

A criação dos grupos escolares foi uma das possibilidades de as elites manterem maior controle sobre parte da população. Sua gênese, porém, precedeu alguns desafios encontrados desde a época do Império. Ao nos remetermos à Lei 41, de 3 de agosto de 1892³⁴⁸ que estabeleceu a reforma do ensino primário, temos aparentemente a ideia de que essa Lei foi centralizadora, porém, Mourão³⁴⁹ a apresenta de forma inversa, como descentralização.

Aparentemente, esta reforma foi centralizadora, pois no capítulo I da Lei citada, vê-se que ‘a direção, administração e inspeção do ensino público e particular’ ficava a cargo do Presidente do Estado. Contudo, os seus detalhes

³⁴⁶ MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 90.

³⁴⁷ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000. p. 31.

³⁴⁸ MINAS GERAES. *Lei nº 41*, de 3 de agosto de 1892. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892.

³⁴⁹ MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Minas Gerais. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

demonstram, ao contrário, a preocupação por parte do legislador de descentralizar o ensino.³⁵⁰

De acordo com a Lei, a fiscalização seria de responsabilidade dos inspetores ambulantes, cargo criado mediante concurso e perante uma comissão composta de professores de pedagogia da Escola Normal da Capital.³⁵¹ Nesse caso, a inspeção não ficou a cargo do Presidente do Estado, mas sim para os inspetores. Um dos pontos da descentralização. Nas diversas atribuições dos inspetores ambulantes, o art. 27 da Lei 41, de 3 de agosto de 1892³⁵² trouxe muitas especificações, entre elas as visitas às escolas públicas e particulares das respectivas *Circunscrições*. O número de vezes que as escolas deveriam ser visitadas não foi citado. O artigo apenas diz sobre o número de vezes que lhes for possível. No mesmo parágrafo, encontramos diversos incisos que trazem as determinações dos inspetores. São exemplos: a) fiscalizar a maneira pela qual os professores desempenham as funções de seus cargos; b) as condições higiênicas da casa escola; c) a disciplina, ordem e regularidade dos trabalhos escolares; d) o estado da escrituração escolar; e) a mobília e o material técnico; f) os compêndios adotados, entre outros. O parágrafo 4.º estabelecia o dever de animar a organização de associações que tivessem por fim prover asilo à infância desamparada. Nem por isso os avanços necessários em termos de investimentos públicos para instrução pública primária no meio rural foram processados.

Do ponto de vista jurídico-policial, as preocupações com as legislações trabalhista e criminal trazem o tema da chamada infância moralmente abandonada. A definição de parâmetros para a legislação trabalhista, que se desenvolvia naquele momento, implementa uma divisão entre medidas para os trabalhadores, entendidos como beneficiários; e medidas que passam a constituir o campo da assistência, voltadas para os mais pobres, entendidos como assistidos. Determinados aspectos da vida dos operários – tais como a habitação, a educação das crianças, etc. – não são vistos como direitos do trabalhador mas como mérito dos que se mostrem mais subservientes. Segmenta-se preconceituosamente a pobreza – considerada uma ameaça à tranquilidade das elites – procurando dificultar o seu acesso aos bens culturais.³⁵³

³⁵⁰ MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Minas Gerais. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962. p. 24.

³⁵¹ MOURÃO, op. cit.

³⁵² MINAS GERAES. *Lei nº 41*, de 3 de agosto de 1892. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892.

³⁵³ KUHLMANN, Moysés Jr. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 93.

Relativo à infância desamparada o termo pobre é um de seus adjetivos. Em diversas partes da Lei, houve menção à pobreza, como exemplo, o artigo 27.º no inciso VI³⁵⁴ mencionou meninos pobres.

A pobreza era vista como algo a ser amparado. A infância pobre, ou seja, as crianças pobres precisavam de amparo para ser inseridas no processo civilizatório, muitas vezes por meio da instrução pública primária. A perspectiva de infância aparecia vinculada à ideia de incapacidade. Por trás da intenção de auxiliar havia a ideia de seres incivilizados e incompletos. A estruturação dos grupos escolares se tornou necessária para regular comportamento e disseminar valores.

[...] os Grupos Escolares fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, reencenado cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares como disseminou valores e normas sociais (e educacionais).³⁵⁵

A instrução pública primária em Minas Gerais teve grande importância para garantir uma formação patriótica, incutir valores e normas sociais. Além disso, constituiu-se como uma possível rede de poder para a afirmação de *coronelatos*³⁵⁶. A escola contribuía para manter as estruturas de dominação local. Escolas primárias eram gratuitas e obrigatórias para os meninos e as meninas de 7 a 13 anos. Classificadas de acordo com cada época as escolas eram *rurais*, *distritais* e *urbanas* e tinham programas de ensino diferenciados.

Um dos requisitos para instituir uma escola era a composição do recenseamento. Essa era uma tarefa penosa. Em muitos casos ficava sob a responsabilidade do próprio inspetor. O art. 27.º da Lei 41, de agosto de 1892³⁵⁷ parágrafo 2º, designava aos inspetores a função de “verificar por si ou por intermedio dos conselhos escolares, municipaes e disctrictaes, o recenseamento da população escolar, indagando da frequencia dos meninos que residem no perimetro designado para o ensino obrigatorio.”³⁵⁸ Como a legislação vinculava a instalação de escolas

³⁵⁴ Art. 27, inciso VI: “Os compendios adoptados na escola, si são aprovados pelo conselho superior, e si há falta delles para os *meninos pobres*, indagando a maneira pela qual têm sido elles distribuídos”. In. MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1892. (O grifo é nosso).

³⁵⁵ VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 9.

³⁵⁶ LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

³⁵⁷ MINAS GERAES, op. cit.

³⁵⁸ MINAS GERAES, op. cit.

rurais, distritais ou urbanas a partir de seus resultados, nem sempre o inspetor encarregado dessa tarefa conseguia concluir o recenseamento, em algumas vezes delegava aos seus subordinados essa etapa.

Este districto, que comprehende o miollo da Villa e diversos bairros circunjacentes apresenta uma população compacta (com movimento comercial relativamente grande), devido aos trabalhos de mineração da companhia do ‘Morro Velho’, é orçado, pouco mais ou menos, na opinião de diversas pessoas sensatas da localidade, em cerca de seis mil habitantes. Há grande quantidade de creanças em idade escolar, não me tendo sido possível organizar ao certo o seu numero, para o que ser-me-ia necessario permanecer alli tempo consideravel em trabalho insano. Encarreguei porem, ao Sr. inspetor Municipal, auxiliado pelo professor Orivise Augusto de Araujo Valle, assim como pelos demais inspectores escolares e professores de outros districtos do municipio, do levantamento da respectiva estatistica, de todo o municipio, o que o mesmo Sr. prometteu executar brevemente, mostrando-se interessado pela causa da instrucção.³⁵⁹

Declaração do inspetor extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira enviada tanto para o Secretário do Interior quanto para o Presidente do Estado mencionou a existência de muitos habitantes na localidade de Villa Nova de Lima. Para instalar a escola era preciso verificar a quantidade de crianças a partir do recenseamento como determinado pela Lei 41, de agosto de 1892³⁶⁰. Na fala do inspetor foi possível perceber que ele não teria condições de acompanhar o término das atividades do recenseamento por ser um trabalho insano. Esse posicionamento pode estar relacionado em parte à resistência para não se implantar a escola pública rural, em parte ao desprezo em dedicar seu tempo às crianças que seriam potenciais candidatas às vagas da escola pública primária rural a ser instalada.

O recenseamento era algo importante para a abertura e continuidade das escolas e, conseguir número suficiente de crianças para a escola pública no meio rural não era tarefa fácil diante das distâncias geográficas entre municípios, distritos, povoados e vilas.

As salas de aula em Minas tinham classificações diferenciadas a partir da localidade na qual estavam sediadas, sendo denominadas escolas *urbanas*, *distritais* ou *rurais*. As autoridades políticas com diversas intencionalidades estabeleciam propostas de ensino. Ora havia omissão, ora retrocessos. Isto é, “as escolas foram classificadas em rurais, distritais e urbanas,

³⁵⁹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor. Domiciano Rodrigues Vieira. Belo Horizonte 1899. Códice SI-3958.

³⁶⁰ MINAS GERAIS. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1892.

cada tipo desenvolvendo um currículo específico, que vai ampliando-se a partir da escola rural até se completar na escola urbana.”³⁶¹ Essas classificações atendiam ao projeto macroestrutural de priorizar algumas escolas em prejuízo de outras.

No entanto, no que se refere à educação, essa constituição é omissa, não avançando para além da definição do caráter leigo do ensino público e da abertura da prática educativa à iniciativa particular, completando, por seu silêncio, com a transmissão aos governos estaduais da responsabilidade por organizar e gerir a instrução pública nos seus territórios. É esta determinação que gerará, em Minas Gerais, a formulação da lei n. 41 de 3 de agosto de 1892 (‘Dá nova organização á instrução publica do estado de Minas’), também conhecida como Reforma Afonso Pena e a regulamentação dessa mesma lei por meio do decreto n.655 de 17 de outubro de 1893 (‘Promulga o regulamento das escolas e instrucción primária’) (sic). São Criadas, assim, as bases para a implementação de um sistema de ensino no estado [...].³⁶²

A organização da escola foi um processo lento e muitas vezes indício de propósitos políticos definidos. O art. 59 da Lei 41, de agosto de 1892³⁶³ fez referência à classificação dos cursos ofertados pelo Estado da seguinte forma: *rural, distrital e urbano*. Classificação estabelecida pela reforma da instrução primária do Estado de Minas Gerais, regulamentada em 1893. O parágrafo único do art. 59 fez referência à escola municipal, indicando pelo menos as matérias do curso rural. No Brasil de 1899 a 1911, a população predominante encontrava-se no meio rural e, portanto, a instrução pública primária em Minas deveria contemplar aspectos vindos do rural. Cabia ponderar o currículo a partir do rural.

Com vistas ao melhor entendimento do contexto educacional explicitamos algumas características do período de 1892 a 1911, no quadro a seguir. Entendemos que as legislações não são suficientes para explicitarem as atividades da instrução em Minas, mas nos permitem reflexões e comparações entre uma etapa e outra.

³⁶¹ GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. O nascimento de educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In. INÁCIO, Geraldo Filho (Org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 272-273.

³⁶² GONÇALVES NETO; CARVALHO, op. cit., p. 265.

³⁶³ MINAS GERAES. *Lei n° 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892.

Classificação das Escolas em Minas Gerais no período de 1892 a 1911		
Legislação/ano	Classificação/denominação das escolas em Minas Gerais	Algumas das especificidades da classificação das escolas em Minas Gerais
Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892	a) Urbanas; b) Districtaes; c) Ruraes.	a) Urbanas as escolas estabelecidas em cidades e vilas. b) Districtaes as escolas estabelecidas na sede dos distritos administrativos e em localidade, cuja população na área abrangida pelo perímetro escolar (não sendo cidade ou vila) é superior a 1.000 habitantes ou 150 meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos completos. c) Rurais as escolas estabelecidas em localidade cuja população é inferior a 1.000 habitantes ou 150 meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos completos, na área abrangida pelo perímetro escolar.
Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897	a) Urbanas; b) Districtaes; c) Ruraes.	a) Escolas urbanas as das sedes de distritos que forem sedes de municípios. b) Escolas districtaes as das sedes dos demais distritos administrativos. c) Escolas rurais as de povoados e bairros fora das sedes dos distritos administrativos.
Lei 281, de 16 de setembro de 1899	a) Urbanas; b) Districtaes.	a) as que estiverem situadas em cidades e vilas; b) as demais fora das cidades e vilas.
Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900	a) Urbanas; b) Districtaes.	a) as estabelecidas dentro do perímetro de sede de cidades ou vilas; b) as estabelecidas dentro do perímetro da sede dos demais distritos administrativos.
Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906	a) Escolas Isoladas; b) Grupos Escolares; c) Escolas – Modelo anexas às Escolas Normais.	a) será mantida a estrutura desde que não seja possível criar os grupos escolares; b) substituirão as escolas isoladas desde que haja população suficiente; c) ensino normal do Estado será ministrado em: Escola normal-modelo na Capital e Escolas normais regionais.
Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906	a) Escolas Isoladas: i. Isoladas Urbanas; ii. Isoladas Districtaes; iii. Isoladas Colônias. b) Grupos Escolares.	a) será mantida a estrutura desde que não seja possível criar os grupos escolares; b) substituirão as escolas isoladas desde que haja população suficiente;
Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911	a) Grupos: i. Grupos da Capital; ii. Grupos Urbanos; iii. Grupos Districtaes. b) Escolas singulares ou singulares agrupadas: i. Urbanas; ii. Districtaes; iii. Rurais ou coloniais.	a) localizados nas cidades, vilas e sedes dos distritos com mais de 100 casas, a existência de 200 crianças em idade escolar e de prédio do Estado; b) Escolas urbanas são estabelecidas dentro do perímetro da sede das cidades e vilas; Escolas districtaes são aquelas estabelecidas dentro do perímetro da sede dos distritos; Escolas Rurais ou coloniais, as estabelecidas nos povoados rurais e nas colônias.

Quadro 7: Classificação das Escolas em Minas Gerais no período de 1892 a 1911.Fonte: Legislações do Estado de Minas Gerais.³⁶⁴

³⁶⁴ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892; MINAS GERAES. *Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1897; MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899; MINAS GERAES. *Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900*. Belo

Em Minas Gerais, a classificação das instituições escolares foi alterada de acordo com os projetos dos Presidentes de Estado. A denominação de escola rural só apareceu explicitamente na Lei 41, de 3 de agosto de 1892³⁶⁵ e na Lei 221, de 14 de setembro de 1897.³⁶⁶ A primeira lei surge sob o governo do Presidente Afonso Pena e a segunda lei no governo de Bias Fortes. Ao longo de quase duas décadas, a legislação que selecionamos não deixou de estabelecer critérios para as escolas urbanas o que diferiu no meio rural, deixando transparecer certo descompromisso dos legisladores com a instrução pública primária rural.

A classificação das escolas estabelecida pelas legislações, fins do XIX e início do XX, não alterou apenas suas denominações. As especificidades do ensino público primário mineiro acompanharam intencionalidades das autoridades públicas e das elites interessadas em preparar mão de obra para o meio rural.

As regras de funcionamento e de instalação das escolas rurais, distritais e urbanas eram diferenciadas. As escolas só poderiam ser instaladas diante da constatação de número mínimo de crianças ou estudantes estabelecido pela Lei 41, de 3 de agosto de 1892³⁶⁷ que especificou as condições para a instalação de escolas públicas rurais e distritais. As primeiras escolas deveriam ser “[...] estabelecidas em localidade cuja população fosse inferior a 1.000 habitantes ou 150 meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos completos, na área abrangida pelo perímetro escolar.”³⁶⁸ Diante dessa determinação, as escolas rurais deveriam ser instaladas em localidades com número de habitante inferior a 1.000 ou ter o número de 150 crianças, com idade de 7 a 13 anos completos, meninos ou meninas, em área que abrangesse um quilômetro e meio de raio do local de instalação da escola.

As escolas distritais, diferentemente da rural, seriam “estabelecidas na sede dos distritos administrativos e em localidade, cuja população na área abrangida pelo perímetro escolar, não

Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1900; MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906; MINAS GERAES. *Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906; MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1911.

³⁶⁵ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892.

³⁶⁶ MINAS GERAES. *Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1897.

³⁶⁷ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892.

³⁶⁸ MINAS GERAES, op. cit.

sendo cidade ou vila, fosse superior a 1.000 habitantes ou 150 meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos completos.”³⁶⁹

Os critérios usados para distinguir a instalação das escolas públicas rurais das distritais eram número suficiente de habitantes e crianças em idade escolar no perímetro em que escola pudesse ser instalada. As escolas urbanas eram instaladas apenas em cidades e vilas. Suas especificidades não eram detalhadas do mesmo modo que se apresentavam às demais escolas.

A Lei 281, de 16 de setembro de 1899³⁷⁰ classificou as escolas em urbanas e distritais, sendo as urbanas “as que estiverem situadas em cidades e vilas” e as distritais “as demais fora das cidades e vilas”. O Decreto 1.348, de 8 de janeiro de 1900³⁷¹ mencionou que as escolas urbanas seriam “estabelecidas dentro do perímetro de sede de cidades ou vilas”. As escolas distritais seriam “[...] estabelecidas dentro do perímetro da sede dos demais distritos administrativos.” A legislação pesquisada mostrou que as escolas rurais eram de pequeno porte, mas na prática encontramos escolas com número superior de crianças ao estabelecido legalmente. Para que essas escolas fossem instaladas, havia critérios numéricos mínimos de crianças em idade escolar a serem atendidas.

A criação dos grupos escolares, com a Lei 439, de 28 de setembro de 1906³⁷², estabeleceu nova dinâmica no contexto educacional mineiro. Na letra da lei, as escolas rurais e distritais deixaram de existir e, em sua substituição, surgiram os grupos escolares. Na realidade, esses grupos escolares não foram instalados em todas as localidades e não atenderam a maior parte dos alunos que frequentavam as aulas nas escolas públicas primárias rurais e distritais. Outro empecilho foi que os grupos escolares normalmente foram instalados em cidades dificultando o acesso dos estudantes que residiam em outro local devido às distâncias a serem percorridas para frequentarem as aulas.

Em termos práticos, a criação dos grupos escolares, instituídos no início do século XX, atrelados aos processos de produção do capitalismo, não impediu de imediato a desativação

³⁶⁹ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892.

³⁷⁰ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

³⁷¹ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1900.

³⁷² MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

de todas as escolas/salas de aula rurais e distritais. Dessa forma, as políticas destinadas à instrução pública primária em áreas rurais foram reduzidas ou quase inexistentes.

Observamos que a classificação de escolas na condição de urbanas foi uma das recorrências das ações administrativas. As escolas isoladas, muito embora não aparecessem explicitamente em toda legislação mencionada, estiveram presentes em todo período estudado. Isso pareceu ser uma estratégia usada pelos governos para não deixar transparecer a precariedade da instituição pública primária, ou melhor, das salas de ensino nas quais faltavam recursos diversos para o ensino, inclusive, professores e aulas. A partir da instalação das escolas e com o artigo 88.º da Lei 41, de 3 de agosto de 1892³⁷³ os currículos foram estabelecidos de acordo com a situação geográfica na qual as escolas se encontravam.

O artigo 88.º especificou os currículos. Diante da classificação das escolas, o programa de ensino foi organizado seguindo uma proposta hierárquica. O que apresentamos fundamentou-se na legislação da época, mas isso não comprovou se de fato o programa era fielmente seguido pelos professores nas escolas. Os motivos para esse posicionamento eram muitos. Entre eles, a falta de fiscalização; carência de material didático ou pedagógico para os professores; inexistência de programas de formação para o professor, o que dificultava confrontar-se com diversas situações pedagógicas; insuficiência de subsídios financeiros; precariedades das instalações físicas entre outros.

Instalar uma sala de aula ou uma escola fora do circuito urbano era algo complexo em se tratando de infraestrutura. Não era suficiente existir uma legislação para que as propostas curriculares fossem implantadas de forma a assegurar a melhor viabilidade do ensino. Isso implicou considerar se as diferenças entre as disciplinas nos currículos das escolas situadas em locais geográficos distintos foram de fato suficientes para atender o aumento da produção agrícola.

Classificar as escolas em rurais, distritais e urbanas não pode ser entendido simplesmente como benéfico em se tratando de suas particularidades curriculares. Isso porque, nesse momento, a maior parte da população que habitava Minas Gerais estava concentrada em áreas

³⁷³ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892.

rurais. Na verdade o Brasil era rural. Assim como explicar tais diferenciações a não ser para depreciar ainda mais o ensino rural?

Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1892	
Escolas Rurais	<ul style="list-style-type: none"> - Escripta; Leitura; - Ensino pratico da lingua materna, especialmente quanto à orthographia, construcção de phrases e redação; - Pratica das quatro operações da arithmetica, em numeros inteiros e decimaes, systema metrico, noções de fracções ordinarias, regras de juros simples; - Instrucção civica e moral e leitura explicada da constituição do Estado; - Noções praticas de agricultura (para o sexo masculino); - Noções de hygiene; - Trabalho de agulha (para o sexo feminino).
Escolas Distritais	<ul style="list-style-type: none"> - O curso rural com maior desenvolvimento; - Media de áreas e capacidades; - Proporções, regras de tres e de companhia; - Geographia do Estado de Minas Gerais; - Elementos de geographia do Brazil; - Noções de historia do Estado de Minas; - Rudementos de historia do Brazil.
Escolas Urbanas	<ul style="list-style-type: none"> - Os cursos rural e districtal, com maior desenvolvimento; - Grammatica portugueza (estudos theorico e pratico); - Leitura expressiva e exercicio de elocução; - Arithmetica, comprehendendo o estudo das raizes quadradas e cubicas; - Noções de geometria; - Geographia do Estado de Minas (curso completo); - Geographia do Brazil; - Noções de geographia geral; - Historia de Minas; - Elementos de historia do Brazil; - Educação cívica; - Leitura e explicação da constituição federal; - Noções de sciencias phisicas e naturaes, applicadas á industria, á agricultura e a hygiene.

Quadro 8: Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1892.

Fonte: Legislação de Minas Gerais.³⁷⁴

As diferenças de currículos de acordo com cada uma das classificações das escolas demonstraram o quanto o meio rural era tratado de forma diferenciada, ou reduzida às questões básicas. Isso suscitou diversas questões. Uma primeira questão: Se o meio rural era a mola propulsora para o desenvolvimento econômico de Minas Gerais, quais motivos explicariam a defesa de um currículo do curso rural bastante reduzido? Outra possível

³⁷⁴ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1892.

indagação para esse fato: o ensino mineiro estava mais preocupado com o desenvolvimento das áreas urbanas por ainda ser o rural sinônimo de atraso?

Essas preocupações talvez tangenciassem as localidades com maior número de pessoas, isso para assegurar mais votos. Na perspectiva civilizatória, currículos diferenciados ou reduzidos instituíram prioridades para determinados grupos. À medida que o currículo das escolas distritais compreendia o currículo rural com acréscimo de disciplinas ou conteúdos, percebemos que o distrito era prioridade em relação às escolas rurais. Fato semelhante ocorreu quando analisamos o currículo das escolas urbanas, pois este tendia a ser mais detalhado e específico do que o currículo do rural.

Enfatizamos que apenas no currículo das escolas rurais o ensino prático de agricultura para os meninos e os trabalhos de agulha para as meninas se fizeram presentes. No meio rural, as atividades que mais se destacavam eram aquelas vinculadas à agricultura, devido ao contexto histórico do Brasil agrário recém-saído do Império. Impedir que os alunos pudessem ter acesso a outros conteúdos seria importante para quem?

As atividades práticas podiam ser caracterizadas por manter os sujeitos do meio rural na própria localidade, ou seja, fixar o homem no campo por meio do ensino de poucos conteúdos, ou apenas o necessário para a manutenção das relações de trabalho. Nessa perspectiva, o ensino perpassava a civilização dos seres em função do labor, principalmente o agrícola. A ideia era preparar os corpos e as mentes para a lida no meio rural.

As elites mineiras se sentiam desconfortáveis para propor uma escola obrigatória e comum às crianças pobres de diversas localidades, tanto da cidade quanto do meio rural. O povo instruído representaria perigo para a manutenção dos postos de poder. Não havia dúvida, contudo, a respeito da proposta para atenuar os conflitos de classe e aumentar a produtividade das pessoas no trabalho da agricultura, utilizando para isso a educação enfatizando aspectos relacionados à saúde e à moral. Embora a legislação tenha estabelecido os currículos para a instrução das crianças, nesse momento transcorria a ideia de preparar os corpos e as mentes das crianças para as futuras atividades na agricultura. Constatamos que mão de obra utilizada na agricultura não era apenas dos adultos, mas incluíam as crianças também.

Em atenção aos interesses das elites, surgiu, portanto, o enunciado de uma distinção dos programas das escolas primárias do rural, do distrito e da cidade. Segundo Mourão, “tal programa é surpreendente comparado com os atuais. Se fosse eficientemente desenvolvido, os alunos que terminassem o curso primário teriam um grau de cultura comparável ao do curso ginásial básico dos nossos dias.”³⁷⁵ O otimismo enunciado pelo autor não foi suficiente para nos convencer da existência dessas diferenciações. Percebemos que os processos de instrução não eram tão completos assim, mesmo com uma estrutura montada pelo Estado para afastar as experiências de ensino vindas do Império. Lembramos que as falhas presentes, até nos processos de seleção de inspetores para a fiscalização das escolas eram constantes. Isso parece ter contribuído para que diferentes programas não fossem cumpridos a contento pelas autoridades públicas.

O quadro a seguir nos permitiu apreender o currículo legal a partir da Lei 221, de 14 de setembro de 1897³⁷⁶. Nele não havia disciplinas específicas voltadas para o meio rural. Os alunos deveriam aprender a leitura, escrita, aritmética, noções de geografia e de história do Brasil. Para, além disso, a educação cívica e a leitura das constituições nos permitiram compreender a ideia de uma proposta de ensino patriótico. Certamente na cultura escolar do período, o amor à pátria, os valores cívicos junto ao nacionalismo foram cultivados dentro e fora da sala de aula. Souza³⁷⁷ ponderou que essa vertente do nacionalismo deixou marcas profundas na escolarização da infância.

³⁷⁵ MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Minas Gerais. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962. p. 28.

³⁷⁶ MINAS GERAES. *Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1897.

³⁷⁷ SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008.

Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1897	
Escolas Urbanas Escolas Distritais Escolas Rurais	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Escrita; ensino prático da Língua Portuguesa; - Aritmética prática, compreendendo as quatro operações sobre inteiros, frações ordinárias e decimais, proporções, regra de três, juros simples, regra de desconto, regra de companhia, sistema métrico; - Noções de Geografia e de História do Brasil, particularizadas quanto ao Estado de Minas; - Lições de Coisas; - Educação Cívica, Moral e Física, cânticos escolares; - Leitura da Constituição Federal e do Estado.

Quadro 9: Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1897.

Fonte: Legislação de Minas Gerais.³⁷⁸

Em termos geográficos as escolas urbanas estavam instaladas nas sedes dos municípios, as distritais nas sedes dos distritos e as rurais em povoados e bairros fora das sedes dos distritos administrativos. Na proposta curricular de 1897, aparentemente não havia distinção e a legislação estabeleceu um só currículo. Essa alteração visou simplificar o currículo de modo que pudesse haver facilidade para os trabalhos de inspeção. Outro detalhe é a possível homogeneização das disciplinas para todas as escolas. O currículo se apresentava idêntico para as escolas urbanas, distritais e rurais, assim os chamados trabalhos *práticos de agricultura* presentes na proposta curricular de 1892 foram suspensos. Essa medida confere hegemonia para as atividades destinadas aos centros urbanos, muito embora, teoricamente não houvesse desvalorização das escolas rurais e distritais na diferenciação das disciplinas curriculares.

Ao longo do período, 1899 a 1911, ocorreram diversas reformas da instrução pública primária. No currículo formulado a partir da Lei 281, de 16 de setembro de 1899³⁷⁹, o seu regulamento veio com o Decreto 1.251, de 31 de janeiro de 1899³⁸⁰. As escolas sofreram alterações na classificação. Por um lado, *escolas urbanas*, por outro lado, *escolas distritais*. Nessa organização curricular, a denominação de *escola rural* desapareceu da Lei. As alterações ocorridas podem ter diferentes justificativas, mas não encontramos nos documentos pesquisados detalhes específicos a respeito disso.

³⁷⁸ MINAS GERAES. *Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1897.

³⁷⁹ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

³⁸⁰ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.251, de 31 de janeiro de 1899*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

O currículo implantado por meio da Lei 281, de 16 de setembro de 1899³⁸¹ surpreendeu com a redução das categorias. Antes as escolas eram denominadas *urbanas*, *distritais* e *rurais*. A partir da nova alteração foram nomeadas como *escola urbana* e *escola distrital*. A categoria de *escola rural* foi excluída. Tais mudanças não significaram, entretanto, a supressão das *escolas rurais* em seu contexto. Parece-nos que de agora em diante a categoria *rural* se vinculava ao *distrital*.

Em diversos momentos utilizamos na pesquisa além da nomenclatura de *ensino/escola rural* a denominação de *ensino/escola distrital* baseando-se na fusão e nas muitas similaridades das escolas rural e distrital em Minas Gerais no período de 1899 a 1911.

Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1899	
Escolas Urbanas Escolas Distritais	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e Caligrafia; - Ensino prático da Língua Portuguesa; - Aritmética, compreendendo as 4 operações sobre inteiros, frações ordinárias e decimais, sistema métrico, proporções regra de três, juros simples, desconto e regra de companhia; - Noções de Geografia e História do Brasil, especialmente do Estado de Minas Gerais; - Lições de Coisas; - Educação Moral e Cívica e leitura das Constituições Federal e do Estado de Minas.

Quadro 10: Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1899.

Fonte: Legislação de Minas Gerais.³⁸²

Poucas eram as distinções do currículo de 1897 em relação ao de 1899 a não ser pela alteração das categorias de escolas. De forma geral, percebemos que os trabalhos práticos na agricultura deixaram de existir do currículo de 1892 para o de 1899. O caráter patriótico permaneceu como uma educação moral e cívica necessária para o desenvolvimento do projeto macroestruturante. Lembramos que o Decreto 1.348, de 8 de janeiro de 1900³⁸³ regulamentou a Lei 281, de 16 de dezembro 1899³⁸⁴, não tratou das escolas rurais.

³⁸¹ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.251, de 31 de janeiro de 1899*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

³⁸² MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

³⁸³ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1900.

³⁸⁴ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

A denominação ou classificação de escolas rurais fora suspensa na proposta curricular de 1899. As escolas se constituíram em urbanas e distritais. Essa alteração, baseada na proposta de reformular o ensino, não absorveu aspectos significativos do ensino público rural. Isto é, não se compôs a partir das particularidades observadas e descritas nos diversos relatórios de inspeção técnica ou termos de visitas das escolas. Foi uma proposta de assepsia do termo de escolas rurais. Nesse aspecto, foi superficial ao não distinguir as particularidades do meio rural do novo currículo. De 1899 para 1906, a situação das escolas rurais em Minas Gerais quase não sofreu alterações. O quadro de precariedade das diversas situações de trabalho dos professores e infraestrutura das salas de aula permaneceu. Com a Reforma de 1906, criam-se os grupos escolares e com eles uma ideia de renovação.

A Reforma João Pinheiro de 1906 trouxe a ideia da renovação do ensino. Com isso os reformadores elaboraram um programa único que deveria ser aplicado uniformemente nos *grupos escolares* e nas *escolas isoladas*. Parece-nos que a formação do cidadão da República seria fundamentada no desenvolvimento de valores e comportamentos.

Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1906	
Grupos Escolares Escolas Isoladas	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura; - Escrita; - Língua Pátria; - Aritmética; - Geografia; - História do Brasil; - Instrução Moral e Cívica; - Geometria e Desenho; - História Natural, Física e Higiene; - Exercícios Físicos; - Trabalhos Manuais; - Musica Vocal; - Museu Escolar.

Quadro 11: Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1906.

Fonte: Legislação de Minas Gerais.³⁸⁵

A proposta de currículo evidenciou a importância dada à nova forma de ensinar conteúdos para educar sujeitos. Constituiu um modelo pautado na pedagogia moderna, na qual a arte de ensinar foi prescrita como uma boa imitação de práticas modelares. Ensinar era fornecer bons

³⁸⁵ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

modelos.³⁸⁶ O sistema de ensino instituído alicerçava-se em dispositivos que promoviam a *visibilidade e imitabilidade* como alerta Carvalho.³⁸⁷

A nova organização de escolas em *grupos escolares* e *escolas isoladas* não impediu a existência de outras categorias, até então muito presentes em Minas Gerais, nomeadamente nas áreas mais afastadas das cidades. Inferimos que a principal novidade da Reforma João Pinheiro de 1906 foi a criação dos *grupos escolares*, uma expressão moderna e renovadora da escola pública primária.

A reorganização administrativa e pedagógica da escola elementar incidiu na reorganização dos tempos e espaços escolares, na ampliação do currículo, contemplando disciplinas de caráter enciclopédico, e na redução do lugar ocupado pela escola no traçado das cidades, posto que os Grupos Escolares se constituíram como uma realidade essencialmente urbana.³⁸⁸

A reorganização administrativa do ensino a partir da criação dos grupos escolares de 1906 estabelece disciplinas de caráter enciclopédico e ao mesmo tempo reduziu o lugar da escola pública primária rural posto que os grupos fossem essencialmente urbanos. De fato foi “um modelo organizativo de escola nos moldes dos colégios de ensino secundário, reunindo vários professores e um diretor, com vistas à difusão do ensino primário público.”³⁸⁹ Nas localidades onde foram implantados, os grupos escolares se tornaram símbolo da modernização do ensino.

Desde o início, os grupos escolares encararam o modelo ideal de escola pública primária. Instalados nos núcleos urbanos, em prédios especialmente construídos para a escola ou em edifícios adaptados e contando quase sempre com um quadro de professores normalistas melhor remunerados, as condições materiais e pedagógicas desse tipo de escola ancoraram as representações contrastantes entre a superioridade delas em relação à simplicidade das escolas isoladas.³⁹⁰

³⁸⁶ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

³⁸⁷ CARVALHO, op. cit.

³⁸⁸ VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 10.

³⁸⁹ SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da pátria: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976)*. 2006. 367 f. (Tese Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006. p. 13.

³⁹⁰ SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 42-43.

A variação das denominações, 1899 a 1911, denota processos de organização das escolas, ora urbanas, distritais, isoladas, rurais, grupos escolares entre outras. Esse processo expressava o desejo de renovação pedagógica, ideais proeminentes na política exclusivista de cada governante de Minas Gerais. As facetas do projeto macroestrutural para Minas Gerais explicitam o vai e vem das temáticas em pauta sobre o ensino no cenário político Mineiro com pouca ou quase nenhuma atenção às escolas rurais. Essas escolas eram marcadas pelas carências.

Consideradas muitas vezes como ‘um mal necessário’, as escolas isoladas tornaram-se, em todo Brasil, a expressão da ‘escolinha’ do bairro e da roça, a escola alfabetizante instalada predominantemente em zona de população rarefeita, modesta em suas finalidades e marcada por muitas carências.³⁹¹

Embora considerada um tipo de escola provisória, com poucos recursos materiais e fadadas ao esquecimento, as escolas públicas primárias rurais tiveram papel importante em Minas Gerais. Souza³⁹² disse que boa parte das crianças brasileiras que frequentaram a escola pública no início do século XX tinha acesso as escolas distritais e rurais; isso porque os grupos escolares expandiram maciçamente somente na segunda metade do XX.

Diferentes grupos sociais tiveram acesso a culturas transmitidas por meio das escolas públicas primárias. Mesmo tendo formas, formatos e condições diferentes, as escolas estabeleceram vieses comuns em muitas de suas atividades. Um dos exemplos é sobre a temática do *trabalho*.

Educação e trabalho perfaziam um conjunto de procedimentos e estratégias capazes de estabelecer modificações no cenário econômico de Minas Gerais. Um currículo ajustado a tais pressupostos se fazia necessário. Aqueles que idealizaram a proposta republicana sabiam que a organização do trabalho pedagógico implicava a constituição do trabalhador, de futuros braços para a agricultura.³⁹³ A escola deveria atender propostas de reestruturação econômica do sistema de produção agrícola. As escolas rurais em determinados contextos deveriam

³⁹¹ SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 46.

³⁹² SOUZA, op. cit.

³⁹³ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. 88.

seguir currículos específicos, mais direcionados aos ofícios da agricultura, entre suas especificidades, se encontram os trabalhos manuais e de agricultura.

O Decreto 1.947, de 30 setembro de 1906³⁹⁴ dispõe também sobre os trabalhos manuais “os trabalhos manuaes que se exigem para os rapazes, até o 3º anno, tem por objectivo habitual-os ao exercicio do trabalho methodico, familiariznado-os ainda com peças e instrumento de que tenham de fazer uso, no curso de *Ensino Technico Primario*.”³⁹⁵

O Decreto 3.191, de 9 de julho de 1911³⁹⁶ ao tratar do mobiliário escolar e dos aparelhos didáticos para as escolas institui em seu artigo 187 que a Secretaria do Interior fornecerá para as escolas móveis, quadro, relógio de parede aparelhos entre outros. Já no artigo 188 encontramos algumas características sobre o trabalho manual.

Art. 188. São apparelhos necessarios ao ensino e de que opportunamente todas as escolas serão providas:

- 1.º uma bandeira nacional;
- 2.º um globo terrestre; dous mappas geographicos, sendo um do Brasil e outro do Estado de Minas;
- 3.º um contador mechanico e uma colleção de pesos e medidas;
- 4.º solidos e apparelhos necessarios ao ensino de geometria; estojo de desenho;
- 5.º instrumentos para a execução de trabalhos manuaes, incluindo na classe: um sacho, uma sachola, um ancinho, um forcado, tesouras para arvores e de podar, um plantador, um desplantador, uma pá, um regador, um podão, um canivete e um ingeridor;³⁹⁷

É interessante notarmos que os instrumentos para execução dos trabalhos manuais direcionados para os meninos se dava com ferramentas para as atividades na agricultura como “sacho, forcado, tesouras de podar, plantador pá, podão” entre outros. Isso nos demonstra que além do caráter teórico das aulas, havia a preocupação em que a partir do manuseio de tais instrumentos os alunos pudessem aprender noções mesmo que básicas sobre a lida na agricultura.

³⁹⁴ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

³⁹⁵ MINAS GERAES, op. cit.

³⁹⁶ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1911.

³⁹⁷ MINAS GERAES, op. cit.

Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1911	
Grupo	<ul style="list-style-type: none"> - 1º Leitura; - 2º Escrita e Caligrafia; - 3º Língua Pátria; - 4º Aritmética; - 5º Geometria e Desenho Geométrico; - 6º Noções de Geografia; - 7º História do Brasil e Instrução Moral e Cívica; - 8º Física e Química; - 9º Mineralogia, Geologia, Botânica e Zoologia; - 10º Higiene; - 11º Trabalhos Manuais; - 12º Desenho; - 13º Música Vocal e Canto; - 14º Ginástica e exercícios militares.
Escolas Rurais	<ul style="list-style-type: none"> - 1º Leitura; - 2º Escrita e Caligrafia; - 3º Língua Pátria; - 4º Aritmética; - 5º Geometria e Desenho Geométrico; - 6º Noções de Geografia; - 7º História do Brasil e Instrução Moral e Cívica; - 8º Física e Química; - 9º Mineralogia, Geologia, Botânica e Zoologia; - 10º Higiene; - 11º Trabalhos Manuais e Agricultura; - 12º Desenho; - Canto.
Escolas Singulares (Urbanas e Distritais)	<ul style="list-style-type: none"> - 1º Leitura; - 2º Escrita e Caligrafia; - 3º Língua Pátria; - 4º Aritmética; - 5º Geometria e Desenho Geométrico; - 6º Noções de Geografia; - 7º História do Brasil e Instrução Moral e Cívica; - 8º Física e Química; - 9º Mineralogia, Geologia, Botânica e Zoologia; - 10º Higiene; - 11º Trabalhos Manuais; - 12º Desenho; - 13º Música Vocal e Canto; - 14º Ginástica e exercícios militares.
Escolas Noturnas e Dominicais	<ul style="list-style-type: none"> - 1º Leitura; - 2º Escrita e Caligrafia; - 3º Língua Pátria; - 4º Aritmética; - 5º Geometria e Desenho Geométrico; - 6º Noções de Geografia; - 7º História do Brasil e Instrução Moral e Cívica; - 8º Física e Química; - 9º Mineralogia, Geologia, Botânica e Zoologia; - 10º Higiene.

Quadro 12: Currículo das escolas de acordo com sua classificação em 1911.Fonte: Legislação de Minas Gerais.³⁹⁸

³⁹⁸ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1911.

A reforma de 1911 alterou tópicos das propostas curriculares anteriores. As denominações de Escolas Rurais, Grupo, Escolas Singulares – urbanas e distritais – retornaram. Com essa retomada, o Decreto 3.191, de 9 de julho de 1911³⁹⁹ estabeleceu novos temas ou disciplinas a serem contempladas nas salas de aulas pelos professores. Além disso, criou nova classificação de escola, ou seja, as escolas noturnas e dominicais. As análises entre os grupos, as escolas rurais e as singulares – urbanas e distritais – apontam para um currículo menos extenso para as escolas rurais; um currículo com número reduzido de disciplinas. “*Trabalhos Manuais*” foram disciplinas contempladas em todos os currículos.

A disciplina Música compôs o currículo, exceto nas escolas rurais. Outro diferencial no currículo das Escolas Rurais foi a introdução da disciplina “*Trabalhos de Agricultura*” que não se encontrava nas demais propostas. Estudar ou praticar atividades relacionadas aos trabalhos de agricultura era, de fato, característico do meio rural. Despertar o gosto pelo trabalho agrícola correspondeu à possibilidade dos alunos adquirirem os princípios gerais do ofício. “Para um país recém-saído do regime escravocrata, no qual imperava o preconceito contra o trabalho manual, a organização do trabalho com base na mão-de-obra livre e na produção fabril implicava estabelecer no conjunto da sociedade uma nova visão de homem [...]”⁴⁰⁰

As propostas curriculares de 1911⁴⁰¹, nas diversas escolas, apresentaram-se mais por pontos comuns do que por divergências. Mesmo que o currículo das escolas rurais não apresentasse aulas de “*Música Vocal, Ginástica e Exercícios Militares*”. A reforma de 1911, ao constituir as disciplinas curriculares para as escolas rurais contemplou-as de forma significativa. A Escola Rural, nesse aspecto, não se encontrou menos estruturada do que as demais, pelo menos no currículo.

O currículo dos Grupos e das Escolas Singulares – urbanas e distritais – era o mesmo, sem distinção. A reforma de 1911 teoricamente estabeleceu importante ajuste com as propostas curriculares anteriores. Os reformadores utilizaram critérios menos dispares para a formulação dos currículos das Escolas Singulares – urbanas e distritais – e dos Grupos.

³⁹⁹ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1911.

⁴⁰⁰ SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 65.

⁴⁰¹ MINAS GERAES, op. cit.

A presença das disciplinas – “*História do Brasil e Instrução Moral e Cívica*” nos currículos dos Grupos, Escolas Rurais, Escolas Singulares e Escolas Noturnas e Dominicais reforçou ideias de uma educação na qual o culto à pátria e civismo era significativo. Representou o projeto de preparar o povo por meio de uma educação direcionada. Outra disciplina que apareceu em todas as modalidades de salas de aulas da reforma de 1911 foi a “*Higiene*”, isso porque havia naquele contexto a ideia de que educação e saúde eram plataformas para a constituição de um cidadão pleno, completo, ordeiro, em síntese saudável. Instituir modos e comportamentos humanos também era uma das responsabilidades aferidas à escola do período. Também incorporou o currículo de todas as escolas da época, a disciplina “*Mineralogia, Geologia, Botânica e Zoologia*”. Para as escolas rurais e singulares esse foi um importante avanço, pois ao tratar de temáticas vinculadas ao meio rural a proposta privilegiava diversos processos formativos dos alunos.

Os currículos⁴⁰² das escolas de acordo com suas classificações asseguraram a permanência de atividades práticas ou teóricas nas salas de aula voltadas ao mundo trabalho, garantindo a formação de mão-de-obra para atender as elites dirigentes e proprietárias de terras. A proposta de uma educação para o trabalho constava nas pautas de discussões das autoridades que possuíam terras.

No conjunto, as matérias oferecidas nos diversos tipos de escolas perfizeram uma lógica demonstrando parte das finalidades políticas, sociais e econômicas contidas nos currículos. De alguma forma, elas estabeleciam prioridades pelo e para o poder público entre os anos de 1899 e 1911, isto por que se previa a funcionalidade da vida escolar a partir das determinações minuciosas daquilo que deveria ser ensinado e de como deveria ser ensinado. Esse controle sobre as instituições escolares nada mais foi do que a racionalização da rede de ensino, uma organização aos moldes do próprio poder instituído.

Os diferentes programas de ensino teoricamente difundiam conhecimentos de acordo com as temáticas a serem abordadas. Junto a isso, o método de ensino adotado e procedimentos particularizados dos professores sedimentaram uma identidade peculiar de ensinar. As

⁴⁰² As alterações do currículo podem ser compreendidas também por atenderem uma dita modernidade, sobre esse aspecto “[...] a modernidade do currículo estaria justamente na sua condição de produto cultural síntese da economia, da sociedade, da política, portanto, lugar de conflito por excelência.” In. OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. In. BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 291.

práticas do ensino eram ao mesmo tempo gênese e resultavam das culturas escolares, mesmo que o projeto civilizatório apresentasse suas demandas.

Falar de escola rural nesse momento implicou estabelecer vínculos com o projeto civilizatório em curso que defendia a formação prática para o atendimento de necessidades prementes das elites agrárias. Lembramos que as legislações no campo da educação formuladas não foram suficientes para resolver os problemas vistos pelos diversos agentes da escola. Entre eles os inspetores de certa forma omitiam mais do que denunciavam as precariedades detectadas.

Em um dos relatórios enviados ao Secretário do Interior, o inspetor Domiciano Rodrigues Vieira, em visita à cadeira rural mista do povoado de Sancta Rita (sic), Distrito de Rio Acima, relatou que ficou impressionado ao adentrar a povoação. Isso porque encontrou um aspecto tristonho. Tudo estava em ruínas. Casas caindo. Lugar sem vida. Aludiu que a escola estava em estado de abandono das autoridades literárias.⁴⁰³ Esse abandono foi muito comum no meio rural, no qual a carência era generalizada. Visitas das autoridades responsáveis pela fiscalização da instrução pouco ocorriam. A educação oficial que se pretendia era distinta daquela que se via nos povoados ou localidades rurais. O inspetor ambulante, no seu relatório, demonstrou desprezo pelo andamento das atividades de ensino na escola rural mista do distrito de Rio Acima. Sua decisão frente ao que detectou não foi diferente do que estabelecia a legislação. O inspetor decidiu pela suspensão das atividades e o fechamento da cadeira – sala de aula. De fato, a supressão dessa cadeira rural na região parecia não afetar quantitativamente os votos para candidatos a cargos políticos apoiados pelo governo.

Esta escola tem estado em abandono das auctoridades letterarias. O logar quase sem habitantes, não pode ter alumnos para garantir a frequencia; alguns dos que compareceram á visita/seis) vieram de longe e quasi nunca comparece ás aulas.

O mappa de Julho a setembro ultimos está entretanto de accordo com os livros de matricula e ponto diario. Esse mappa dá 20 de matricula e 15 com frequencia legal. E' admiravel! Ao passo que se vê isso, queixa-se a professora de que há annos não tem dado alumnos proptos devido a irregularidade da frequencia, ai vendo que há alumnos que falham mez inteiro. Interrogada como conciliar essa declaração com a sua escripturação, se defendeu que as vezes não marcou ponto nos alumnos faltosos para não ser suprimida sua escola, para não cair na miseria, por quanto não tendo

⁴⁰³ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor. Domiciano Rodrigues Vieira. Bello Horizonte 1899. Códice SI-3958.

ninguem por si não tem conseguido remoção para outra cadeira, onde a frequencia seja garantida.

Só deu os seguintes alumnos proptos: em 1889, João Pereira da Costa Neto e Philomena Neutura de Lima; em 1890, Maria Gregoria da Silva e Maria Tertulina de Lima. E' o que consta em sua escriptura escolar.

Sou de parecer que esta cadeira seja supprimida, até que, ventura o recenseamento escolar (de que foi encarregado o inspector municipal e mais auxiliares, mencionados em principio deste relatorio) prove a possibilidade de frequencia legal.⁴⁰⁴

Acima temos um exemplo dos diversos problemas enfrentados pelas escolas rurais a partir do ponto de vista do inspetor. Entre eles, destacamos a distância da escola em relação à moradia dos estudantes. Isso pode ter sido um dos fatores das irregularidades na frequência. Além disso, encontramos poucos alunos prontos, ou seja, o número de aprovados nos exames aplicados era reduzido. A falta de recenseamento para assegurar a continuidade de funcionamento da escola também foi detectada. A realidade do ensino no meio rural encontrava muitas dificuldades para assegurar a viabilidade das escolas. O relatório também apontou poucos investimentos financeiros e humanos oriundos de administrações públicas. Se a fiscalização era insuficiente como citado no relatório sobre o ensino na localidade, percebemos que a instrução rural apesar de referida nas Mensagens dos Presidentes, não era primordial para as ações políticas. Mesmo os administradores reconhecendo que a instrução era necessária, verificamos que as escolas continuamente beneficiadas eram aquelas localizadas na cidade, ou seja, as escolas urbanas.

Se as escolas públicas primárias carregavam importância diante dos discursos dos administradores, na realidade o funcionamento apresentava incoerências. Encontravam-se instaladas em prédios inadequados, em absoluto abandono. Faltava tudo, desde o mais simples aos mais complexos recursos necessários ao ensino das crianças.

Verifica-se que de um lado as escolas primarias em geral funcionam em predios que não são proprios, acanhados, sem as necessarias condições hygienicas, desprovidos quase todos de mobilia e material escolar conveniente; que, de outro lado, os professores, sem tempo sufficiente e mesmo muitos sem o conveniente preparo para leccionarem todas as materias exigidas pelo regulamento respectivo, e além disso notando que suas escolas não são inspeccionadas e ás vezes nem mesmo são visitadas pelas auctoridades litterarias, e que individuos, sem exhibirem provas de habilitações, gosam entretanto de favores e regalias identicos aos seus, ficam

⁴⁰⁴ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor. Domiciano Rodrigues Vieira. Bello Horizonte 1899. Códice SI-3958.

sem estímulos, revelam pouca dedicação e pouco amor á sua profissão, em geral mal cumprem os seus deveres, e não poucos dividem ainda o seu tempo e actividade com mistéres alheios ao magisterio e até incompatíveis com as funções pedagogicas, com manifesto detrimento do ensino.⁴⁰⁵

Na Mensagem oficial dirigida ao Congresso Mineiro, o Presidente Silviano Brandão ao fazer suas reivindicações, destacou que os professores não possuíam tempo suficiente para dedicação ao magistério e que as escolas não estavam instaladas em prédios adequados. A mobília e o material escolar não eram suficientes. A Mensagem também incluiu denúncias referentes às autoridades literárias que não visitavam as escolas. O Presidente também relatou o pouco amor à instrução tanto por parte do professor quanto do inspetor. Isso demonstrou dificuldades enfrentadas. A infraestrutura das salas também era precária. Eram muitos os obstáculos para manter a instrução pública primária no meio rural se considerarmos os discursos. Apesar das angústias reveladas pelo administrador, contudo, pouco se fez para a melhoria das condições de trabalho dos professores nas salas de aula. Transpareceu na fala do governante a falsa impressão de que os maiores defensores do ensino eram as autoridades públicas responsáveis pelas reformas. Essa não foi, assim, uma reforma a fundo. Em sua superficialidade encontramos problemas que perduram desde épocas passadas.

Na organização da escola, a nomeação dos professores era variável. Havia professores efetivos, professores provisórios e professores substitutos. O art. 94 da Lei 41, de 3 de agosto de 1892 preceituava: “São effectivos os nomeados de accordo com o preceituado nesta lei; provisórios, os nomeados para preenchimento da vaga até o provimento definitivo; substitutos os nomeados para servirem durante as licenças e impedimentos dos professores definitivos e provisórios.”⁴⁰⁶ Os professores provisórios e substitutos não necessitavam de concurso público para atuarem nas escolas. De acordo com a legislação, os professores provisórios só poderiam permanecer no cargo por no máximo seis meses.

O descompasso de salários diferenciados para as mesmas atividades da docência e a falta de infraestrutura para o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula foi algo recorrente no período pesquisado. Segundo Araújo “as expectativas postas pelos republicanos e pela própria República, proclamada em fins de 1889, é de que as reclamações em torno da escola

⁴⁰⁵ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1899. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1899. p. 18.

⁴⁰⁶ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1892.

passassem a se fazer ouvidas, fazendo com que se concretizassem respostas efetivas aos apelos críticos que soavam havia algum tempo.”⁴⁰⁷ Passados alguns anos da proclamação da República, os clamores continuaram. Essas reclamações surgiam vinculadas à formação do professorado, aos baixos salários, aos fechamentos de salas de aula, à solicitação por melhores prédios escolares, aos materiais escolares suficientes e adequados às realidades do meio rural, entre outras.

[...] a primeira metade do século XIX brasileiro se ocupou da unidade nacional do ponto de vista político. Na transição do Império (1822-1899) para a República (a partir de 1889), especialmente no tocante às últimas décadas daquele, a educação é objeto de significativas discussões [...]. Proclamada a República, esta se viu diante de uma tarefa por fazer, a da configuração da escola pública, seja em nível quantitativo e qualitativo, seja em termos de recursos humanos para socorrê-la, seja por meio de edifícios escolares etc.⁴⁰⁸

Organizar as facetas da escola pública primária constituiu uma prioridade para as atividades dos republicanos que discursivamente e juridicamente apontavam atendimento na educação e buscavam melhorias para a qualidade do ensino. O novo regime concebeu uma bandeira importante nessa virada política, do Império para a República. Muitos problemas encontrados nas escolas do Império se repetiram nas escolas da República, especificamente nas rurais e distritais. Os professores não auferiram a devida atenção e deveriam se contentar com as precárias condições de ensino e com acentuadas diferenças salariais. Isso instituiu um desafio para a manutenção das escolas públicas primárias rurais. Professores abandonavam constantemente essas localidades rurais e as salas de aula ficavam desprovidas.

Universalizar a educação naquele momento se aproximou de uma tentativa de estabelecer um único e completo currículo para o urbano, o distrital e o rural. Uma inovação da escola republicana eram os exames, contudo, esses pareciam servir apenas para evidenciar aos alunos das escolas rurais o quanto eram incapazes de se sobressaírem nas avaliações.

A instituição dos exames públicos constituiu uma das ‘inovações’ educacionais republicanas mais contraditórias e conflituosas no processo de construção da escola primária pública renovada. Desejavam os republicanos universalizar a educação popular, projeto de caráter democrático. No

⁴⁰⁷ ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 242.

⁴⁰⁸ ARAÚJO, op. cit., p. 235.

entanto, essa escola, essencial para a República, deveria ter prestígio e qualidade, havia de ser austera e rigorosa. Os exames foram os dispositivos adotados para reafirmar esses atributos.⁴⁰⁹

No relatório do inspetor Domiciano Rodrigues Vieira, encontramos o depoimento da professora Adélia Augusta Jesus, normalista pela escola de Sabará, contendo o relato de quatro alunos prontos. Nos exames de 1889 foram aprovados João Pereira da Costa Neto e Philomena Neutura de Lima; em 1890 foram aprovadas Maria Gregoria da Silva e Maria Tertulina de Lima.⁴¹⁰ Os resultados ínfimos de aprovação alcançados, após um longo percurso de aulas ministradas pela professora, comprovou o contraditório processo de aplicação de exames aos alunos.

Nos dispositivos legais encontramos o exame como parte das atividades integrantes do ensino primário. A Lei 41, de 3 de agosto de 1892⁴¹¹ no artigo 70 estabeleceu os exames a serem realizados para a emissão/entrega de certificados nas escolas municipais e particulares. Esses exames eram presididos por autoridades públicas e impostos pelo Estado como condição de assegurar o funcionamento das escolas, mas em termos de atendimentos às demandas vindas dos professores rurais a Lei era bastante omissa.

Nesse momento, a igualdade da educação republicana não se efetivou, mesmo implantando o ensino primário gratuito e obrigatório para as crianças. Era preciso efetuar os exames para atestar diante das autoridades públicas os que sabiam e o que não sabiam os conteúdos escolarizados. Restou-nos saber quais os propósitos dos avaliadores, pois cada um adotava um jeito próprio para avaliar. A regularidade não era algo comum no processo e as atividades de ensino do professorado eram distintas. Essa inovação trouxe muitos problemas para os professores, sendo um deles a insignificante quantidade de alunos aprovados ao final do período de instrução. Nas entrelinhas da legislação, verificamos que a avaliação destinada aos alunos do ensino primário também poderia ser utilizada para atestar a capacidade dos professores. Deduzimos que quantitativamente os alunos aprovados serviriam como expressão da possível manutenção da escola, boa conduta dos professores e cumprimento das ordens estabelecidas na legislação.

⁴⁰⁹ SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 242.

⁴¹⁰ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor. Domiciano Rodrigues Vieira. Belo Horizonte 1899. Códice SI-3958.

⁴¹¹ MINAS GERAIS. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892.

2.3. Da instrução rural à instrução distrital em Minas Gerais

A manutenção das escolas rurais pareceu-nos ser tarefa difícil para o Estado. Dessa forma, delegou-se aos municípios essa responsabilidade por diversos motivos. Um deles era a tentativa de desonerar o próprio Estado. Foi possível constatar isso ao se observar os depoimentos constantes que relataram a falta de recursos financeiros.

A Lei 221, de 14 de setembro de 1897⁴¹² reforçou a classificação das escolas, em seu artigo 7º e estabeleceu as disposições sobre a instrução pública primária e secundária.

As escolas primarias do Estado são classificadas em <<urbanas, districtaes e ruraes>>, sendo as primeiras ás das sédes de districtos que forem sédes de municípios, as segundas as das sédes dos demais districtos administrativos, as terceiras as de povoados e bairros fora das sédes dos districtos administrativos.⁴¹³

Essa medida de classificação das escolas não revogou a Lei anterior, Lei 41, de 3 de agosto de 1892⁴¹⁴, que entre os diversos temas regulamentou o mesmo assunto. A nova legislação não trouxe alterações no currículo para os diferentes tipos de escolas. Constituiu uma novidade, por meio da Lei 221, de 14 de setembro de 1897⁴¹⁵, implantar o mesmo currículo nas diferentes classificações de escolas, fossem urbanas, distritais ou rurais.

Art. 10. O ensino primário, comum ás três categorias de escolas, comprehende:

Leitura e escripta, ensino pratico da lingua portugueza, arithmetica pratica comprehendendo as quatro operações sobre numeros inteiros e sobre frações ordinárias e decimaes, proporções, regra de três, de juros simples, de desconto e de companhia, systema métrico, noções de geographia e de historia do Brazil, particularizadas quanto ao Estado de Minas.

Paragrapho unico. Sera tambem comum a essas escolas o ensino das seguintes disciplinas:

⁴¹² MINAS GERAES. *Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1897.

⁴¹³ MINAS GERAES, op. cit.

⁴¹⁴ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1892.

⁴¹⁵ MINAS GERAES. *Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1897.

Licções de cousas, educação civica, moral e physica; canticos escolares e leitura da Constituição Federal e do Estado.⁴¹⁶

Não sabemos ao certo se a semelhança dos currículos das diversas categorias de escolas nesse momento resultou de desdobramento de experiências anteriores à Lei 41, de 3 de agosto de 1892⁴¹⁷. A nomenclatura das escolas em *urbanas*, *distritais* e *rurais* talvez servisse para destinar recursos financeiros diferenciados, beneficiando aquelas do meio urbano em detrimentos de outras escolas.

Havia previsão de recursos diferenciados para subsidiar as escolas públicas primárias. Construções de escolas no meio rural foram prejudicadas em relação à edificação em outras localidades. No título VII da 41, de 3 de agosto de 1892⁴¹⁸ encontramos o planejamento financeiro de investimentos em prédios e mobílias para as escolas primárias, sendo o governo autorizado a investir 330:000\$000 anuais. Os parágrafos 2.º e 2.º A' do artigo 331 da mesma Lei demonstra essa afirmação.

SS 2.º Nos exercicios financeiros de 1893, 1894, 1895 e 1896 serão construidos os predios escolares nas cidades e villas, trinta em cada anno, e nos exercicios de 1897, 1898, 1899, 1900, 1901 e 1902, os dos actuais districtos, nas perspectivas sédes, sendo em cada anno edificados tantos predios, quantos correspondem á sexta parte dos districtos, e nunca menos de cento e cinco por anno.

SS 3.º A' designação das cidades, villas e districtos onde tenham de se realizar essas construcções precederá accôrdo com a respectiva camara municipal, que deverá contribuir com a metade das despesas e fazer-se com esse serviço e aquisição da mobilia necessaria a cada escola, tudo de conformidade com as plantas designação local, orçamentos e instrucção das secretaria das obras publicas do Estado, podendo as municipalidades, quando queiram, ser encarregadas da execução das obras, uma vez que se obriguem a effectual-as nas condições determinadas e no prazo estipulado, que não deverá exceder de um anno.⁴¹⁹

Os investimentos financeiros nesse momento estavam concentrados para atender apenas as escolas urbanas e distritais. As escolas rurais não foram contempladas e nem citadas na legislação. Isso satisfaz, em nosso entendimento, a pouca importância do ensino rural primário na ocasião. Os possíveis acordos mencionados tenderiam a desonerar o Estado,

⁴¹⁶ MINAS GERAES. *Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1897.

⁴¹⁷ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1892.

⁴¹⁸ MINAS GERAES, op. cit.

⁴¹⁹ MINAS GERAES, op. cit.

ficando as câmaras municipais obrigadas a contribuir com a metade das despesas. Se fosse de interesse das câmaras elas poderiam executar as obras, desde que seguissem as determinações da *Secretaria de Obras Públicas*.

Ainda considerando a falta de recursos financeiros para criar e manter as escolas em funcionamento, uma correspondência com abaixo-assinado de moradores do distrito de Itamaraty cobrando a criação ou reinstalação de uma cadeira ou escola rural na localidade foi enviado a Secretária do Interior. Os moradores utilizam legislação, recenseamento, mapas para demonstrar o quanto a localidade atendia aos pré-requisitos necessários a sua conservação. A correspondência também descreveu as dificuldades enfrentadas nas localidades rurais relacionadas à escola, seja a partir de sua criação, sua manutenção ou sua supressão. Manteve-se, contudo, a ideia básica de reiniciar a sala de aula após seu fechamento.

Os abaixo assinados, rezidentes em S. Lourenço, Districto d' Itamaraty Municipio de Cataguazes, uzando do direito que lhe confere S 9º do art. 3º da Constituição Estadoal; e sendo em consideração o numero de meninos existentes neste lugar, em idade escolar; que he 53 em um perimento de 7 km quadrados, como demostras o mapas que vai junto com estes; tomão a liberdade de perante, a V. Exma, solicitar-lhe a criação de uma caderia rural de instrucção publica, no lugar assima referido. A camara municipal de Cataguazes, criou e mantera uma cadeira rural, neste lugar onde matriculou-se 34 allunos, que frequentaram a escola Municipal de Cataguazes: Por deficiencia d' arrecadação a Camara teve de suprimir esta, assim como todas cadeiras ruraes, e urbanas que não estavam providas. Itamaraty 17 de outubro de 1898. José Rodrigues Gomes.⁴²⁰

Na correspondência enviada para o Secretário do Interior em 1898 encontramos um exemplo que reforçou a ideia de recursos financeiros escassos na câmara municipal do distrito de Itamaraty, situado no município de Cataguazes. Foram descritas dificuldades para manter as escolas em atividades. Esse ponto é relevante, ao atentarmos para as determinações da legislação. Verificamos na correspondência que a suspensão de cadeiras rurais ocorreu por falta de recursos. Isso não foi o bastante para nos convencer da necessidade de suspensão da escola. Nesse discurso encontramos os propósitos de um modelo de educação nada adequado às realidades do rural e pouco pertinente à promoção da cidadania. Diante desse quadro, o pedido de criação ou recriação de uma nova cadeira rural se justificava pela existência de

⁴²⁰ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 17 de outubro de 1898. Códice SI⁴ 1 Cx:02 Pc:26.

número significativo de crianças em determinado perímetro. Por outro lado, o documento demonstrou fragilidade financeira das localidades.

Não foi possível detectarmos se o pedido foi aceito pelas autoridades administrativas ou pela Secretaria do Interior, o que explicita mais uma vez, a situação do ensino rural em Minas Gerais. O Estado se isentou de investimentos na área e o delegou às câmaras municipais. Essas câmaras também não apresentavam condições financeiras ideais. O próprio fechamento de cadeiras rurais comprovou o fato como informou José Rodrigues Gomes na correspondência enviada.

Manter as escolas rurais era algo complexo, tanto por falta de fiscalização enviada pela Secretaria do Interior quanto pela própria dificuldade em encontrar professores que pudessem desenvolver suas atividades nas localidades. Mesmo havendo número legal de crianças em determinados povoados e distritos, isso não significou o cumprimento das determinações legais. Também não acreditamos que a legislação fosse o suficiente para resolver as mazelas de uma educação que por décadas subsistia à margem das prioridades dos administradores. Às vezes, a situação de sobrevivência nas localidades era tão difícil que os candidatos ao cargo de professor não permaneciam por muito tempo. Ao dizer que a docência era uma “sinecura”, ou seja, uma atividade rentável que exigia pouco trabalho, o inspetor Domiciano Rodrigues Vieira desconsiderou, em nossa percepção, suas próprias experiências profissionais. Em diversos trechos de seus relatórios verificamos o relato de dificuldades diversas nas localidades para a continuidade do ensino. A falta de recurso e o próprio atraso eram fatores determinantes para a viabilidade das escolas. Dessa forma, não acreditamos que os professores eram em sua maioria movidos pela “sinecura”.

Cadeira Rural (sexo masculino) do povoado do Macacos, a 3 leguas distante da sede do districto. A cadeira está vaga por transferencia da professora, D. Maria Alexandrina do Rosario, dessa localidade para Vargem Grande, municipio de Juiz de Fora. Macacos é um logarejo de vida sem recursos, atrasado; nenhum professor para alli nomeado lá tem permanecido por muito tempo; os que tem-se provido nessa escola sempre fizeram della uma sinecura na opinião de pessoa fidedigna e insuspeita por proter a dita localidade. Talvez haja nº de creanças sufficiente para a frequencia legal o que só se poderá julgar pelo recenseamento.⁴²¹

⁴²¹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor. Domiciano Rodrigues Vieira. Bello Horizonte 1899. Códice SI-3958.

A professora D. Maria Alexandrina do Rosário solicitou transferência para outra localidade. A possível causa de sua saída do povoado de Macacos parece ser a ausência de melhores condições de vida. A sinecura dita no relatório de inspeção pode ser confrontada com o depoimento da própria professora que alegou má condição de vida na localidade. Outro detalhe, os professores para lá enviados eram nomeados e não substitutos ou provisórios. Por fim, a escola de Macacos funcionava sem que o recenseamento comprovasse a existência de crianças suficientes para o provimento da sala de aula. Remetemo-nos à Certeau⁴²² e suas *astúcias*, para quem as brechas encontradas pelos agentes escolares envolvidos no processo de ensino permitiam saídas necessárias à constituição da sala de aula à revelia do sistema institucionalizado. Dessa forma, os professores em diversos momentos tornaram-se produtores *ordinários* e criaram possíveis redes que lhes asseguravam suas funções na condição de funcionários públicos. Eram sujeitos praticantes de formas próprias de ensinar e de resistir diante de uma legislação que na prática promovia mais punições e gerava menos direitos.

Em Minas Gerais, o acesso a meios de transporte era difícil, as estradas eram quase inexistentes ou precárias. Muitas salas de aulas encontravam-se situadas em locais distantes. A extensão territorial era um dos fatores utilizados para justificar parte dos problemas no ensino. Em seu pronunciamento, o Presidente Francisco Silviano de Almeida Brandão dirigindo-se ao Congresso Mineiro no ano de 1899, mencionou a grande extensão territorial, as dificuldades dos processos comunicativos, entre outros fatores. Salientou o estado lastimável em que se achava o ensino primário em Minas Gerais, o programa de ensino inadequado, a falta de preparo dos professores e a ausência de inspeção escolar.

Além da grande extensão territorial do nosso Estado e consequentes dificuldades de comunicações, convem salientar as seguintes causas, que muito têm concorrido para o estado lastimável em que se acha o ensino primário entre nós: - 1.^a grande acumulação de matérias exigidas pelo programma do ensino; 2.^a falta de preparo ou de habilitações por parte de grande numero de professores para o ensino dessas matérias; 3.^a a instituição da classe dos professores provisórios; 4.^a a falta de conveniente inspecção das escolas.⁴²³

⁴²² CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁴²³ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1.^a Sessão ordinária da 3.^a Legislatura no anno de 1899. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1899. p. 19.

Na Mensagem, o Presidente não citou diretamente escolas rurais. Falou de modo geral do ensino primário. Ressalvamos nossa crença de que o ensino urbano não fosse cenário isento de desafios. Ele também enfrentava problemas de diversas ordens, mas as dificuldades eram ainda maiores nas escolas rurais. Mesmo a comunicação sendo precária, não deveria ser usada para justificar o estado lastimável das escolas. Entendemos que as escolas, independente de suas classificações, estavam inseridas num ambicioso projeto em busca da modernidade e do progresso, mesmo que nas regiões interioranas esse fim não tenha sido alcançado a contento. A remodelação ou organização das escolas que se pretendia impulsionar diferenciava das antigas ruínas do ensino, mas não deixaram de serem símbolos burgueses, ou seja, de alimentar uma educação com princípios excludentes. O ideal de engrandecer a pátria se fez presente nas Mensagens de Presidentes, nas legislações, nos relatórios de inspeção e termos de visitas, nas correspondências e outros. A escola de fato foi uma das instituições que passou por rearranjos de modo a atender as pretensões das elites agrárias.

Musial mencionou a redução do número de escolas rurais. Apreendemos que essa realidade era parte do projeto modernizante em curso, ou seja, era preciso cortar investimentos públicos destinados ao rural.

Outro fator importante a ser considerado é que o processo de ampliação e de redução no número de escolas rurais de instrução primária acompanhou, em certa medida, o movimento da situação financeira do estado. Em um momento de crescimento da receita, o governo ampliou o número de escolas de forma menos seletiva, embora marcado pela distinção entre escolas rurais, distritais e urbanas. Em contrapartida, em momento de crise financeira, reduziu-se esse número e priorizou-se um determinado grupo social a ser atendido: o urbano.⁴²⁴

O Estado de fato priorizava seus investimentos em ações direcionadas às escolas urbanas, fosse em momentos de crise ou nos locais nos quais o peso político era maior. Nesse caso, as escolas públicas primárias rurais sempre ficavam prejudicadas.

Direcionando o foco de análise prioritariamente para as escolas rurais, podemos afirmar que a instrução primária não estava ou caminhava tão bem assim. A escola gratuita para as massas excluídas do bojo das ações governamentais não permitiu efetivo aprimoramento. O que se

⁴²⁴ MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899)*: quando a distinção possibilita a exclusão. 258 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. p. 220-221.

viu foi uma recorrência de leis, regulamentos e decretos, entre outros preceitos usados para remodelar a lógica administrativa e pedagógica com o intuito de fortalecer a nascente República. Se os valores de igualdade entre os homens e de defesa dos interesses comuns fossem de fato a tônica primordial da República, talvez a instrução pública primária rural pudesse receber maior atenção tanto dos legisladores quanto dos executores/inspetores. Longe desses princípios a educação era gerida de modo tendencioso, destinada a garantir privilégios de uns à custa de prejuízos de outros.

Em 1899, houve uma classificação das escolas em Minas Gerais. A Lei 281, de 16 setembro de 1899⁴²⁵ estabeleceu nova organização da instrução pública. O artigo 2, em seu parágrafo único, dizia o seguinte: “As escolas serão situadas dentro do perimetro da séde dos districtos, sendo urbanas as que estiverem situadas em cidades e villas, e districtaes as demais.”⁴²⁶ Na Lei encontramos as diretrizes gerais para a instrução. Mourão⁴²⁷ aludiu que os governos ficariam responsáveis pela reforma dos regulamentos de instrução primária. Dessa vez, as escolas rurais foram inseridas na classificação de distritais, já as escolas das cidades e vilas foram classificadas como urbanas.

Mudaram-se as denominações, mas a essência não foi alterada. Escolas rural e distrital a partir da Lei 281, de 16 setembro de 1899⁴²⁸ passaram a ser chamadas apenas de distritais. Aos professores era impedido o exercício em outras atividades/profissões a não ser a docência. Havia o medo de que a incompatibilidade de funções acarretassem prejuízos ao ensino e, conseqüentemente, aos estudantes. Em termos de valorização salarial a situação permaneceu pior do que no meio urbano.

Ao detectar alguma irregularidade nos processos de ensino, as autoridades públicas deveriam suspender as cadeiras de instrução pública primária. Isso era feito entre as mais recentes e de menor frequência. A obrigatoriedade do ensino só seria garantida após o recenseamento da população escolar.⁴²⁹ Havia brechas, contudo. Os professores, na condição de praticantes de uma cultura própria do ensinar, apesar das inúmeras determinações legais e das difíceis

⁴²⁵ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

⁴²⁶ MINAS GERAES, op. cit.

⁴²⁷ MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Minas Gerais. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962. p. 55.

⁴²⁸ MINAS GERAES, op. cit.

⁴²⁹ MINAS GERAES, op. cit.

condições nas quais se encontravam, nem por isso deixaram de exercer suas atividades. Ministravam aulas com número de alunos inferior ao determinado na legislação, utilizavam métodos de ensino diferentes daqueles determinados pela Secretaria de Instrução e mesmo possuindo condições mínimas de adequação aos preceitos pedagógicos preconizados na época perseveravam em seus ofícios.

Algumas obrigatoriedades eram necessárias para a constituição de salas de aula, entre elas o recenseamento e a fiscalização. A legislação dispôs diversos artigos a esse respeito, como encontrado no artigo 15.

Para tornar effectiva a obrigatoriedade do ensino, do recenseamento escolar, da fiscalização ou da inspecção da escola e de outras disposições contidas na presente lei, além dos inspectores municipaes e districtaes poderá o governo nomear inspectores escolares extraordinarios, não excedendo de cinco e utilizar-se dos serviços dos promotores de justiça e bem assim impor multa até o maximo de 200\$000.⁴³⁰

A nomeação de inspetores extraordinários permitiu-nos inferir que a quantidade de escolas existentes era superior à capacidade de fiscalização dos agentes do governo. As escolas distritais eram de difícil acesso, pois além de um sistema de comunicação deficitário, inexistiam estradas apropriadas. Mesmo as escolas em condições favoráveis para fiscalização continuavam dependentes de ações vindas da Secretaria do Interior que por sua vez não as atendiam de acordo com as necessidades, o que explicita o descompromisso com a educação.

Atuar como inspetor não era algo tão fácil nesse contexto como observamos em um dos termos de visita: “como é muito difícel exercer o cargo de Inspector Escolar e como já foi nomeado o suplente, o Prof. Miguel A. Machado, por isso peço a exoneração de meu cargo.”⁴³¹ Em outro documento, encontramos mais protestos, agora do inspetor Jonathas Vieira de Souza.

Em outubro do anno passado officiei a essa secretaria pedindo a minha exoneração do cargo de inspector escolar d’este districto, e como até hoje não foi publicada, e sendo a outros nomeados para o dicto cargo, venho respeitosamente saber de V. I. se concedeu ou não a minha exoneração e se digne mandar publicar-a. Pois a falta de publicidade tem feito muitos d’aqui

⁴³⁰ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

⁴³¹ MINAS GERAIS, Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Paulino Machado. S. João d’El-Rey, 5 de abril de 1908. Códice SI-3281.

deporem que fui demitido a bem do serviço e não a meu pedido como foi. Sempre procurei fazer o que podia a bem do ensino neste districto como provo com o relatorio do Int. inspector tecnico publicado no Minas Gerais nº 198 de 1907. Por isso peço-lhe se digne mandar publicar o motivo de minha exoneração, e responder-me.⁴³²

A situação dos inspetores, em alguns casos, impulsionou o seu próprio desligamento da Secretaria do Interior. No trecho acima, o inspetor disse que procurou fazer “a bem do ensino” no distrito, mas como a instrução se encontrava em áreas de difícil acesso e de situação financeira desfavorável houve uma única saída: o desligamento do cargo de inspetor.

Constatamos que a Secretaria do Interior, por sua vez, não efetivou o pedido de desligamento oficial do inspetor em tempo. Ele fez novo comunicado para que sua condição profissional não fosse motivo para questionamentos de sua situação moral na localidade e não causasse desconfiança na sociedade. Ele ressaltou que pediu a exoneração por iniciativa própria e que o desligamento não se vinculava à falta de compromisso com a inspeção. O pedido de exoneração foi datado em outubro de 1907, mas se passaram seis meses sem que houvesse publicação para oficializar a exoneração do inspetor. Depreendemos que nesses meses os vencimentos foram enviados regularmente sem fiscalização nenhuma. Isso corroborou a fragilidade do sistema de inspeção e, concomitantemente, a precariedade na qual se encontravam as escolas distritais de Minas Gerais.

O depoimento do inspetor possibilitou-nos explicitar se as motivações para o seu desligamento foram de fato mencionadas. Em um contexto no qual as práticas políticas estavam destinadas à troca de benefícios, os discursos também poderiam atender a determinados fins, como exemplo, denunciar ou não fatos ocorridos no campo da educação. Sobre isso é possível que os discursos estabelecessem padrões de comunicação capazes de não alterar as redes de interesses diante dos poderes políticos e econômicos constituídos na localidade.

A Secretaria do Interior era responsável pelo ensino, mas em diversos relatórios de inspeção, correspondências e termos de visitas, encontramos denúncias dos professores e também dos próprios inspetores sobre a falta de atenção por parte desse órgão oficial. Um exemplo é o comunicado do inspetor de ensino, referente à professora D. Elisa de Amorim Pereira, datado

⁴³² MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Jonathas Vieira de Souza. S. Gonçalo de Ibituruma, 27 de abril de 1908. Códice SI-3281.

do ano de 1901, em Santa Bárbara do Rio Novo, distrito de Juiz de Fora. De acordo com o comunicado do inspetor Estevam de Oliveira havia irregularidades na escola. Ele assinalou falhas na inspeção distrital e manifestou que exercia o cargo com desgosto.

Escola do sexo feminino regida pela normalista D. Elisa de Amorim Pereira, nella provida effectivamente em 23 de outubro de 1900. Dia da inspecção – 26 de fevereiro de 1901. Matricula efectiva – 22 alumnos. Até 15 de novembro do anno passado apenas se haviam matriculado nesta escola 11 meninas. Entretanto, dos rascunhos do recenseamento a que procedem as respectivas professoras, se verifica no regimento escolar do districto alumnos que não frequentam a escola: estas, porque são pobres e nem ao menos podem comprar o necessario material. Aquellas porque a inspecção local não as obriga a isso a inutilidade de semelhante inspecção.

O inspector escolar do districto compareceu á escola por accasião de minha visita, a chamado meu, e fiz-lhe ver quanto era preciso velar pelo ensino local, tornado effectivo a obrigatoreiade, bem como proveitosas as escolas existentes. Respondeu-me que exerce o cargo com desgosto, porque da Secretaria não respondem aos seus officios em materia escolar.⁴³³

Estevam de Oliveira descreveu a frequência irregular na sala de aula e apontou a pobreza como um dos fatores. No exercício de seu cargo não se referiu às responsabilidades da Secretaria do Interior que deveria suprir as necessidades da instrução primária. A inexistência de materiais para os trabalhos da professora era prejudicial e contribuía para a infrequência. A “inutilidade de semelhante inspecção” distrital é vista por Estevam de Oliveira como um fator preponderante para a deficiência da escola. Isso suscitou imagens e trouxe vestígios do que eram as escolas distritais em Minas.

Constatamos irregularidade no acompanhamento das escolas. A escola de D. Elisa de Amorim Pereira foi provida em outubro de 1900. Somente em fevereiro do ano seguinte a primeira visita da inspeção ocorreu. O número mínimo de alunos para o início das aulas era de 20 crianças. Nas escolas das colônias agrícolas, esse número foi reduzido para 15. A escola de Santa Bárbara do Rio Novo estava apta para funcionar, pois possuía o número suficiente de alunos: 22 matriculados. A professora tinha a formação de normalista, logo sua situação de professora no Estado era efetiva.

⁴³³ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 03 de março de 1901. Códice SI-2756.

Verificamos que a professora exercia o cargo de acordo com as especificações de formação necessária e estabelecida pela Lei 281, de 16 setembro de 1899⁴³⁴ em seu art. 5: “as escolas primarias serão regidas por professores de comprovada capacidade profissional e moral.”⁴³⁵ A professora atendia os requisitos da Lei, mas isso não bastou para a manutenção ou regularidade das aulas, uma vez que as escolas distritais demandavam investimentos públicos essenciais para sua manutenção.

A principal reestruturação da Lei 281, de 16 setembro de 1899⁴³⁶ foram disposições que permitiam ao governo alterar os regulamentos, além da classificação das escolas em distritais e urbanas, excluindo, portanto as rurais⁴³⁷. Embora simplificada, a Lei compeliria ao ajustamento de outras determinações promulgadas, objetivando adequar o ensino em Minas Gerais. A viabilidade das prerrogativas da docência, nesse contexto, não foi capaz de descobrir soluções imediatas.

Detectamos que grande parte dos discursos oficiais sobre as escolas tangenciavam questões negativas, mesmo a educação mantendo-se no centro das mudanças almejadas para um novo tempo, o da modernidade. Isso pode ser comprovado a partir das Mensagens dos Presidentes, nas quais compreendemos que a instrução era uma ótima plataforma para fazer as campanhas políticas dos governantes. Os discursos dos Presidentes enviados ao Congresso Mineiro pronunciavam uma escola necessária, uma escola eficiente e os esforços dispensados para a tão necessária reforma.

A lei que determinou a organização deste ensino, elaborada por espiritos cultos e animados das mais louvaveis intenções, será, a meu ver, de difficil execução, nas condições em que ainda nos achamos.

Assumpto de tamanha importancia e de tão urgente necessidade, é certamente dos mais dignos d. vossa esclarecida attenção. Ao passo que, embora lentamente, se desenvolve a instrucção primaria, secundaria e superior, completamente nulla é entre nós a instrucção profissional.

Nada se fez ainda sobre materia de tanta relevancia, sendo, entretanto, immensa a distancia que separa a escola primaria dos gymnasios, academias e seminarios. Neste espaço, em que a instrucção publica soffre lastimavel

⁴³⁴ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1899.

⁴³⁵ MINAS GERAES, op. cit.

⁴³⁶ MINAS GERAES, op. cit.

⁴³⁷ Ressaltamos que nesse momento as escolas rurais foram denominadas em distritais, assim de acordo com a legislação havia duas classificações de escolas, as urbanas e as distritais.

solução de continuidade, vegeta tristemente a multidão dos desfavorecidos da sorte e, si este desequilíbrio ainda não produziu entre nós toda serie de suas perigosas consequencias, pelas condições inherentes aos paizes novos, extensos e pouco habitados, nem por isto, no correr dos tempos, nos furtaremos a ellas.

Na sociedade moderna, cada vez mais se complicam os problemas oriundos da miseria. Para resolvel-os humana e sabiamente, deve todo legislador por-se em guarda, porque tanto melhor se desvia o golpe, quanto mais calmamente se calcula sua direcção e intensidade.

As officinas Salesianas, suas escolas praticas de agricultura estão prestes aos olhos de todos, produzindo os melhores resultados no velho continente e nas Republicas Americanas. Numerosos Estados da União amparam esta obra humanitaria e para ella chamo vossa patriottica attenção.⁴³⁸

Destacaram-se clamores pela escola pública primária, pelo ginásio, pelas academias, pelos seminários e pela instrução profissional. Apareceram também queixas pautadas na lentidão do ensino primário. Para o Presidente Joaquim Sena havia permanências de um passado que dificultava o progresso. Pensamos que a partir dessa Mensagem, de maneira subjetiva, acusavam-se os professores por ainda estarem vinculados às práticas escolares do tempo do Império. Mesmo havendo na legislação princípios aceitáveis e justos, não haveria avanços suficientes na educação. Não houve questionamentos sobre um projeto para a nação em curso. Aproximações do Presidente com o Congresso Mineiro puderam ser percebidas à medida que ele anuncia ser “*a lei que determinou a organização deste ensino, elaborada por espiritos cultos e animados das mais louvaveis intenções.*”⁴³⁹

Ao se referir à multidão dos desfavorecidos de sorte que vegeta, contudo, pareceu-nos explícito uma visão negativa anunciada, o que originou algumas questões: se o ensino era de responsabilidade dos legisladores e administradores públicos, ao anunciar a lástima da instrução, o Presidente clamava por acesso a mais recursos da Secretaria do Interior? Na condição de administradores públicos, o que pretendiam os Presidentes ao denunciarem a precariedade da instrução pública primária em Minas? Para se manterem nos cargos políticos as autoridades governamentais deveriam externar denúncias ou reclamos sobre a falta de investimentos em educação?

⁴³⁸ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Joaquim Candido da Costa Sena ao Congresso Mineiro em sua 4ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1902. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1902. p. 21-22.

⁴³⁹ MENSAGEM, op. cit. p. 21.

Essas e outras questões se mostraram necessárias para melhor compreendermos o contexto no qual a educação prometia ser uma das saídas para a civilização do povo e a inserção de Minas Gerais no cenário nacional da modernização, uma vez que as Mensagens dos Presidentes também serviam como uma espécie de justificativa sobre as ações do governo em seu(s) mandato(s) políticos.

Escolas precárias e discursos afinados, um espetáculo de ordem e progresso “[...] oferecido e praticado pelos ‘fundadores’ da República, principiavam assim, em termos de instrução elementar, com as mesmas características do Império. As escolas continuavam funcionando em condições tão (ou mais) precárias quanto no Império [...]”⁴⁴⁰ De fato, constatamos que a *instrução elementar*⁴⁴¹ não tinha avançado o suficiente para assegurar o esperado progresso. Em sua declaração ao Congresso, o Presidente Francisco Salles delineou as péssimas condições de ensino, descreveu que era lastimável o sacrifício do Estado e os recursos financeiros escassos. Embora as condições não tenham sido favoráveis, o presidente de Minas apontou para um Estado zeloso e se referiu a si mesmo como cuidadoso com a instrução.

Infelizmente não se podem considerar boas as condições do ensino primario, em nosso Estado; e sinto tanto mais constrangimento em confessar-vos esta verdade geralmente reconhecida, quanto é lastimavel o sacrificio enorme que faz o Estado, quase que em pura perda, com esse importante ramo do serviço publico.

Neste periodo transitorio de escassez de recursos, é mistér que as rendas publicas tenham applicação proficua e compensadora, não devendo, pois, ser indifferente aos poderes publicos o dispendio de 2.112:700\$000 com a instrução primaria sem resultado apreciavel, prejudicando o futuro do nosso Estado com o viciado ensino ministrado á população escolar.

Entretanto, não tem faltado solícitude ao Congresso, como o Governo, em procurar attender ás necessidades do ensino publico.

⁴⁴⁰ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000. p. 45.

⁴⁴¹ “Assim, com a afirmação paulatina da importância da instituição escolar, primeiro como a responsável pela instrução, e posteriormente, como agente central em toda a educação da infância, foi-se lentamente substituindo a ‘escola de primeiras letras’ pela ‘instrução elementar’. A palavra elementar, mesmo etimologicamente, mantém a idéia de rudimentar, mas, permite pensar, também, naquilo que é o ‘princípio básico, o elemento primeiro’ e do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução. Nessa perspectiva, a instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social.” In. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Instrução elementar no século XIX*. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 138-139.

Parece que o erro tem consistido em querer-se manter e aproveitar tudo quanto está feito, imprimindo nova feição aos moldes antigos e defeituosos.⁴⁴²

Percebemos que não houve sofisticação no ensino em Minas Gerais. Muitas foram as habilidades políticas utilizadas no contexto de organização, criação, reforma e rearranjo da instrução pública primária para instituir as facetas no meio rural. Francisco Salles mencionou o viciado ensino ministrado para a população. Nesse ponto recorremos a Faria Filho⁴⁴³ para quem a instrução na República era pior do que na época do Império.

Inferimos que se o Congresso juntamente com o governo atendesse de forma satisfatória às necessidades das escolas, em específico das rurais e distritais, certamente os custos implicados em estruturação e manutenção seriam bem empregados. Agora, ao se tratar da responsabilidade dos municípios, lembramos que essa era uma parceria bastante escorregadia. Poucos foram os municípios que de fato assumiram os preceitos determinados pela legislação para a educação e, foram em número menor ainda aqueles que apresentaram condições financeiras adequadas às necessidades da instrução pública primária rural.

Do exposto depreendemos que a instrução pública primária rural e distrital não era prioridade nem para os municípios tampouco para o Estado. Assim, os governos ao procurarem se engajar na modernização do aparato escolar, por meio de reformas processadas ou da “municipalização” da instrução pública, esperavam superar atrasos. Nas fontes consultadas, entretanto, essa perspectiva não passou de uma quimera, sendo muitos os deslizes cometidos.

Na Mensagem oficial, Francisco Salles apontou possíveis permanências de fazeres e de práticas antigas na nova proposta de ensino: “parece que o erro tem consistido em querer-se manter e aproveitar tudo quanto está feito, imprimindo nova feição aos moldes antigos e defeituosos.”⁴⁴⁴

⁴⁴² MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1903. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1903. p. 29.

⁴⁴³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000.

⁴⁴⁴ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1904. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1904a.

Esse comunicado pode ser entendido por dois ângulos. Um deles, era a proposta de denunciar as mazelas do ensino para constituir uma plataforma sólida nos processos eleitorais, fossem eles em benefício próprio ou em apoio aos correlegionários. Outro ângulo era a explicitação de um projeto de investimentos financeiros ou estruturais explicitamente direcionado às áreas urbanas. Nesse contexto, a representação da instrução pública primária rural era sempre pela via das precariedades, das incompletudes, das necessidades, mas também dos desejos pela modernidade.

III

CAPÍTULO III – REPRESENTAÇÕES DA INSTRUÇÃO RURAL

Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Viver é muito perigoso[...].
(João Guimarães Rosa)⁴⁴⁵

3.1. Instalações e funcionamento das escolas rurais em Minas: materiais didático-pedagógicos

Muitas foram as transformações ocorridas no bojo da escolarização elementar entre o final do século XIX e início do XX. As reformas processadas ao longo desse período objetivavam inserir Minas Gerais no contexto de um movimento maior, internacional, no qual os países ocidentais aproveitaram para introduzir novos tempos e novos espaços do aprender.⁴⁴⁶

Essas novidades poderiam dar à instrução feições modernas, fosse por meio de programas de ensino diferenciados, a exemplo dos trabalhos manuais, fosse por meio de tempos mais ajustados aos cotidianos escolares, a exemplo de horários pré-definidos das aulas, novos horários de entrada e saída dos alunos, entre outros. Configurou-se a racionalização do ensino, uma educação seriada. De acordo com Carvalho⁴⁴⁷ essas novidades eram diferentes da dinâmica nas escolas isoladas e das agrupadas. Nas escolas isoladas só havia uma sala de aula na qual funcionavam a 1ª e 2ª séries. As escolas agrupadas continham mais de uma sala de aula, mas só atendiam alunos de 1ª e 3ª séries. Os grupos escolares atendiam turmas até a 4ª, e 5ª séries. Esses novos dispositivos pedagógicos poderiam ser necessários para o maior

⁴⁴⁵ ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 41.

⁴⁴⁶ SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008.

⁴⁴⁷ CARVALHO, Carlos Henrique de. *República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães*. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 39.

controle da instrução, em específico, da fiscalização dos professores e das próprias salas de aula.

A educação pública ora era defendida para a formação do cidadão, ora era temida por afastar temporariamente as camadas populares de atividades manuais. No último caso, a questão era a continuidade da produção de riquezas de uns para com os outros. Diferentes matrizes permeavam a educação, a ela sendo imputadas extensas finalidades sociais e políticas.

[...] a defesa da educação pública, universal e gratuita foi alvo de diferentes posicionamentos e matrizes. Alguns iluministas temiam que a educação afastasse as camadas populares das atividades manuais, acarretando problemas na produção. Outros, porém, vislumbravam o poder da escola nas novas gerações, imputando à educação amplas finalidades sociais e políticas: a formação do cidadão, a autonomia intelectual, o combate ao obscurantismo e à superstição, a reforma da sociedade e a emancipação do homem das tradições e dos modelos religiosos prevalecentes na sociedade.⁴⁴⁸

Após a proclamação da República, em diversos Estados brasileiros, ocorreram reformas de ensino. Por um lado, pretendendo promover o acesso da população pobre à instrução, por outro, para garantir o acesso ao novo tempo, o da modernidade. Tanto um quanto outro aspecto estava inserido nos princípios liberais da educação. De lá pra cá, houve a obrigatoriedade do ensino, bem como sua gratuidade no tocante à instrução pública primária, mas mesmo assim a realidade sobre a educação no meio rural encontrava-se marcada pelo caos e pelas fragilidades⁴⁴⁹ de políticas públicas. É bem verdade que os poderes públicos se comprometeram discursivamente com a dotação de materiais didáticos nas escolas, mas a situação do meio rural pouco foi alterada. Isso demonstrou o teor do projeto, ou melhor, da falta de um projeto de educação para o meio rural que contemplasse suas especificidades.

Os poderes públicos passaram a se comprometer de forma mais efetiva com a dotação material das escolas (construção de prédios próprios ou aluguéis mantidos pelo Estado e suprimento de mobiliário e material didático). Duas outras medidas inovadoras foram continuamente apontadas como garantia de eficácia de todo o sistema: a formação científica e prática dos professores realizada nas Escolas Normais e Escolas-Modelo e a criação de um serviço de inspeção técnica para a orientação do ensino.⁴⁵⁰

⁴⁴⁸ SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 22.

⁴⁴⁹ BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Inep, 2006.

⁴⁵⁰ SOUZA, op. cit., p. 37.

A dotação de matérias para as escolas públicas se constituiu um problema para o desenvolvimento das atividades de ensino. A escola encerrava diversas finalidades e carregava expressivas expectativas. No cumprimento das determinações legais, detectamos ampla precariedade.

Referente à situação das salas de aula, trazemos o relatório do inspetor extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, em visita a cadeira rural mista de Cabeceiras, distrito da Villa. Nesse relatório, ele descreveu a precariedade em que se encontrava a sala de aula. A própria casa da professora era o local da sala de estudos e se improvisava os espaços entre a casa, esfera privada, e a escola, esfera pública.

[...] a professora leciona em casa de sua residencia, na sala de jantar, que tem uma parte terrea e outra assoalhada, sem forro, com uma janella e duas portas e area de uns 20 metros quadrados. A mobilia escolar, fornecida pelo Governo, bem como os livros, cifra-se em uma mesinha, 2 classes, 4 bancos toscos e uma diminuta pedra (sic.) [...].⁴⁵¹

Muitas escolas se encontravam instaladas nas residências dos próprios professores e diversas sem a menor condição de funcionamento. As salas muitas vezes eram pequenas, mal iluminadas, pouco ventiladas, sem forro, sem assoalhos, com insuficiente e precária mobília fornecida pelo governo. Nesse caso específico, o inspetor não poupou palavras para descrever a sala de aula. Essa ideia de escola precária era corrente no ensino público primário rural e distrital em Minas Gerais. O inspetor, ao enviar o comunicado, desempenhava um papel ativo para a melhoria das condições de ensino e trabalho nas escolas. O relatório enviado para a Secretaria do Interior era assinado e datado. O inspetor ao mencionar as condições da sala constituía denunciante das condições incertas de ensino público primário rural. Cabe, porém, considerar se esses relatórios possivelmente foram lidos na totalidade pelo Secretario do Interior ou por aqueles que os recebiam. Detectamos que a incidência de denúncias dessas mazelas do ensino nas Mensagens dos Presidentes era algo corriqueiro.

O mesmo inspetor, em visita à cadeira rural mista da povoação de Sancta Rita, distrito de Rio Acima expôs no relatório o seguinte: “[...] encontrei a professora dando aula em uma casa velha (onde mora) com paredes denegridas, portas pesadas que nunca receberam tinta, carcomidas pelo tempo. No ranger das gouras do portão de entrada dir-se-ia que o edificio ia

⁴⁵¹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira. Sabará, 31 de março de 1899. Códice SI-3958.

dexabar [...].”⁴⁵² No excerto, conferimos que a prática da docência, em muitos casos, consistia em uma atividade que acontecia em situações adaptadas. Nessa perspectiva, cominamos a ideia de uma educação fundamentada em práticas pedagógicas modernas com uma diversificação de problemas como empecilho para a instalação das escolas públicas primárias rurais, se considerarmos a infraestrutura e os materiais didáticos.

Agindo a partir de sua inserção nas práticas pedagógicas cotidianas e auto-identificando-se como proponentes e defensores de uma moderna escola, os profissionais da educação, principalmente as diretoras e os inspetor, não deixarão de trazer à discussão e reivindicar soluções para as grandes dificuldades experienciadas no cotidiano das escolas. Os problemas identificados como empecilho à concretização dos ideais propostos iam desde o elevado número de alunos nas salas, passando pela falta de materiais didáticos adequados e em número suficiente para estes, até a inadequação do material existente aos procedimentos metodológicos propugnados.⁴⁵³

Tanto os profissionais da educação quanto grande parte das autoridades políticas pretendiam uma escola pública moderna, mas o sucesso tão desejado se mostrou difícil de ser alcançado como imaginavam. Relatórios de inspeção mostram a proposição em prol de uma escola moderna, explicitando as incompletudes em sua concretização.

A instrução pública primária rural ou distrital, nesse conjunto de ausências, não apresentou sintonias com os discursos político das elites. Redesenhar espaços para educar ficou limitado à capital e, na maioria das escolas do interior, a infraestrutura era bastante frágil.

Dados a carência de edifícios escolares e o estado geral de ignorância da maior parte da população, a construção de escolas em volume suficiente para respondera todas as demandas exigiria um grande esforço e um aporte de recursos de que o estado não dispunha ou não se propunha a despende.⁴⁵⁴

Na realidade das escolas rurais e distritais a falta ou inadequação de mobiliários, prédios e materiais didáticos também continuou presente nas Mensagens dos Presidentes. Em 1903, em comunicado ao Congresso Mineiro esse fato foi enfatizado.

⁴⁵² MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira. Sabará, 31 de março de 1899. Códice SI-3958.

⁴⁵³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000. p. 145.

⁴⁵⁴ GONÇALVES NETO, Wenceslau. O município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano. In. GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). *O município e a educação: Minas Gerais na Primeira República*. Campinas: Alínea, 2012. p. 38.

[...] fornecer predios apropriados com todas as condições hygienicas, mobilia e material escolar; e iniciar o serviço, assim planejado, nos centros populosos, entregando-se aos cuidados das Camaras Municipaes o provimento das cadeiras districtaes, que foram vagando, até que o Estado possa achar-se em condições de ampliar o ensino reformado a esses nucleos de população.

No relatorio da Secretaria do Interior encontrareis informações que vos habilitarão a formar um juizo seguro sobre o estado desse serviço [...].⁴⁵⁵

Nessa Mensagem, o Presidente Francisco Salles advertiu aos congressistas que nos relatórios de inspeção poderiam ser encontrados outras informações dos prédios escolares, relacionados ao mobiliário e materiais escolares. A câmara municipal foi apontada na condição de órgão responsável pela instrução pública, principalmente, no trato do ensino distrital. O depoimento colocou o Estado em situação de defensor do ensino e ao mesmo tempo sem condições financeiras de subsidiar a educação.

As palavras seguintes demonstraram que o depoimento do Presidente estava vinculado à provável defesa de uma reforma do ensino. A República trouxera em seu bojo a expectativa de um novo ensino, adequado, porém não suficiente para alterar as estruturas do ensino. O ensino público de Minas Gerais carecia de reformas para superar o atraso econômico e também estabelecer possíveis melhorias, fosse na infraestrutura ou nos materiais didáticos.

[...] a decadencia do ensino publico é visivel. Há falta de predios proprios onde funcionem as escolas, em condições hygienicas, providos de mobilia e material escolar conveniente. A' maior parte dos professores falta o preparo necessario, a educação pedagogica, o estimulo, e, em fim, a inspecção do ensino. [...] Essa reforma deve ser systematica e definitiva, para ir tendo applicado methodica e gradativa na medida dos recursos disponiveis, de modo a generalizar-se no fim de certo tempo [...].⁴⁵⁶

Na visão do Presidente Francisco Salles, a reforma do ensino era necessária, mas pensamos que essa não seria a única solução para a falta de mobília, prédios e demais materiais. Ao dizer que aos professores faltava preparo para dar aulas, coexistia a ideia de afastar o foco de responsabilidades do próprio Estado agora desviado para o professor. Além disso, para a possível falta de fiscalização das escolas mencionadas, na visão do Presidente, seria necessário intensificar as fiscalizações. Novamente, a visão de classificação do professor

⁴⁵⁵ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1903. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1903. p. 32.

⁴⁵⁶ MENSAGEM, op. cit. p. 30-31.

como ineficiente e descumpridor das atividades do ensino. As responsabilidades cabiam ao professor. Essa foi a forma encontrada para se esquivar das responsabilidades e ao mesmo tempo elucidar ao Congresso a situação do ensino. Essas determinações foram imputadas pela Lei 439, de 28 de setembro de 1906⁴⁵⁷.

Art. 22. Para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação popular sob o triplece aspecto physcio, intellectual e moral, o governo empregará os meios possíveis para serem as escolas insladas em edificios apropriados e providas de livros didacticos, mobilia e todo o material de ensino pratico e intuitivo.

Paragrapho unico. O Governo escolherá o plano dos edificios escolares e o modelo da mobilia, e adoptará ou fará organizar livros que auxiliem o professorado na educação da infancia.

Art. 23. Para o fim determinado no artigo antecedente, será consignada uma verba especial no orçamento annual das despesas da Secretaria do Interior.⁴⁵⁸

Notamos que na própria legislação constava o básico para a estruturação das salas de aula. O Presidente Francisco Salles alertava sobre isso, mas o que realmente pretendia, com base nos dados dos inspetores, era realizar intervenções eficazes na reestruturação da instrução pública primária em Minas Gerais.

Apesar de a Lei 439, de 28 de setembro de 1906⁴⁵⁹ estabelecer garantias para a educação, e, em específico, a infraestrutura e materiais didáticos para assegurar o tríptico aspecto “physcio, intellectual e moral”, não foi suficiente para efetivar tais propósitos nas escolas do meio rural, o que fez com a educação partilhasse um liberalismo omissivo e antidemocrático. O debate posto para o ensino em Minas relacionou-se aos preceitos da Constituinte de 1891, no que concerne à autonomia do Estado.

[...] não se pode dizer que a Constituinte de 1891 haja ignorado a educação escolar. Mas a se deduzir do seu conjunto pode-se afirmar que a tônica individualística, associada a uma forte defesa do federalismo e da autonomia dos Estados, fez com que a educação compartilhasse, junto com outros temas de direitos sociais, os efeitos de um liberalismo excludente e pouco democrático.⁴⁶⁰

⁴⁵⁷ MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁴⁵⁸ MINAS GERAES, op. cit.

⁴⁵⁹ MINAS GERAES, op. cit.

⁴⁶⁰ CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar. *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 80.

Ao exemplo da Constituinte de 1891, o ensino em Minas perpassou pelo liberalismo, porém setorizado, excludente. A escolha por um projeto de ensino excludente mostrou o quanto as relações entre sociedade e escola rural eram díspares. Adotava-se uma política na qual foram secundarizados os interesses da sociedade, principalmente no meio rural.

[...] as relações entre escola e sociedade trazidas pelas finalidades sociais projetadas e ou exigidas, pelas demandas sociais que se constituem na trama da história, pela capacidade e efetividade das políticas públicas, pelo enfrentamento da escolarização da sociedade, pelas conexões com a sociedade a que serve – por vezes, ficam secundadas.⁴⁶¹

Nessa direção, os parâmetros da reforma já estavam esboçados, cumprindo ou não as aspirações de maior parte da sociedade mineira. Mesmo assim, as relações nos trabalhos dos professores, sejam em vistas dos métodos de ensino, materiais pedagógicos, entre outros fatores, apontam para uma possível expressão institucionalizada. Ao adotar um sistema de ensino universal a partir do modelo americano, sem auxílio financeiro do governo federal, Minas Gerais talvez tenha implantado significativo número de escolas na passagem do século XIX para o XX. O número de escolas, entretanto, não condisse com as melhorias necessárias na qualidade do ensino.

A grosso modo, o sistema educacional das escolas primárias às faculdades de ensino superior era ao mesmo tempo impressionante, lamentável. Objetivando um sistema universal de modelo americano, os educadores mineiros criaram um grande estabelecimento público e particular praticamente sem os benefícios de verbas federais. Na década de 1890, Minas liderou o país em número de escolas fundadas e, com o secretário do interior Francisco Campos na década de 20, foi um líder – juntamente com São Paulo e Rio – no movimento para melhorar a educação primária.⁴⁶²

A afirmativa a respeito das condições das escolas em Minas Gerais é relevante. Os estabelecimentos de ensino público *mantidos por verbas do Estado* e posteriormente pelos *municípios* apresentavam-se na liderança em termos quantitativos. A realidade extraída dos documentos, entretanto, demonstra a vulnerabilidade de tais benefícios em termos qualitativos.

⁴⁶¹ ARAÚJO, José Carlos Souza. Grupos escolares e região: concretizações e obstáculos à política educacional mineira. In. COLÓQUIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÕES COMPARATIVAS EM GRUPOS ESCOLARES, I., 2007a, São Luís: p. 1.

⁴⁶² WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 141.

Lima comenta que “[...] os investimentos públicos, muitas vezes, não eram suficientes para construir edifícios específicos nos quais pudessem ser ministradas as aulas. Em função disso, improvisavam-se salas de aula nos lugares mais inadequados [...]”⁴⁶³ Essa rede de escolas de tamanha grandiosidade não foi fundada pelos educadores, as responsabilidades recaíam sobre as administrações públicas, para criar ou fiscalizar as instituições. Cabe aqui uma reflexão do desenvolvimento do sistema capitalista regional a ponto de ampliar o número de escolas para atender o mercado em transformação, sendo incapaz de gerar melhores condições na infraestrutura das escolas rurais e distritais, tampouco subsidiá-las de materiais diversos. Os recursos financeiros destinados para educação foram insuficientes para modificar a realidade vigente e, “no horizonte dos reformadores de vários estados brasileiros estavam a difusão da educação popular e a constituição de um moderno sistema de ensino. Mas a concretização desses ideais significava o enfrentamento de dificuldades insuperáveis.”⁴⁶⁴ Não se constituiu por meio dessa rede de escolas um ensino melhor no meio rural. Reformar o ensino também era uma atividade política capaz de propagandear as ações dos governos, mas entre as reformas a partir da letra das Leis e as práticas de professores encontravam-se muitas lacunas, muitos inconvenientes. Estabelecer a institucionalização do ensino era uma das formas de disputar a política em Minas Gerais.

O ordenamento legal refletia disputas políticas no contexto mineiro. Cada grupo ao seu modo intensificava as necessidades de inserção da educação no rol da modernidade. Compreendemos que as diversas reformas no ensino caracterizavam anseios de diferentes grupos e governos, mas não foram determinantes para a melhoria da qualidade nas escolas públicas primárias rurais. Nesse caso, nas Mensagens de Presidentes, as demandas pela reforma do ensino eram ilustrativas do poder político de cada governante. Observamos que a Mensagem do Presidente Francisco Salles encaminhada ao Congresso descreveu a educação como um ramo da administração que merecia cuidados. Por meio de dados numéricos a Mensagem demonstrou a elevação do número de alunos matriculados. O uso da estatística para comprovar mudanças estabelecidas pelos governos se tornou uma de suas estratégias.

⁴⁶³ LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *Memória de si, história dos outros*: Jerônimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos anos de 1919 a 1961. 2004. 401 f. (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. p. 118.

⁴⁶⁴ SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares*: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 30.

Não obstante haverem falecido ao Governo os meios de reorganizar o ensino consoante o plano que submetteu á vossa consideração, foi esse ramo da administração objecto de cuidados nos limites do possível, podendo-se verificar, pelos dados existentes na Secretaria, que não esteve estacionario o ensino, que, mesmo sem innovações, produziu resultados que excedeu aos dos ultimos exercicios. Ao assumir o governo em 1902, encontrei cadeiras proveidas em numero de 1.320 – com uma matricula de 32.121 alumnos, existindo actualmente 1.430 cadeiras preenchidas, nas quaes a matricula ascende a 54.815, sendo de 1.492 o numero de cadeiras existentes. Si compararmos o movimento de matricula actual com o de annos anteriores, verificar-se-á que progredimos muito em material de ensino, não obstante ter havido suppressão de grande numero de cadeiras.⁴⁶⁵

Discursivamente, a Mensagem em questão tratou de justificar os avanços no ensino; distanciava-se de aspectos negativos e ressaltava a elevação no número de matrículas em comparação a outros períodos. Além disso, Francisco Salles mencionou, na mesma Mensagem dirigida ao Congresso em 1906, que os investimentos no ensino, no ano de 1905, foram menores em relação aos anos anteriores, porém houve maior aproveitamento no ensino porque o número de matrículas foi superior.

Em 1897, com a existencia de 2.120 cadeiras, havia matriculados 57.410 alumnos e frequencia de 34.718, e em 1905 a matricula foi de 54.825 e a frequencia de 36.072 alumnos, em 1.411 cadeiras. Naquelle anno, foi de 499 o numero de alumnos aprovados nos exames finaes e em 1905 elevou-se a 1.835 esse numero, tendo-se verificado muito maior aproveitamento por parte dos alumnos; - acrescendo que esse resultado, que revela maior esforço, mais dedicação da parte dos professores, foi obtido com grande economia, pois a consignação orçamentaria para 1905 foi de 1.800:000\$000, quando em 1903 foi de 1.900:000\$000 e 1904 foi de 1.935:000\$000. Há actualmente apenas 62 cadeiras vagas.⁴⁶⁶

Francisco Salles preocupou-se, na Mensagem de 1906, em esclarecer que o governo fez aquisição de carteiras para serem distribuídas nas escolas primárias urbanas e procedeu à reforma dos prédios destinados à instrução, com investimento considerável. À primeira vista, as ações foram importantes e significativas. Ao pensarmos o ensino rural ou distrital, entretanto, a realidade se distanciou daquilo que era apresentado. Em outras palavras, os investimentos foram destinados às escolas urbanas.

O governo fez aquisição, a preço commodo, de duas mil carteiras para distribuir com as escolas primarias urbanas, convindo que seja consignada

⁴⁶⁵ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 4ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1906. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1906. p. 52.

⁴⁶⁶ MENSAGEM, op. cit. p. 53.

uma verba especial no orçamento para esse fim, assim como para construção e reparos de predios destinados á instrucção. Havendo consignação annual de duzentos contos, dentro de alguns annos estarão as escolas funcçãoando em predios proprios e providos de material escolar.

Além do ensino ministrado pelo Estado, a iniciativa particular e municipal contribue com apreciavel contingente para diffusão do ensino [...].⁴⁶⁷

Além das Mensagens dos Presidentes foi recorrente, em muitos dos termos de visita e relatórios de inspeção, a descrição da situação na qual se encontravam as salas de aula da instrução pública primária em Minas Gerais. Em sua maioria, com pequeno espaço dedicado ao processo de ensino, ausência de material escolar e de mobília apropriada.

Muitas salas de aulas se apresentavam impróprias para a docência. No relatório de inspeção, relativo às cadeiras mistas do distrito de Fidalgo em Santa Luzia, o inspetor delineia que as aulas ocorriam em saletas impróprias para o ensino, com pequenas janelas e funcionando na casa que era também residência dos professores. O quadro-negro era pequeno e impossibilitava a execução do programa de ensino estabelecido por meio da reforma da instrução, sendo muitas as dificuldades verificadas na estruturação das salas de aula do distrito. Desde a escassez quase completa de mobília até a inexistência de quadro negro e de uma estrutura física adequada ao funcionamento das aulas. O relatório de inspeção evidenciou inúmeras fragilidades do ensino.

As duas escolas, ambas mixtas, do districto de Fidalgo, municipio de Santa Luzia, há muitos annos funcçãoa uma delas no arraial da Lapinha e outra no do Sumidouro, distante 5 kilometros approximadamente. A da Lapinha é regida actualmente pela Ema Sra. D. Maria Fausta de Freixo, antiga professora de 1º grao, como o preparo que era então exigido quando teve o seu primeiro provimento no magisterio publico.

A aula continua a ser dada nas mesmas duas saletas contiguas, com uma pequena janella cada uma, da casa que ali tem sido sempre a residencia dos professores desse povoado.

Diz a professora que não encontra outra sala conveniente para onde possa ser transferida a escola. Foi inslada a 21 de janeiro com a matricula de 57 alumnos, 30 dos sexo masculino e 27 do feminino.

Nos dois dias em que visitei-a compareceram 40 alumnos, em numero quase igual de um e outro sexo. Todos os discipulos são do 1º anno do curso.

⁴⁶⁷ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 4ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1906. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1906. p. 53.

Escassez quase completa de mobilia, que consta apenas de uma pequena mesa onde os alumnos escrevem e 6 bancos tambem pequenos.

O quadro negro existente é diminuto; não vejo, porem, onde possa ser colocado outro com as dimensões necessarias, caso tenha que ser adquirido.

Mostra a titular da cadeira desejos de fielmente executar o novo programma; não é ella de aporcada intelligencia que não possa fazel-o, mesmo que seja preciso despende algum esforço.⁴⁶⁸

As críticas relacionadas à infraestrutura das escolas se fizeram presentes por todo o período pesquisado, nos inúmeros relatos mencionados. No conjunto, deduzimos que poucas ações eram destinadas para subsidiar as escolas mais afastadas dos centros urbanos. A difícil situação material experimentada por alunos, professores, diretores e advertidas por inspetores e Secretários do Interior eram, em parte, sopesadas nas Mensagens dos Presidentes.

A realidade da escola moderna e especificamente as escolas do meio rural ou distrital nos permitiu desvendar as fragilidades daquele projeto pensado por algumas tendências políticas. O projeto trazia consigo complexos indicativos para serem executados na diversidade dos problemas do Estado de Minas Gerais, uma vez que “[...] apesar do pouco tempo de que a sra. professora dispoe para cada classe; pos torna-se impossivel ser obedecida a ordem e, o que mais, ser executado, in totum, o programma vigente, em uma escola onde falta tudo: mobilia, sala sufficiente e material escolar [...]”.⁴⁶⁹ Em uma escola carente de tudo, desde recursos mais simples aos mais complexas, ensinar era uma árdua tarefa e desenvolvida pelos missionários professores. A esse respeito novamente a legislação se mostra conflitante com a realidade apresentada pelas localidades rurais.

Entendemos que a ideia de desenvolvimento não deve ser restringida aos aspectos de produtividade agropecuária, pois o meio rural é mais amplo. As precárias condições de funcionamento bem como a estruturação das escolas rurais e distritais no período de 1899 a 1911, permitiram de certa forma o não reconhecimento do rural na dimensão de um espaço público em torno do qual a educação pudesse ser planejada mediante as novidades que surgiam e em defesa da democratização.

⁴⁶⁸ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor José Ferreira de Andrade Brant Junior. Fidalgo, 15 de fevereiro de 1909. Códice SI-3294.

⁴⁶⁹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Luiz Ernesto de Cerqueira. Queluz, 29 de agosto 1908. Códice SI-3268.

Os materiais pedagógicos utilizados no ensino público primário mineiro variaram em consonância com as reformas ocorridas, mas nem sempre eram disponibilizados pela Secretaria do Interior ou câmaras municipais. Isso dificultava o trabalho dos professores. Partimos da ideia de que o uso desses materiais em sala de aula poderia influenciar a qualidade das atividades educativas concretizadas pelos professores. Além disso, avaliamos que a deficiência desses materiais vinculava-se à ação do poder público sobre o ensino primário rural. Musial e Galvão ao tratarem da educação rural, especificamente a respeito métodos e conteúdos de fins do século XIX, discorreram que: “[...] é possível apreender, com base nos relatórios dos inspetores escolares, uma ausência generalizada de livros didáticos e de mobília fornecidos pelo estado.”⁴⁷⁰

A diferenciação dos currículos entre as escolas urbanas, rurais e distritais permitiu identificar a variedade de materiais utilizados em tempos diferentes. Se o currículo das escolas públicas primárias rurais em determinados momentos era menos desenvolvido inferimos que a distribuição de tais materiais se apresentava mais problemática para as regiões interioranas.

Diversos fatores, nessa perspectiva, dificultavam o desenvolvimento das atividades nas escolas públicas primárias rurais. Havia precariedade de materiais necessários para o desenvolvimento das aulas, mesas insuficientes, poucos bancos e livros. A própria localização da escola foi um dos pontos anunciados no relatório do inspetor Domiciano Rodrigues responsável pela fiscalização. Na cadeira rural mista do povoado de Cabeceiras, distrito da Vila, pertencente ao Município de Sabará, o inspetor delineou a difícil situação na qual se encontrava a escola.

Cadeira rural, mixta, do povoado de ‘cabeceiras’ pertencente ao districto da Villa, uma legua distante da sede do districto, regida pela professora D. Maria Raymunda Lourenço, não normalista, uma preta moça, viver, casada com um pardo, capeinteiro, trabalhador: consta que a professora é honesta (o casal vive bem), é de parca habilitação. A escola esta a beira da estrada, distante um kilometro da egreginha de Cachoeiras, junto da qual só há 2 casas! Vi Mia dois casebres mais proximos da escola. Dizem que há muitas creanças internadas pelos valles do terreno todo accidentado e ao longe, mais prolongamentos da estrada. O certo é que não comparecem, não frequentam. Visite a aula a uma hora da tarde do dia 18 (dezoite) de março e só encontrei dois meninos e uma menina! Era meio dia quando cheguei á dita capellinha

⁴⁷⁰ MUSIAL, Gilvanice Barbosa de Silva; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”: um estudo sobre os materiais, os métodos e os conteúdos da escola rural em Minas Gerais (1892-1899). *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, v. 12, n. 2 (29), p. 77-106, maio-agosto. 2012. p. 84.

(em conclusão), em busca do ‘povoado’, tendo passado despercebido pela casa da professora; difficilmente encontrei alguém que me indicasse onde ficava a casa procurada: não havia ninguém! Afinal um transeunte orientou-me. De volta (12 $\frac{3}{4}$ horas) para á visita, deparei em caminho com 4 meninas que regressavam da aula. Dirigi-lhes uma palavra com carinho com feito de interrogar-as pois voltaram com seus livrinhos, porem ellas fugiram pelos o matos [...]. Livros existentes: Arithmetica de Barkes 6 exemplares, Grammatica Th. Brandão 6, Catilha Nacional 6, Constituição do Estado 10 exemplares, 2º livro de leitura Hilario Ribeiro 6 exemplares, 3º livro de leitura Hilario Ribeiro 6 exemplares, Agostinho Perrido (leitura) 6 exemplares. Constituição da República 6 exemplares e Grammatica João Ribeiro 6 exemplares.⁴⁷¹

A professora descrita como não normalista no depoimento do inspetor, uma moça, vivaz, casada com um pardo, carpinteiro, trabalhador, honesta e *preta*. Aparece implícita a ideia de vincular as atividades da docência com as particularidades da professora. O que nos possibilitou analisar uma aparente inquietação para aspectos além da sala de aula, além da docência.

Essa era uma escola situada próxima à estrada. Isso permitiu que o inspetor pudesse localizá-la de forma rápida. No relatório, a escola se encontrava em um local no qual havia muitas crianças espalhadas pelos vales, sendo considerados fundamentais os diálogos com os moradores do povoado para detectar se as aulas de fato ocorriam ou eram regulares.

Sobre os livros utilizados em sala de aula, percebemos que os exemplares, fossem de aritmética, gramática, leitura ou das constituições estadual ou federal, não passavam de seis. Em outro trecho do relatório, ponderando a frequência dos alunos e com base no depoimento da professora D. Maria Raymunda Lourenço, temos o seguinte:

[...] a frequencia, segundo as suas declarações, é de 8 a 13, raras vezes 15. Entretanto a escripturação está mais ou menos regular. A matricula é de 21 alumnos. Desconfio que o livro de ponto é *vivamente* feito, pois está de accordo com suas respostas á minhas perguntas.⁴⁷²

A sala de aula comportava a frequência rara de 15 alunos. Fundamentado no regulamento que exigia o mínimo constante de 15 alunos para as escolas públicas rurais, o inspetor decidiu fechar a escola até a realização de recenseamento que possibilitasse sua manutenção.

⁴⁷¹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira. Belo Horizonte, 16 de maio de 1899. Códice SI-3958.

⁴⁷² MINAS GERAIS, op. cit.

Ora o regulamento exige o minimo de 15 alumnos frequentes para as escolas ruraes; logo, a escola em questão deverá ser suppremada, por falta de frequencia legal, ou mesmo até que o recensamento prove a possibilidade de sua manutenção perante a lei. E' esta a minha escrupulosa informação sobre a escola de Cabeceiras, nunca sido visitada por inspector ambulante.⁴⁷³

Para a decisão de encerrar a escola, tudo indica que o inspetor se reportava ao artigo 77 da Lei 41, de 3 de agosto de 1892 cujos dizeres preconizavam: “a frequencia minima é de 15 alumnos para as escolas ruraes, de 20 para as districtaes e de 25 para as urbanas.”⁴⁷⁴ A escola sem a frequência regular, de acordo com o parecer do inspetor, foi encerrada. Não encontramos outros documentos que indicassem se houve ou não o recenseamento indicado para que a escola voltasse a funcionar. Atentamos, contudo, para a naturalidade com a qual o inspetor agiu diante de uma situação de dificuldades. Ele não hesitou em fechar a sala de aula, deixando os alunos que a frequentavam sem as aulas e, conseqüentemente, a professora sem suas funções.

Nesse caso, em nenhum momento, o inspetor considerou a situação de precariedade encontrada na sala de aula como fator preponderante para viabilizar o ensino. Também não houve nenhum posicionamento, de sua parte, a favor da continuidade de oferta das aulas. Sabemos que, como inspetor, a serviço do Estado e, de certa forma, do governante, dificilmente haveria críticas à administração pública, pois na condição de funcionário público, de fiscal do ensino, sua função era entendida como a de defensor do Estado. Ao detectar irregularidades na frequência dos alunos o inspetor simplesmente optou pelo encerramento das atividades escolares. Era mais fácil e simples fechar a sala de aula, do que acompanhar seu desenvolvimento ou sugerir as adequações necessárias à melhoria das salas de aulas.

Em Sete Lagoas encontramos uma situação um pouco diferente. O inspetor expressou, no seu relatório de visita à sala de aula da professora D. America de Oliveira Chelles, em 11 de agosto de 1908, o que deveria ser feito para que a escola permanecesse em funcionamento. A Secretaria do Interior deveria dar ordens para solucionar os problemas. A professora também foi convidada pelo inspetor a resolver as dificuldades a partir de suas próprias iniciativas.

⁴⁷³ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira. Belo Horizonte, 16 de maio de 1899. Códice SI-3958.

⁴⁷⁴ MINAS GERAIS. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1892.

Visitei hoje a escola do sexo feminino de Sete Lagôas regida pela professora D. America de Oliveira Chelles, encontrando presente 33 alumnas. Visitei as aulas, e, a proporção que se sucediam as lições do dia, chamava a atenção da professora para as lacunas que observava. As alumnas mostram algum adeantamento, apresentam-se decentes e estão bem disciplinadas. A sala onde funciona a escola não é boa; chamei a atenção da professora para isso, e fiz-lhe ver a necessidade de obter melhor acomodação para as alumnas entregues a seu cuidado. Na casa onde funciona a escola, há uma sala e quarto que podem ser concertadas, dando uma ótima sala de classe; a professora prometeu-me fazer este concerto, caso não seja levada a efeito a ideia da criação de um grupo escolar na cidade. A escola não tem bom quadro negro. É urgente a obtenção de um, e entendo que a secretaria deve dar ordem nesse sentido. A escola está provida de livros de leituras e outros para o 1º e 2º anno. É sensível a falta de papel entre as alumnas pobres, e bastante lamentavel o não haver uma caixa escolar beneficente. Concitei a professora para, unida a suas collegas, organisal-a, pondo em destaque os beneficios que pode a mesma prestar as alumnas pobres, que frequentão as diversas aulas do logar. Sete Lagôas, 11 de agosto de 1908.⁴⁷⁵

O inspetor apontou lacunas no funcionamento da sala de aula que descreveu como pouco adequada, alertando a professora para a necessidade de melhores acomodações para as alunas, sugerindo inclusive a utilização de uma sala e um quarto que poderiam ser reformados e transformados em uma ótima sala de aula. Com a anuência da professora se dispondo a fazer os reparos, ficou-nos implícito que toda e qualquer responsabilidade sobre o funcionamento da sala seria da própria professora. Os ônus do processo de ensino foram transferidos à pessoa, ficando o Estado e o município secundarizados em relação às garantias da educação pública.

Na escola de Sete Lagoas faltava quadro negro, mas pelo visto isso não impedia a qualidade das aulas. Na escola havia alguns livros, mas não foi mencionado a quantidade nem os títulos. O inspetor narrou que as alunas apresentavam “algum adeantamento, apresentam-se decentes e estão bem disciplinadas”⁴⁷⁶, o que parece comprovar o bom andamento das atividades de ensino. Comprovando isso, o inspetor solicitou providências por parte da Secretaria “dar ordem nesse sentido.”⁴⁷⁷ O inspetor continuou descrevendo que na escola se encontrava livros de leituras e outros para o 1º e 2º anno, mas faltava papel para as alunas pobres, sendo lamentavel não haver uma caixa escolar beneficente. Nesse ponto, o inspetor sugeriu que a

⁴⁷⁵ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Secretário do Inspetor Francisco Lopes de Azevedo. Sete Lagoas, 11 de agosto de 1908. Códice SI-3268.

⁴⁷⁶ MINAS GERAIS, op. cit.

⁴⁷⁷ MINAS GERAIS, op. cit.

professora organizasse a caixa escolar beneficente “unida a suas colegas”⁴⁷⁸, o que nos levou a inferir que havia outras professoras atuando nessa escola.

Essa iniciativa demonstrou o conhecimento do inspetor sobre o Decreto 1.969, de 3 de janeiro de 1907⁴⁷⁹ que instituiu o regimento interno dos grupos escolares e das escolas isoladas. O artigo 6º, entre diversos aspectos estipulava ao diretor escolar a obrigação de “ter a seu cargo e sob sua responsabilidade a Caixa Escolar, e sua escripturação, promovendo o aumento da receita e fazendo a despesa com o maximo de zelo e interesse pelos alunos.”⁴⁸⁰

A escola ainda não era um grupo escolar, mas existia uma proposta para que a sala se transformasse em um. Dessa forma, a professora se comprometeu a “fazer este concerto, caso não seja levada a efeito a ideia da criação de um grupo escolar na cidade”⁴⁸¹. Isto é, as melhorias seriam realizadas apenas se houvesse garantias de que o grupo escolar não seria instalado. A nosso ver, manifestou-se ainda a preocupação da manutenção das atividades como professora, pois manter o emprego implicava continuidade de suas funções. A implantação do grupo escolar na localidade sugeria o fechamento da sala de aula e concomitantemente prejuízos para a professora que dependia daquele emprego.

Surgiu-nos aqui um questionamento: Se a escola por sua vez não era um grupo escolar qual seriam os motivos que levaram o inspetor a cobrar ou sugerir a criação da caixa escolar? A nosso ver, o projeto macroestrutural de ensino para os centros urbanos deixava de lado os investimentos em educação no meio rural. Assim, seria bastante interessante se a própria professora criasse uma forma de arrecadar verbas para a melhoria da escola. Observamos que o poder político municipal sequer foi acionado para dar explicações de suas ações na educação na localidade. Isso parece implicar uma prática comum aos inspetores, estimulada pelas administrações públicas, ou seja, delegar aos professores as responsabilidades pelas melhorias na sala de aula. Nesse caso, o uso da legislação veio ao encontro das necessidades apontadas pelo inspetor.

⁴⁷⁸ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Secretário do Inspetor Francisco Lopes de Azevedo. Sete Lagoas, 11 de agosto de 1908. Códice SI-3268.

⁴⁷⁹ MINAS GERAIS. *Decreto nº 1.969, de 3 de janeiro de 1907*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1907.

⁴⁸⁰ MINAS GERAIS, op. cit.

⁴⁸¹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Secretário do Inspetor Francisco Lopes de Azevedo. Sete Lagoas, 11 de agosto de 1908. Códice SI-3268.

A criação dos grupos por meio da Lei 439, de 28 setembro de 1906⁴⁸² gerou expectativas. O relatório de inspeção de visita à escola mista situada em várzea de João Corrêa, distrito de Sete Lagoas, em 13 de agosto, constatou a falta de material pedagógico.

Aos 13 dias do mez de agosto de 1908, visitei a escola mixta da Varzea de João Corrêa, regida pela professora normalista Maria Emilia Soares Americo. Encontrei-a leccionando a 37 alumnos de ambos os sexos, que teinham respondido a chamada. A matricula da escola que foi a 96, está reduzida a 87.

Tiveram frequencia legal no 1º semestre 46 alumnos, e no mez de julho 57. Assisti as aulas e auxiliei a professora nas explicações das lições do dia nas quaes a preceptora esmera-se em fazer bem comprehendida pelos alumnos. Está sendo executado o programma, tanto quanto é possível em uma escola sem material pedagogico – Faltão uma sala bôa, quadro negro que preste e mobilia sufficiente para bôa acomodação dos discipulos.

Dessas faltas fiz sciente á professora que nenhuma providencia tem tomado, por estar a espera da criação do Grupo Escolar da Cidade.

Espero que a professora tomará em consideração o pedido que faço, afim de melhor a sua escola, no que muito terá de lucrar a saude dos alumnos; e bem assim melhor aproveitamento dos estudos.

Para constar lavro este termo, que será enviado ao Exmo. Inr. Dr. secretario do interior.

Dr. Antonio Ferreira Paulino. Inspector Technico.⁴⁸³

No relatório de inspeção observamos a quantidade de alunos matriculados e frequentes, sugerindo que essa era uma escola de porte médio, instalada em um local mais afastado da cidade, ainda assim concentrava crianças na região. A professora no parecer do inspetor executava tanto quanto possível o programa de ensino. Isso porque faltava material pedagógico, mesmo assim, a professora se esmerava em ser bem compreendida pelos alunos.

A sala de aula também não apresentava condições apropriadas. Embora fosse uma escola com número expressivo de alunos, 87 matriculados. O quadro negro se encontrava em más condições de uso, tolhendo o trabalho da professora. A mobília precária e insuficiente para acomodação dos alunos limitava a ação pedagógica e também foi alvo das considerações do inspetor. “As condições materiais de existência da escola eram percebidas como centrais e

⁴⁸² MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁴⁸³ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Secretário do Inspetor Antônio Ferreira Paulino. Santa Luzia, 13 de agosto de 1908. Códice SI-3256.

condicionantes da competência do professor e dos limites à ação pedagógica.”⁴⁸⁴ Comprovamos que o relatório apresentado também é uma exceção, pois denunciou as condições efetivas do ensino público primário rural. Ao mesmo tempo é recorrente ao não responsabilizar minimamente as administrações públicas pelos problemas encontrados. Novamente responsabilizou a professora “dessas faltas fiz sciente á professora que nenhuma providencia tem tomado, por estar a espera da criação do Grupo Escolar da Cidade.”⁴⁸⁵ Nesse aspecto, o inspetor atribuiu à professora as necessárias melhorias.

A possível criação de um grupo escolar comprovou que a região era habitada por muitas crianças, mas notamos as dificuldades ou falhas do poder público em não destinar os recursos mínimos necessários para o funcionamento da escola. A falta de material pedagógico, mobília, quadro negro entre outros se tornou um agravante para a “saude dos alunos.”⁴⁸⁶

Lembramos que a política adotada na criação dos grupos escolares não foi o suficiente para atender todas as localidades. A própria escola localizada em Várzea de João Corrêa, distrito de Sete Lagoas comprovou esse fato. O relatório de inspeção, 13 de agosto de 1908, escrito quase dois anos após a instituição da Lei 439, de 28 de setembro de 1906⁴⁸⁷ que criou o grupo escolar em Minas, relatou que a escola era distrital e que a professora esperava ainda a instalação do grupo escolar.

Os grupos escolares em Minas Gerais, a partir de 1906, apresentaram-se condizente com Araújo⁴⁸⁸ como expectativas nutridas por estatísticas educacionais. Ao mesmo tempo como alternativa às críticas do processo de ensino do período imperial. Se a educação republicana carregava em sua gênese o ideal de uma alternativa ao período imperial, muitas propostas expunham limites. Em 1930 “[...] praticamente dois terços de todos os mineiros com mais de

⁴⁸⁴ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. p. 70.

⁴⁸⁵ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Secretário do Inspetor Antônio Ferreira Paulino. Santa Luzia, 13 de agosto de 1908. Códice SI-3256.

⁴⁸⁶ MINAS GERAIS, op. cit.

⁴⁸⁷ MINAS GERAIS. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1906.

⁴⁸⁸ ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 233-258.

sete anos ainda eram analfabetos [...].”⁴⁸⁹ Talvez por isso muitas Mensagens dos Presidentes de Minas continham queixas da situação de ensino.

Observamos que o projeto republicano apresentava prioridades, a exemplo da intensificação do ensino nas cidades, a partir de 1906, especificamente no formato de grupos escolares. Nem sempre se conseguiu efetivá-las ou irradiá-las, contudo, com o acréscimo de materiais pedagógicos, mobília, prédios, entre outros, nas escolas.

O artigo 22 dessa Lei 439, de 28 de setembro de 1906⁴⁹⁰ estipulava uma conjugação de fatores para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos aspectos físico, intelectual e moral. A educação popular contaria com escolas instaladas em prédios apropriados, materiais pedagógicos e mobília. O governo escolheria o plano de edifícios escolares, modelo de mobília e adotaria ou faria organizar livros para auxiliar o professor na educação da infância. Enfim, o governo disponibilizaria os meios necessários ao desenvolvimento das aulas. Caso o artigo tivesse sido cumprido, reclamações de professores e inspetores relativas ao abandono das escolas poderiam obter novas ou diferentes entonações e, conseqüentemente, produzir resultados mais satisfatórios à educação pública mineira.

No artigo 4.º da Lei, 439 de 28 de setembro de 1906: “O governo empregará os esforços possíveis para a difusão do ensino em todos os núcleos da população.”⁴⁹¹ Percebemos que difundir o ensino em Minas Gerais a partir do cumprimento da própria legislação não era algo fácil. As dimensões territoriais, a falta de estradas e meios de comunicação mais eficientes constituíram fatores que contribuíram para a não execução da Lei. Cabe considerar que a Lei não trouxe apenas pontos positivos, compôs um projeto macroestrutural e estabeleceu limites, não sendo possível de um momento para o outro sopesar diante da letra da Lei solução para todas as mazelas do ensino. Ressaltamos que a legislação, em sua essência, representava a voz das elites letradas.

A construção de um discurso para a educação surgiu para atender as necessidades das elites, como meio de civilizar e ajustar os sujeitos. Por meio desse propósito, cunharam habilidades diversas para justificar a necessidade de reforma do ensino público primário. A incerta

⁴⁸⁹ WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 142.

⁴⁹⁰ MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁴⁹¹ MINAS GERAES, op. cit.

educação praticada nas diversas localidades de Minas, fosse nas salas rurais, fosse nas distritais, comprovam as ausências do poder público, que não se manifestava efetivamente. Muitos foram os arranjos políticos das elites para impedir o acesso dos rurícolas às escolas, exemplo disso, a precariedade de escolas públicas primárias no meio rural.

Parece-nos que as dificuldades enfrentadas pelas escolas isoladas distritais com a falta de mobília eram comuns. Em 15 de março de 1908, termo de visita assinado pelo inspetor Arthur Napoleão Alves Pereira, responsável pela sala de aula em Raposos, distrito de Sabará, narrou a situação de abandono. O inspetor descreveu “o mobiliário, mal orientado attenta a hygiene dos órgãos visuais das creanças, é tosco, insufficiente, faltando-lhe material escolar, a começar do quadro negro, essencial para o bem desempenho do programma de ensino.”⁴⁹²

Consideramos que essa recorrência na carência de material pedagógico se relacionava a diversos fatores. Um fator dificultante seria a própria burocratização do Estado ou das estruturas de ensino. Outro fator impactante surgiu na forma da documentação e dos registros efetuados pelos inspetores de ensino nas visitas às escolas mais afastadas às quais denotavam pouca importância, não subsidiando as necessidades dos professores, a ponto da Secretaria do Interior se mostrar interessada em promover mudanças no quadro instalado. Por fim, avaliamos que o projeto macroestrutural de atendimento prioritário às escolas das cidades deixou de lado a localidade rural e suas instituições de ensino. Nesse aspecto, propostas setorizadas e emaranhadas diante das realidades de Minas Gerais agravaram ainda mais a situação.

O impacto restrito do exercício da legislação educacional mineira nas áreas rurais, especificamente no que tange ao atendimento de material pedagógico necessário para as atividades da docência, constituiu-se um agravante para as atividades educativas nas escolas rurais e distritais. Cumprir a letra da Lei do ensino mineiro articulada aos ideais políticos e civilizatórios tornou-se de fato uma tarefa simplificada para os governantes. Dessa forma, o atendimento às escolas rurais e distritais ficou a desejar.

⁴⁹² MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Napoleão Alves Pereira. Belo Horizonte, 15 de março de 1908. Códice SI⁴₁ Cx:08 Pc: 36.

As práticas de renovação pedagógica em defesa do método intuitivo era uma constante. Para Faria Filho⁴⁹³ a difícil situação material vivida por professoras e alunos no cotidiano das escolas, na capital, era unanimemente condenada. Se ali a situação era difícil, agravava-se ainda mais nas escolas públicas primárias do interior de Minas Gerais.

Na cadeira mista do distrito de Raposos, deparamos no relatório com a sala de aula como um ambiente necessitando de reparos. Destacamos um fato curioso: a professora era auxiliada pela própria filha e no dia da visita “[...] a professora não podendo dar aula por causa de incommodos de duas filhas.”⁴⁹⁴ O inspetor então analisou livros de matrícula da escola e ponto diário, verificando o número significativo de alunos matriculados na escola.

Cadeira mixta do districto de Raposos, regida pela Exma. Sra. D. Maria José Augusta dos Santos. No dia em que cheguei, bem cedo, a Raposos, como o proposito de visitar esta escola, a professora não podendo dar aula por causa de incommodos de duas filhas, uma das quaes sua auxiliar.

Indo visi-a, observei que a sala em que funciona a escola precisa ser caiada, o que pedi-lhe mandasse fazer. Examinei os livros de matricula e ponto diario.

Vi que foram matriculados 43 alumnos, 21 presentes a inslação da escola aos 21 de janeiro. Dos alumnos, 21 pertencem ao sexo masculino e 22 ao feminino. Tiveram frequencia legal em janeiro – 30 media da frequencia em fevereiro 31. A mobilia consta apenas de 3 bancos, mesa onde os alumnos escrevem, mesa pequena onde ficam os livros.

Material: - Quadro negro com as dimensões exigidas, - Carta descritiva do Brasil, - Modelo de caligraphia ‘Nerticap’, - Relogio.

A professora pede que lhe seja remittido um exemplar da História Antiga das Minas Gerais.⁴⁹⁵

No relatório de inspeção, houve a descrição de que a sala precisava ser *caiada*⁴⁹⁶ e que suas condições eram pouco adequadas para o desenvolvimento das atividades educativas. O inspetor, mais uma vez, delegou à professora a tarefa de caiá-la. Nessa escola encontravam-se matriculados 43 alunos, sendo que 30 estavam frequentes em fevereiro, conforme conferido

⁴⁹³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000.

⁴⁹⁴ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório de Inspeção. Inspetor municipal Elizeu Marcos Jardim. Sabará, segunda quinzena de abril de 1909. Códice SI-3294.

⁴⁹⁵ MINAS GERAIS, op. cit.

⁴⁹⁶ Pintura a cal, ou a óxido de cálcio, composto sólido branco que quando misturado à água resulta em uma tinta fácil de ser aplicada na pintura de paredes de casas e demais estabelecimentos. Muito utilizada na época pesquisada e ainda hoje nas casas mais simples, devido ao baixo custo.

pelo inspetor no livro de matrícula. Apenas 3 bancos e uma mesa pequena onde ficavam os livros compunham o mobiliário da sala. Em relação ao material didático, a professora solicitou ao inspetor o envio de alguns exemplares de livros de História Antiga das Minas Gerais, o que comprovou os poucos recursos existentes.

Na documentação pesquisada, apareceram denúncias da precariedade de materiais didáticos e mobília nas escolas, comumente relatadas à Secretaria do Interior. Lembramos que as condições nas quais se encontravam o ensino rural e distrital eram agravadas por diversos fatores. Mas, possivelmente os próprios inspetores ao formularem seus relatórios dissimulavam realidades, uma vez que o procedimento poderia ser viável para a política econômica do Estado. Isso dispensaria os gastos de recursos públicos em atenção à educação.

A disponibilidade da Secretaria do Interior e das Câmaras Municipais em enviar materiais pedagógicos para as escolas interioranas do meio rural de Minas Gerais pode ser visto em parte pela burocratização dos processos de inspeção e pelo projeto de educação destinado a civilizar. Se houve a descentralização do poder decisório sobre questões educacionais, a exemplo da criação das diversas *Circunscrições Literárias*, isso não foi o bastante para subsidiar as escolas com os materiais pedagógicos necessários ao bom andamento das aulas.

[...] é preciso também que fiquemos atentos aos processos de racionalização que ocorrem no mundo social em geral – e no mundo da produção fabril em particular – e sua relação com aqueles que ocorrerem no ‘mundo escolar’. Ou seja, em alguns momentos, a escola não apenas recriou ou readaptou teorias e métodos de organização e controle adventícios, mas criou verdadeiramente novas racionalidades, sensibilidades, temporalidades, conhecimentos, dentre outros, que foram ‘impostos’ ao conjunto do social.⁴⁹⁷

Em diversos momentos a escola criou ou adaptou teorias e métodos coerentes com a proposta de racionalização da escola, influenciando o que ocorria no meio social. A força simbólica de imperativos do projeto macroestruturante, de uma prática pedagógica, passava a existir voltada para a produção fabril, para o capitalismo. A organização do ensino carregava a necessidade de dar visibilidade aos novos significados políticos, sociais e culturais que foram impostos à sociedade. Mesmo com a adoção dos grupos escolares, esses processos continuaram estabelecendo métodos de organização e controle impostos à população.

⁴⁹⁷ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000. p. 37.

3.2 Instrução pública primária, o professor em cena

A política educacional voltada para o professorado em termos salariais demonstrou uma proposta política de grande desvalorização daqueles que atuaram nas escolas rurais e distritais em comparação com os professores das cidades. O ensino público primário em Minas Gerais era ministrado por professores que não possuíam necessariamente apropriadas condições para o exercício do magistério. Ou seja, ora não encontravam estruturas físicas básicas, ora faltavam materiais didáticos, programas de ensino, mobília entre outros fatores que dificultavam o exercício do magistério. Muitas vezes, esses professores aprenderam a ensinar ensinando, na prática diária. Outras vezes utilizavam métodos de ensino diversificados ou até mesmo inaptos diante das exigências da legislação em vigor. O professor era um *prático*; fazia da sala de aula o lugar de circulação de conhecimentos diversos.

Escolano⁴⁹⁸ ao tratar da *arte e do ofício de ensinar* também mencionou questões práticas do professor, um sujeito que em muitos casos interiorizou, adequou, modificou e, sobretudo, inventou formas próprias de ensinar a partir de seu universo cultural. Um prático, suas invenções também compuseram culturas diversas.

A cultura da escola é transmitida e distribuída entre os professores por meio de diversos canais de socialização profissional, cultural [...]. As regras definidoras de habilidades culturais são transmitidas de geração em geração, e não podem – ou não só – por via acadêmica. A sociedade em geral e suas microestruturas familiares e contextuais tem transmitido assim mesmo – os sujeitos, os grupos e as instituições – práticas empíricas, muitas das quais é parte do passado do repertório das ações na escola.⁴⁹⁹

A escola foi e é um espaço de constituições, de trocas e de apropriações de culturas. O professor mesmo sem ter tido a oportunidade de cursar o ensino normal compareceu com suas habilidades e desenvolveu práticas para o ensino. Nesse caso podemos dizer que esse sujeito prático, o professor, ampliou em suas diversas formas de ensinar as características que se

⁴⁹⁸ ESCOLANO, Agustín Benito. Arte y oficio de enseñar. In: XVI COLOQUIO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, jul. 2011, El Burgo de Osmã, Soria. *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica*: Universidad de Valladolid, p. 17-26.

⁴⁹⁹ O texto original em espanhol é de (ESCOLANO, op. cit., p. 22). A tradução é nossa: “La cultura empírica de la escuela se trasmite y circula entre los docentes a través de diversos cauces de sociabilidad profesional, y también cultural [...]. Las reglas y halilidades que definen la cultura de um oficio se trasmiten de generación em generación, y no siempre – o no solamente – por via académica. La sociedad em general y sus microestructuras familiares o contextuales han transmitido asmismo – a los sujetos, a los grupos y a las instituciones – prácticas empíricas de cultura, muchas de las cuales han pasado a formar parte del repertorio de acciones de la escuela.”

aproximaram aquilo que Bourdieu⁵⁰⁰ conceituou como *habitus*, ou seja, uma forma de apropriação ou percepção do mundo conforme a forma de agir, corporal e materialmente.

O professor, na visão de Arroyo⁵⁰¹ apresentava qualidades e virtudes, era um profissional que carregava consigo uma estreita aproximação entre sua rotina de mestre, comunidade, pais e os alunos. Ele estabelecia relações socioculturais nas quais produzia a totalidade dos cotidianos. A escola ao funcionar na casa do professor externava um símbolo da inserção dessas relações estabelecidas. Para o professor não parecia ser possível “separar no ato educativo, nem no seu profissional, o espaço e o momento de ser profissional, pai, negociante, cidadão.”⁵⁰² O professor era o mestre, uma figura de referência não apenas na sala de aula, mas conhecido pela comunidade. O professor era influenciado e também influenciava.

Do profissional do ensino se espera que seja um sacerdote dessa ação civilizatória, não tanto um profissional que trabalha, e no trabalho, ganha o pão, mas que se dedica por zelo cívico, a uma causa nobre, ainda que não ganhe para o pão de cada dia. Uma visão espiritualizada de uma relação de trabalho mercantilizada.⁵⁰³

A ideia de professor sacerdote compunha uma ética do trabalhador do ensino, uma imagem moralizadora e civilizatória apoiada pelo Estado. As classes conservadoras apostaram na proposta de um ensino para combater a falta de educação das massas incivilizadas. O cumprimento das atribuições de professor não era algo fácil, o que nos levou a inferir que o mestre dificilmente possuía a formação condizente à atuação nas salas de aula a partir dos preceitos das reformas do ensino estabelecidas no início do século XX.

Nesta perspectiva a novidade dos conceitos trazidos pela reforma no início do século, são realmente algo de muito novo na constituição do trabalhador do ensino. Os reformadores tomaram consciência de que essa árvore não nascia espontaneamente de amor e zelo, mas deverá ser feita, construída com esmero, disciplina. O educador teria que ser educado.⁵⁰⁴

⁵⁰⁰ BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

⁵⁰¹ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. p. 22.

⁵⁰² ARROYO, op. cit., p. 25.

⁵⁰³ ARROYO, op. cit., p. 94.

⁵⁰⁴ ARROYO, op. cit., p. 170.

Do professor era esperada a dedicação, o zelo e o amor pela docência. Um profissional competente implicava atender o projeto reformador, porém era necessário construir o novo trabalhador da educação.

É possível verificarmos parte dos cenários e das cenas de professores na instrução pública primária, seja por meio de fotografia, relatórios de inspeção, termos de visitas, Mensagens de Presidentes, relatórios de inspeção e legislação entre outros. A pesquisa sobre a educação pública primária rural apontou para um olhar, não o único, mas aquele cujos dados de campo nos permitiram. Os cotidianos nos remeteram às memórias e culturas de um dado tempo, expondo partes dos contextos políticos, econômicos e sociais.

A classificação das escolas em rurais, distritais e urbanas, ao longo do período pesquisado, foi sofrendo alterações de acordo com as legislações, não sendo possível apresentar a mesma denominação para todo o período. A ênfase que trazemos não visou à unicidade entre rural e distrital, mas em alguns momentos suas características apresentavam-se mais por semelhanças do que diferenças.

As distinções entre cotidianos das escolas *rurais/distritais e urbanas* se sobressaíram ainda mais a partir da criação dos grupos escolares na capital, por meio da reforma do ensino processada em 1906⁵⁰⁵, no governo de João Pinheiro da Silva. A proposição da reforma estabelecida resultou, em nossa concepção, de conflitos, em contextos vindos desde o tempo do Império, passando pelas seguintes reformas: Lei, 41 de 3 de agosto de 1892⁵⁰⁶; Lei, 281 de 16 de setembro de 1899⁵⁰⁷; na República, refletindo, desse modo, as práticas políticas de governos com identidades próprias e passageiras. Lembramos que, em 1911, por meio do Decreto 3.191, de 9 de julho de 1911⁵⁰⁸, ocorreu outra reforma sob a orientação do Presidente Júlio Bueno Brandão.

O quadro a seguir expõe a diferenciação salarial entre os professores que atuavam em escolas de diversas classificações.

⁵⁰⁵ MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁵⁰⁶ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892.

⁵⁰⁷ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

⁵⁰⁸ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1911.

Salários dos Professores em fins do século XIX e início do XX				
Professores	Lei 41 de 1892			
	Escola urbana		Escola distrital	Escola rural
Normalista	1:800\$000		1:400\$000	1:200\$000
Não Normalista	1:300\$000		1:100\$000	1:100\$000
Professores	Lei 281 de 1899			
	Escola urbana		Escola distrital	
Normalista	2:160\$000		1:680\$000	
Não Normalista	1:560\$000		1:320\$000	
Professores	Decreto Nº 1.960 de 1906			
	Grupo escolar da capital	Grupo escolar da cidade	Distrito	Colônia
Efetivo	2:000\$000	1:800\$000	1:400\$000	1:200\$000

Quadro 13: Salários dos Professores em fins do século XIX e início do XX.

Fonte: Legislações de Minas Gerais.⁵⁰⁹

Notamos que, em se tratando de salário a diferença de ganhos dos professores das escolas urbanas, distritais e rurais era considerável. Os menores salários eram dos professores classificados como rurais. Podemos inferir que no olhar dos governantes, ou seja, em suas possíveis avaliações determinados locais eram mais significativos para os investimentos na instrução pública primária.

Outra dedução é que apesar de aproximadamente quatorze anos de diferença, entre a Lei 41, de 3 de agosto de 1892⁵¹⁰ e o Decreto 1.960, de 16 de setembro de 1906⁵¹¹, passando pela Lei 281, de 16 de setembro de 1899⁵¹², os ganhos dos professores que atuavam fora das regiões urbanas eram bem menores. Isso, contudo, não significava que suas despesas também eram reduzidas. Prova disso é a correspondência enviada para a Secretaria do Interior por um professor. Nela surgiram reclamações da deficiência de recursos necessários à subsistência.

⁵⁰⁹ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892; MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899; MINAS GERAES. *Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁵¹⁰ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892.

⁵¹¹ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁵¹² MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

Em se tratando de área rural possivelmente haveria gêneros alimentícios, mas poucos eram os recursos financeiros para adquiri-los. Podemos inferir que o baixo salário do professor era um obstáculo a sua permanência na sala de aula rural. Observamos também que de 1892 à 1906 os salários dos professores distritais e rurais/coloniais não sofreu nenhuma alteração.

Exmo. Inr. Dr. Secretario do Interior do Estado de Minas

Diz Moyzês de Paula professor publico da cadeira de instrucção primaria da cachoeira de Cima municipio de Caethé, que não havendo alli recursos de subsistencia alimenticia, por isso pede a V. Excia se digne conceder ao suppe. transferencia para a cadeira da Vargem do Pantano municipio de Sabara. O suppe. pelo documento junto, cre-se com direito a cadeira que solicitando a V. Exa a requer. Pede deferimento. E.R.M. – Moyzês de Paula.⁵¹³

Os baixos salários aliados ao alto custo de vida e, em menor relevância, a possível falta de alimentos, podem ter contribuído para que os professores solicitassem transferência para outros locais ou até mesmo a exoneração de seus cargos. Nessa direção, o professor Moyzês de Caethé foi um dos que solicitou exoneração de seu cargo. A permanência do professor em sala de aula no meio rural era bem difícil. Muitos pediam a transferência ou redistribuição de lotação, o que prejudicava o desenvolvimento das aulas e o desempenho dos alunos nessas localidades.

[...] o baixo salário pago ao professor que atuava no meio rural, juntamente com as condições de trabalho e moradia que lhe eram impostas, acompanhado das dificuldades decorrentes da precária formação profissional a que estavam submetidos, contribuíram para que ele encarasse aquele trabalho como algo sazonal, ou ainda, como um período de ‘provação’ pelo qual ele deveria passar até chegar o momento de se transferir para a cidade, onde seria reconhecido pelo seu talento, quer através de uma melhor remuneração, quer pelas condições de trabalho, consideradas privilegiadas por aqueles profissionais.⁵¹⁴

A reforma do ensino de 1906 não foi suficiente para equalizar os salários dos professores nas diferentes classificações, muito embora a inauguração dos grupos escolares em algumas localidades tenha apresentado avanços para o ensino em Minas. Essa reforma representou uma proposta vinculada aos anseios de republicanos e ao projeto de modernização. Entre suas

⁵¹³ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 19 de janeiro de 1899. Códice SI⁴ 1 Cx:01 Pc:36.

⁵¹⁴ BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. 221 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. p. 95.

especificidades citamos a diferenciação dos salários dos professores e suas distinções a partir da classificação estabelecida.

Já a situação do professorado em 1911 não era tão diferente. O Decreto 3.191, de 9 de julho de 1911⁵¹⁵ tratou de novas classificações, por um lado, mais complexas, por outro, expressava continuidade de desvalorização dos trabalhos dos professores rurais e distritais. Ao todo compunham sete complexas denominações, no contexto no qual se encontravam, dadas aos professores.

Salários dos Professores no início do século XX			
Professor	Decreto 3.191 de 1911		
	Ordenado	Gratificação	Total
Das escolas primárias anexas às normais: dos grupos da capital e da escola infantil	1:000\$000	1:000\$000	2:000\$000
Das escolas singulares da capital; dos grupos e escolas singulares das cidades e vilas	900\$000	900\$000	1:800\$000
Dos grupos e escolas singulares dos distritos	700\$000	700\$000	1:400\$000
Das colônias e povoados rurais; adjuntos da capital	600\$000	600\$000	1:200\$000
Adjuntos das cidades e vilas	480\$000	480\$000	960\$000
Adjuntos dos distritos	360\$000	360\$000	720\$000
Adjuntos dos povoados rurais e das colônias	300\$000	300\$000	600\$000

Quadro 14: Salários dos Professores no início do século XX.

Fonte: Legislação de Minas Gerais.⁵¹⁶

As relações entre as classificações dos professores e de seus ordenados demonstraram o quanto as escolas dos povoados rurais e das colônias eram desvalorizadas. À medida que os professores eram adjuntos a situação se apresentava pior. Na gratificação que os professores recebiam, o valor correspondia exatamente ao do ordenado. Nos documentos acessados encontramos queixas dos professores solicitando seus ordenados atrasados em correspondência à Secretaria de Interior. Ao certo não foi possível detectarmos por quais motivos os salários atrasavam. Conjeturamos que a falta de informações mais precisas sobre as atividades desenvolvidas pelos professores ao longo de cada mês pudesse ser um dos indicativos para a demora no pagamento.

⁵¹⁵ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1911.

⁵¹⁶ MINAS GERAES, op. cit.

Implícito aos dados citados, deduzimos uma ausência de políticas destinadas aos professores rurais e distritais por dois motivos. O primeiro se apresentou como a própria desvalorização de seus salários em relação aos professores das cidades. O segundo motivo seria a gratificação paga. Uma questão então emergiu: o que motivou os administradores/legisladores ao criarem uma gratificação para os professores ao invés de estabelecer salários mais adequados?

Além dos salários os professores recebiam uma gratificação igual ao valor de seus ordenados. Mesmo assim a totalidade dos recursos financeiros recebidos pelos professores adjuntos dos *povoados rurais* era a menor de todas as classificações, talvez como uma tendência vinculada aos discursos pedagógicos visando sustentar a desvalorização daqueles que atuavam no meio rural. Desta forma Abrão⁵¹⁷ em estudos sobre o discurso pedagógico originou contribuições.

O discurso pedagógico, semelhante a outros discursos, é atravessado por um conjunto de injunções de várias ordens e natureza, como as de caráter histórico, político, ideológico, epistemológico, linguístico entre outras. É um discurso que, na sua particularidade e a partir do pressuposto de uma prática didático-pedagógica, traz no seu bojo representações que buscam dar conta, sobretudo, de políticas públicas, programas e projetos voltados para a formação do Homem, do Cidadão e do Profissional.⁵¹⁸

Uma educação para formar os sujeitos, essa foi a vertente adotada diante dos discursos apreendidos por nós em análises nas Mensagens dos Presidentes, uma representação possível e necessária diante do projeto de modernizar Minas Gerais.

A crença de que a educação fosse capaz de regenerar ou criar uma nova sociedade organizada e civilizada corroborava com a disseminação de ideologias capazes de manter a ordem. Essa era a proposta das elites dirigentes em Minas Gerais. Os discursos afirmavam o desleixo com a educação rural. Ser professor de escola rural, no período analisado, era se adaptar as precariedades de um sistema público incipiente de educação.

O Decreto 3.191, de 9 de junho de 1911⁵¹⁹ se constituiu por múltiplos discursos. Permeava-o a concepção de se formar um homem que atendesse aos anseios da classe dominante. Assim também se mostraram os discursos pedagógicos disseminados no contexto dessa pesquisa. O

⁵¹⁷ ABRÃO, José Carlos. Tendências nos discursos pedagógicos sobre educação rural. In. ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 279-305.

⁵¹⁸ ABRÃO, op. cit., p. 283.

⁵¹⁹ MINAS GERAIS. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1911.

professor permanecia imerso em discursos para a formação de seres civilizados, nesse caso crianças.

Para concretizar essa formação, na condição de responsável pela sala de aula, o professor ao assumir a condição de funcionário público mediante concurso deveria contemplar algumas particularidades. Entre essas distinções, os professores para qualquer classe poderiam ser efetivos, interinos ou substitutos.

O parágrafo único do artigo 93 do Decreto 3.191, de 9 de julho de 1911⁵²⁰ estabeleceu que adjunto era o mesmo que substituto. Alguns requisitos eram necessários para a nomeação dos professores. O artigo 82 do mesmo Decreto determinou algumas condições para o exercício da docência.

- 1.º a qualidade de cidadão brasileiro, nato ou naturalizado;
- 2.º a idade que será de 18 annos para as mulheres e 20 para os homens;
- 3.º a moralidade;
- 4.º a aptidão physica e isenção de molestia contagiosa e repulsiva;
- 5.º a prova de vacinação ou revaccinação, nos termos da lei;
- 6.º a competencia profissional.⁵²¹

Entre os itens citados para a condição de ser professor, destacamos a competência profissional. Isso porque, ao iniciarem os trabalhos nas escolas, os professores obrigatoriamente deveriam assumir a terceira classe, ou seja, deveriam atuar nos distritos, conforme determinado pelo próprio Decreto. Mesmo com estudos de normalista, o professor iniciante era julgado pelos legisladores na condição de serem pouco práticos ou pouco habilidosos, mas esse pouco era suficiente para as atividades nas escolas dos distritos.

Ao impedir que os professores assumissem a primeira ou segunda classe, a ideia era preservar a qualidade do ensino tanto nos grupos da capital quanto das escolas isoladas da capital e grupos isolados das cidades e vilas, como estipulado na legislação “Fica estabelecido que a primeira investidura para o magisterio será no logar de professore de terceira classe ou no das inferiores.”⁵²² Nas outras classes, ao professor iniciante era permitido o exercício do

⁵²⁰ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1911.

⁵²¹ MINAS GERAES, op. cit.

⁵²² MINAS GERAES, op. cit.

magistério, assim ele poderia atuar também nas escolas das colônias e dos povoados rurais. A restrição existia apenas para as escolas da capital, das cidades e das vilas.

Ser professor das escolas rurais diante de tal contexto era o que restava. Não havia escolha. Caso o professor residisse em local muito distante da sala de aula os riscos de abandono da atividade docente era grande. Quando desistiam, os professores alegavam falta de meios de transporte, estradas, segurança, moradia e até mesmo de alimentos. Os baixos salários recebidos, contudo, muitas vezes insuficientes para as despesas, eram o fator preponderante para as renúncias.

Em relação ao caráter provisório do professor iniciante, “[...] a nomeação de qualquer professore terá sempre o carater provisorio, durante os tres primeiros annos do exercicio do cargo.”⁵²³ As duas primeiras classes só poderiam ser ocupadas por professores efetivos desde que atendessem a alguns critérios estabelecidos. Um deles era a antiguidade no exercício do magistério. Segundo esse critério a impressão que temos é a de que a Secretaria do Interior estabelecia critérios legais por meio da própria legislação para melhor controle dos professores, constituindo, portanto, uma espécie de olho mágico. Para Costa⁵²⁴ havia uma rede territorial de vigilância.

Uma das condições para os professores assumirem a primeira e segunda cadeira era o diploma de normalista obtido nas escolas do Estado. Essa medida visava preterir os normalistas de outros Estados. Além disso, os professores deveriam cumprir os seguintes requisitos: “a) Com a antiguidade de professore; b) Com sua assiduidade no exercicio do magisterio; c) Com a matricula, frequencia e resultado dos exames da escola por elle regida; d) Com suas notas na Secretaria.”⁵²⁵

A promoção na carreira de professor iniciante para professor experiente, bem como a alteração de seu local de trabalho inicial para uma das duas primeiras classificações para as escolas da capital se dava exclusivamente pelo Secretário do Interior. Isso independentemente de

⁵²³ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1911.

⁵²⁴ COSTA, Rui Afonso da. Contribuição para a história da inspecção permanente da escola primária (1878-1933). In: PINTASSILGO, Joaquim; FREITAS, Marcos Cezar de; MOGARRO, Maria João; *et al.* (Org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri, 2006. p. 365-398.

⁵²⁵ MINAS GERAES, op. cit.

requerimento a ser enviado pelo próprio professor. A mesma legislação dizia ainda que a não resposta, ou o silêncio do professor após a sua promoção na carreira, seria interpretado como recusa. “Art. 91. O professor promovido deverá declarar dentro do prazo de 30 dias si aceita ou não a promoção. Paragrapho unico. O silencio será interpretado como recusa.”⁵²⁶

O professor, dessa forma, se via sob forte pressão. Ele precisava melhorar sua carreira, mas deveria atentar para as determinações e comunicados da Secretaria do Interior que por sua vez ratificava a morosidade nos negócios da educação.

O controle sobre os professores apareceu como algo presente e característico no Decreto 3.191, de 9 de julho de 1911⁵²⁷. Nem sempre era possível exercer autonomamente a docência, haja vista que o professor poderia ser transferido de um lugar para outro sem a menor explicação vinda da Secretaria do Interior. Nesse ponto, desconfiamos que os sujeitos que carregavam algum desafeto político na condição de professor em relação às autoridades da localidade ficavam à mercê de imprevisíveis mudanças. Não interessava sua formação e nem o local no qual atuava, sendo o mais comum o envio de professores para as áreas rurais, pela própria necessidade dos locais mais afastados. Quando um professor solicitava mudança de lotação do meio rural para o urbano seu pedido era processado de forma mais vagarosa.

Pedidos de remoção de professores, até mesmo anteriormente ao Decreto 3.191, de 9 de julho 1911⁵²⁸, se davam de forma bastante demorada. Comprovamos essa afirmação no pedido do professor Joaquim Gomes Temotheo, de Caethé regente da cadeira rural de Pita, município de Caeté, que reclamou em comunicado ao Secretário do Interior a morosidade de seu processo.

Elmo Sr. Dr. Secretario do Interior

Diz Joaquim Gomes Temotheo, professor publico primario da cadeira rural do pita, municipio de Caethé, que achando-se preenchida inteiramente a cadeira districtal do Taquarassú, denomindada 1ª Cadeira – e estando o peticionario habilitado legalmente para regel-a vem o mesmo.

Para V. Excia. se digne provel-o por nomeação effectiva, na referida 1ª cadeira destrictal do Taquarassú. Juntando a este os titulos legaes de sua

⁵²⁶ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1911.

⁵²⁷ MINAS GERAES, op. cit.

⁵²⁸ MINAS GERAES, op. cit.

habilitação, peticionário e professor público há dez annos, espera e pede a V. Excia. Justiça. Procurador adevogado Pedro da Matta Machado.⁵²⁹

Na correspondência, o professor narrou não ter sido atendido pelos órgãos responsáveis: a sua remoção não fora viabilizada. Em outras correspondências do mesmo professor, atestamos que, neste caso, não houve interesse da administração pública em responder ao remetente. Um abaixo-assinado organizado pelos moradores do distrito de Taquarassú pertencente ao município de Caethé foi redigido com objetivos semelhantes ao anterior, em que se pediu a remoção do professor.

Ilmo. Exmo. Inr. Dr. Secretario do Interior do Estado de Minas

Os abaixo assignados cidadãos Brasileiros e eleitores residentes neste Districto, vem respeitosamente a presença de V. Excia. pedir a remoção do Professore da Povoação do Furado, neste Districto o Cidadão Joaquim Gomes Thimoteo para a 1ª cadeira do sexo masculino deste Arraial, a qual os abaixo assignados sabem que vai vagar-se dentro de poucos dias, em virtude de renuncia da respectiva Professora.

Devido as suas habilitações e ao seu zelo, o professor Joaquim Gomes Thimoteo, tem a sua escola em frequencia diaria de mais de quarenta alumnos, achando-se esta a treis kilometros d'este Arraial, e em lugar em que qualquer outro Professor não conseguiria frequencia que este Professor inspira aos paes de familia, que estes preferem mandar seus filhos diariamente áquella escola, a deixal-os frequentar a cadeira que ora vai vagar-se, embora seja occupada por uma senhora digna de tudo respeito e consideração.

A remoção pedia alem de ser dotada justiça, importa uma grande comodidade para os paes de familia, que assim ficarão isentos de mandar seus filhos andar diariamente treis kilomentros em procura de escola, correndo riscos e perigos.

Concedendo V. Excia. esta remoção, pretará um grande serviço a instrucção publica desta localidade, e satisfará a aspiração geral de todos os nossos contrerrâneos, que saberão agradecer a V. Excia. este grande beneficio. Saude e fraternidade. Taquarassú, 5 de junho de 1896.⁵³⁰

As correspondências nos sinalizaram que o professor Joaquim Gomes Thimoteo era querido pelas famílias e demais moradores. O abaixo-assinado continha 54 assinaturas. Parte do enunciado demonstrou os signatários responsáveis pelo documento como *cidadãos brasileiros* e *eleitores*. O voto surgia como possível moeda de troca e ameaça ao não atendimento dos

⁵²⁹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 31 de agosto de 1899. Códice SI⁴₁ Cx:01 Pc:36.

⁵³⁰ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 05 de junho de 1896. Códice SI⁴₁ Cx:01 Pc:36.

pedidos realizados. Para explicar a morosidade nesse processo de remoção do professor, mencionamos dois pontos relevantes.

O primeiro nos indicou que o professor era bastante empenhado e conseguia cumprir as determinações legais estabelecidas sobre a instrução pública primária. Desta forma, promover a remoção do professor significaria também criar um problema a mais para a própria Secretaria do Interior. Muitos fatores desfavoráveis contribuíam para a infrequência dos alunos, e entre eles a distância da escola era preponderante. O segundo ponto a destacar é que a demora em promover a remoção do professor poderia ser uma das estratégias da própria Secretaria do Interior para manter o professor na localidade, ou seja, uma das facetas do poder instituído, de acordo com Certeau.⁵³¹ Os documentos pesquisados não foram suficientes para nos dizer se o professor conseguiu a remoção ou não, mas nos ajudaram a perceber a morosidade e a estratégia das ações da Secretaria do Interior, frente aos diversos pedidos realizados pelos professores no período.

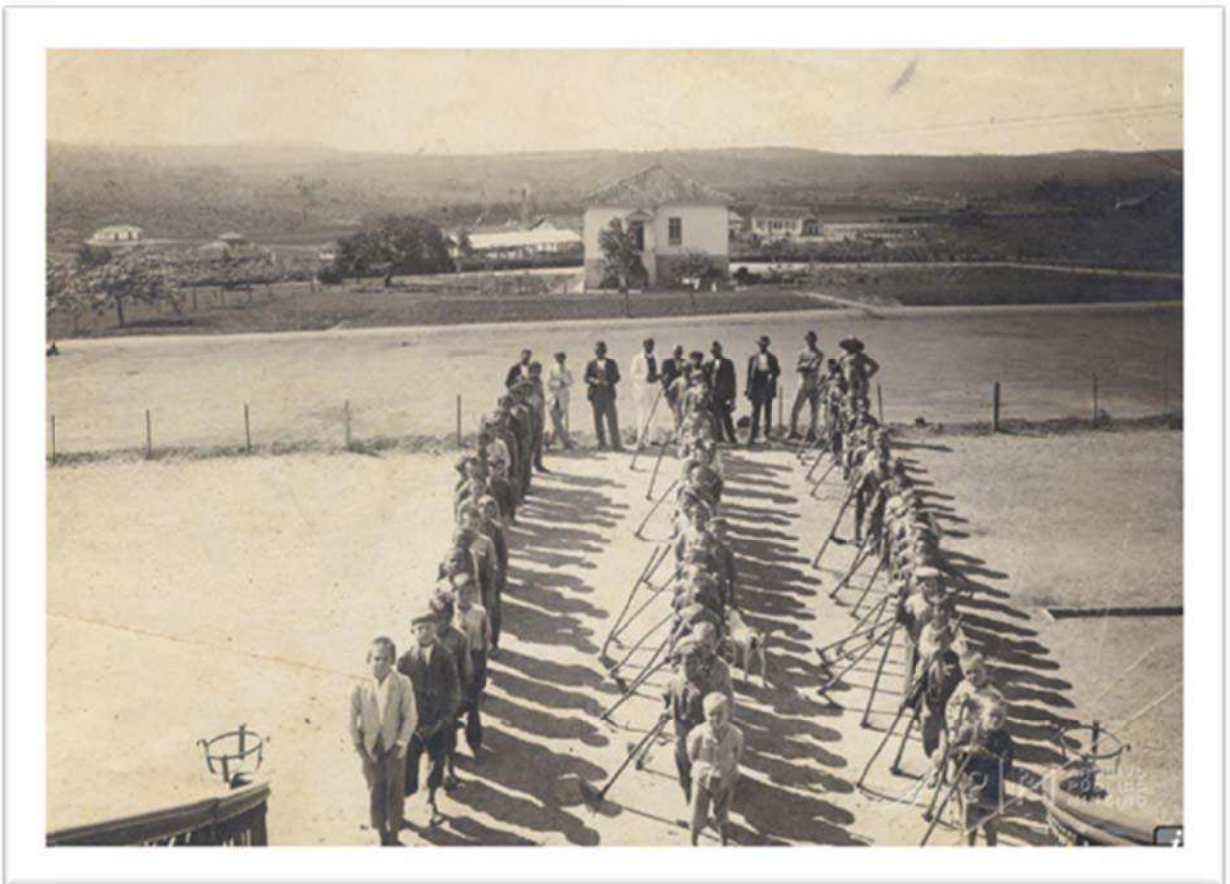


Figura 2: Grupo de pessoas em área rural não identificada (s.d).

Fonte: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>

⁵³¹ CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002.

A fotografia, embora não tenha data, é uma fonte de pesquisa e explicita o contexto rural. Apesar da falta de dados mais precisos sobre esse registro inferimos que em tal área havia uma atividade vinculada à escola rural, dado o contingente de crianças reunidas no mesmo local. Notamos ainda o direcionamento de propostas educativas para o ensino das atividades práticas. Avaliamos que os instrumentos de trabalho (enxadas) dispostos pelos meninos reforçam a necessidade de preparar mão de obra para o meio rural. Dessa forma, a escola tinha um papel fundamental, ou seja, preparar corpos dóceis para servirem ao sistema capitalista. Ao fundo, é possível observarmos os olhares atentos dos adultos. Talvez entre eles houvesse alguns professores e instrutores das práticas agrícolas dentro do contexto da instrução pública primária. “E dado que na sociedade, homens e mulheres desempenham papéis diferentes, a divisão sexual do trabalho foi reproduzida na disciplina de Trabalhos Manuais.”⁵³² A fotografia em questão representou parte de um processo curricular que também preparou as crianças para o mundo do trabalho. Pareceu-nos que as reformas do ensino ao longo do período pesquisado foram instituídas visando também o preparar corpos dóceis para o trabalho.

Havia um enaltecimento das reformas do ensino empreendidas em Minas que não condizia com as realidades observadas por nós nas áreas afastadas das cidades, principalmente se relacionadas à situação do professorado que recebia baixos salários e atuava em condições precárias para desenvolverem suas atividades na instrução pública primária rural/distrital. Assim não podemos falar de um ensino público cuidadoso para externar parte das representações da própria educação por meio das lentes dos governantes.

Na Mensagem de Júlio Bueno Brandão, Presidente de Minas Gerais, encontramos alguns traços culturais. Entre eles a defesa de um ensino público cuidadoso. Porém, ao recorrermos à reforma de 1906, esse mesmo governante tentou justificar suas ações, remetendo-nos à ideia de instauração de uma rede de sentidos para destacar os feitos dos governantes. Em vista dessas considerações, pensamos na existência de redes culturais fechadas, tecidas a partir de estratégias preconizadas pela Secretaria do Interior.

Tem merecido da parte destes e dos governos anteriores os mais desvelados cuidados tudo quanto diz respeito ao ensino publico.

⁵³² SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 66.

O ensino primario que obedece aos planos traçados pela lei n. 439, de 28 de setembro de 1906, e regul. n. 1.960, de 16 de dezembro do mesmo anno, tem tido o maior desenvolvimento possível, já com a criação de grupos escolares, já pela disseminação de escolas isoladas, urbanas, districtaes e ruraes, tanto quanto comportam as verbas orçamentarias.⁵³³

A Mensagem proferida ao Congresso Mineiro, é parte dos indícios que trazemos para demonstrar o quanto os pronunciamentos oficiais se distanciavam da realidade da instrução pública rural e distrital em questão. Ao avaliarmos esses aspectos culturais, reportamo-nos a Chauí⁵³⁴, pois acreditamos que havia na dinâmica de estruturação da escola rural/distrital um caráter opressivo por parte dos governantes. Opressão usada para demonstrar que o progresso só seria possível por meio da educação setorializada, com maior destaque para as cidades.

Para exercer a dominação invisível graças ao prestígio do saber, as elites precisam impô-lo pela força visível. Ora, essa contradição, *como toda contradição*, é dotada de clareza meridiana, pois através dela é possível perceber tanto o caráter opressivo do saber (que por isso precisa ser imposto) quanto o caráter sábio da opressão (que por isso se oferece como ‘necessária ao progresso da nação’).⁵³⁵

O projeto de dominação estabelecido pelas elites agrárias no Brasil foi excludente e não agregou, na prática, diversas culturas regionais. Diante do prestígio do saber de uns, os dominantes, os professores rurais e distritais foram desprezados e, com eles, todo um repertório de saberes e fazeres constituídos nas diversas redes de conhecimentos. “A luta pela cultura comum implicou então a luta por uma sociedade em comum, sem divisões de classes, e a oposição às formas correntes de desigualdade.”⁵³⁶ No período pesquisado, ressaltamos a tentativa da imposição de cultura, sempre a partir dos anseios das elites agrárias.

As elites para impedir a alteração das estruturas de poder utilizavam-se também da violência para garantir seus interesses, um dos exemplos foi o coronelismo. Nesse ponto, a educação era questão de segurança. “Com a passagem dos serviços de instrução para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores retorna-se à situação existente no Império, quando eram da competência

⁵³³ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Júlio Bueno Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 6ª. Legislatura no anno de 1911. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1911.

⁵³⁴ CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

⁵³⁵ CHAUI, op. cit. p. 61.

⁵³⁶ CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 56.

do Ministério do Império.”⁵³⁷ As responsabilidades pela educação se tornaram competência do Ministério da Justiça e Negócios Interiores por volta de 1930. Como fator de segurança a educação era vista como alternativa para o silenciamento de muitos.

Na primeira década do século XX, a educação representava os anseios dos políticos, uma proposta de políticas personalizadas com interesses particularizados. Assim grande parcela da população não era atendida. No termo de visita do inspetor Francisco Lopes de Azevedo, podemos observar a situação de uma escola, em São José do Carrapicho, distrito de Queluz. Apesar de toda legislação que tratava de possíveis melhorias na instrução, em específico, a Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906⁵³⁸ e o Decreto 1.960, de 16 de dezembro de 1906⁵³⁹, a escola visitada era distrital e bastante improvisada para atender as crianças.

Visitei hoje a escola do sexo feminino deste districto, regida pela normalista d. Rita Ernestina de Arnide, encontrando presente as lições do dia dozoito alumnas, das quarenta e uma actualmente matriculadas.

Esta escola funciona em sala superlativamente acanhada, tornado-se impossivel a boa distribuição do ensino, de accordo com a legislação actual, não obstante a dedicação e o esforço da digna professor.

S. José do Carrapicho, 20 de junho de 1908.

Francisco Lopes de Azevedo – Inspector technico

Rita Ernestina de Arnide – Professora⁵⁴⁰

Pareceu-nos evidente que havia o descumprimento da legislação escolar em diversas regiões de Minas Gerais, em específico, quando falamos de escolas fora dos centros urbanos. Tal fator em alguns casos poderia ser prejudicial para a população. Na escola da professora Rita Ernestina de Arnide em Queluz onde havia precariedades nas instalações físicas, a sala era “[...] *superlativamente acanhada*”. Isso nos remeteu às representações de um universo pouco democrático em se tratando de dotação orçamentária destinada para as escolas rurais e distritais. Além disso, a desvalorização dos professores era tal que deveriam a todo custo ministrar suas aulas, mesmo sem a menor condição.

⁵³⁷ NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Brasil republicano: sociedade e instituições* (1889 - 1930). 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990. v. 9. p. 267.

⁵³⁸ MINAS GERAES. *Lei n° 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁵³⁹ MINAS GERAES. *Decreto n° 1.960, de 16 de dezembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁵⁴⁰ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Francisco Lopes de Azevedo. Queluz, 20 de junho de 1908. Códice SI-3268.

Em muitos casos havia o descumprimento da própria legislação. Os professores, na condição de praticantes de uma determinada cultura, estabeleciam suas práticas a partir daquilo que encontravam nos locais em que atuavam, seja no ensino rural, no distrito ou na cidade.

A escola se projetava como um lugar de disseminação de culturas, além de forjar propostas de civilidade para os novos tempos. Dessa forma, a inclusão de saberes pelas “ondas” de progresso e oficializadas nos programas de ensino endereçava a uma consciência cívica de alunos e professores. A cultura escolar desembocava “no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências.”⁵⁴¹

O professor deveria seguir os preceitos legais necessários para instituir em sua sala de aula comportamentos e posturas que possibilitassem às crianças uma cultura de submissão, de dependência, uma representação e conformação ao sistema de ensino.

Os professores das escolas rurais recebiam salários menores em relação aos demais professores de outras localidades. Suas condições de trabalho eram precárias. Tudo faltava nas salas de aula rurais, inclusive a própria aula. As propostas de ensino não se mostraram suficientes para inverter a realidade e intervir na situação de penúria na qual se encontravam imersos. A Secretaria do Interior bem como os próprios legisladores alegavam falta de condições financeiras para as melhorias necessárias. Dessa forma as propostas sobre a melhor adequação e funcionamento da escola ficaram restritas as áreas urbanas.

3.3. Tensões e contradições na instrução rural: a missão do professor

A gradação do ensino foi parte dos desdobramentos dos processos de racionalização da escola pública primária em Minas Gerais como assinalado por Faria Filho.⁵⁴² Tornar o ensino

⁵⁴¹ VIÑAO FRAGO, Antonio. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In. SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 22.

⁵⁴² FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000.

mineiro mais adequado ao contexto nacional foi uma das medidas encontradas no quadro das reformas ocorridas de 1899 a 1911.⁵⁴³

O Estado de Minas Gerais se encontrava inserido na faceta da falta de recursos para investimentos, pelo menos na expressão de muitos Presidentes de Estado nas Mensagens enviadas ao Congresso Mineiro. Um discurso comum entre as autoridades públicas eram queixas pela falta de recursos financeiros destinados à educação. O ensino, nessa vertente, precisava e estava sempre a ser melhorado. Fragmentos encontrados em alguns jornais relatavam ruínas do ensino. A *Tribuna Mineira* de 1903 denunciou o número limitado de escolas. Muito embora os jornais possam ser tendenciosos ao publicar informações, podem também divulgar posicionamentos políticos que instigaram esses comunicados.

[...] com um numero tão limitado de escolas publicas, está claro que a pobreza não pode dar aos filhos ao menos o curso das primeiras letras. Esse facto contristado, que revela a incuria dos governos em materia de distribuição do ensino publico, jamais mereceu a attenção dos poderes publicos, e tem continuado sem provar reclamações, exactamente porque a pobreza de ordinario não tem mesmo a inciativa de reclamar em favor de seus direitos, conscia de que só os grandes podem erguer a vós neste Pais onde a politicagem tanto a mordaça tudo suffoca, até o direito que o povo tem de pedir que lhes déem ensino aos seus filhos [...].⁵⁴⁴

O artigo do jornal nos remeteu a diversas questões, mas nos limitaremos aos diálogos da situação ou missão do professorado no contexto. Apareceram revelações sobre o número limitado de escolas. Isso certamente comprometeu o acesso dos filhos dos pobres às *primeiras letras*. Essa situação era de responsabilidade dos legisladores e governantes, pois possíveis ações sobre a educação também eram focos dos periódicos. Pensamos que os impressos adquiriram a função de promover ou intensificar discursos capazes de dar visibilidades públicas a determinadas aspirações ou interesses.

Na pesquisa realizada a propósito de ideias e ações educacionais em Minas Gerais, Silva⁵⁴⁵ descreveu que muitos homens públicos também fizeram o uso dos jornais para se destacar na

⁵⁴³ Ver: *Lei 281, de 16 de setembro de 1899; Regulamento da instrução primária e normal do Estado de Minas em 1906; Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906; Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906 e Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911.*

⁵⁴⁴ *Jornal Tribuna Mineira*. Santa Rita de Cassia, 6 de dezembro de 1903. p. 1.

⁵⁴⁵ SILVA, Carolina Mostaro Neves da. *Combatendo a ignorância, garantindo a ordem pública e o progresso da nação: ideais e ações educacionais de Francisco Mendes Pimentel* (Minas Gerais, 1893-1910). 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. p. 41.

política e na administração. O jornal servia para comunicar ações e pretensões das administrações, mas também era utilizado para confrontar as autoridades públicas diante dos objetivos de seus integrantes. Notícias veiculadas no jornal podem ser consideradas arenas públicas nas quais ocorreram múltiplos debates do cenário educacional. Acreditamos que parte da imprensa se aproximava da missão social em defesa de uma específica educação. Conjecturamos a existência de propósitos para orientar a população na implantação do processo educativo civilizador. Nessa direção, propagandear ou disseminar notícias a respeito do ensino era colocar em questão as propostas das autoridades. O jornal apontava possíveis dificuldades a serem solucionadas pelos governantes na ocasião, uma vez que a educação possuía a potencialidade de transformar os sujeitos.

O receio de denúncias nos jornais deixava as autoridades públicas temerosas. Mensagem proferida no ano de 1899, pelo presidente Silviano Brandão, possibilitou verificar suas considerações sobre esse veículo de informação. Pareceu-nos que havia um temor em se tornar foco das notícias. Isso demonstrou o quanto os governantes deveriam considerar a imprensa periódica na condição de parceiras.

O governo, que considera a imprensa, quando bem orientada, esclarecida e desapaixonda, como um poderoso auxiliar para as administrações bem intencionadas, e que a deseja sempre prestigiada, sem receios ou temores, afim de que possa cumprir com independência e desassombro a sua sublime missão, não podia desprezar os boatos, com visos de fundamento, que chegaram ao seu conhecimento, de que projectava-se atentar contra o livre exercício desses jornaes.⁵⁴⁶

A imprensa também ressaltava questões vinculadas às práticas de ensino, seja como forma de denúncias ou mesmo como exaltação. Servia como mediadora, ora apoiando as propostas políticas, ora as contradizendo. Assim, diversas práticas de ensino, de fiscalização e funcionamento das próprias escolas foram focos de debates. A propósito das práticas de ensino Sud Mennucci⁵⁴⁷ destacou o parecer de 1907 do consultor geral da República Araripe Junior:

⁵⁴⁶ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1899. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1899. p. 14.

⁵⁴⁷ MENNUCCI, Sud. *Cem annos de instrucção publica (1822-1922)*. São Paulo: Editores Salles Oliveira, Rocha & Cia, 1932.

Raro será o Estado, no Brasil, que possa fazer face ao custeio de escolas na proporção das necessidades do ensino, sem a ruína total de seus orçamentos; porque esse serviço, hostilizado pela dificuldade de frequência, pelos embaraços de circulação, não encontra, senão em parcela quase imperceptível [...].⁵⁴⁸

A recorrência de anúncios destacando a falta de verbas era fator primordial para justificar a difícil situação na qual o ensino se encontrava. A falta de interesse dos poderes públicos talvez não se limitasse apenas à dotação orçamentária, uma vez que as escolas das cidades se apresentavam em melhores condições em relação às aquelas do meio rural e distrital.

O jornal *Tribuna Mineira* também descreveu a falta de iniciativa do povo e a associou à possível politicagem. Verificamos que ao mencionar a incapacidade de iniciativa frente aos diversos problemas do ensino, o jornal, de uma forma ou de outra, incentivava o povo para a busca por melhorias. Nesse sentido, o coronelato deixava suas marcas explícitas ao criar uma rede de silêncios. Chamamos a atenção para a ideia de educação vinculada ao *pão do espírito*, ou seja, à missão do ensinar, que o mesmo jornal abordou.

Por vezes temos feito referencia ao acentuado amor pel^a instrução que felizmente existe nos habitantes desta cidade.

E como uma prova de nossa asserção de instrucção primaria e secundaria, mantidos com regularidade e frequentados por grande numero de alumnos. Mas, si por um lado temos que louvar o desenvolvimento da instrucção nas classes abastadas, por outro temos a lamentar a deficiencia que há de estabelecimentos de ensino publico, onde os filhos dos pobres, levados tambem pelo mesmo amor pela instrucção, possam receber o pão do espirito. Em uma cidade populosa como esta existem apenas duas escolas publicas de instrucção primaria, uma para o sexo masculino e a outra para o sexo feminino.⁵⁴⁹

Ao falar do amor pela instrução, a *Tribuna Mineira* destacava o quanto as escolas deveriam ser importantes para a população. Ao mesmo tempo, mencionava que na localidade havia frequência suficiente para a regularidade das aulas. O jornal *Tribuna Mineira* apresentou diversas denúncias relacionados à insuficiência do atendimento ao ensino para os pobres, em contraposição ao louvável estímulo ao ensino das classes abastadas. Ao anunciar que os menos favorecidos pudessem *receber o pão do espírito*, ou seja, a educação mais adequada, a *Tribuna Mineira*, representava interesses diversos.

⁵⁴⁸ MENNUCCI, Sud. *Cem annos de instrucção publica (1822-1922)*. São Paulo: Editores Salles Oliveira, Rocha & Cia, 1932. p. 51.

⁵⁴⁹ Jornal *Tribuna Mineira*. Santa Rita de Cassia, 6 de dezembro de 1903. p. 1.

O ensino público primário precisava ser aprimorado. Nessa perspectiva, as reformas foram importantes, mas de alguma forma setorizaram os poucos investimentos. Carneiro Leão⁵⁵⁰ teve algumas reflexões sobre as necessidades de condições mais adequadas para o ensino na sociedade rural. O autor chamou a atenção das autoridades para uma organização educativa mais eficiente. Além disso, expôs um conceito de educação numa perspectiva integradora. Apesar de a obra ter sido publicada em um período diferente ao estudado, diversas passagens exemplificaram problemas encontrados no período de nossa pesquisa.

Com o nosso conceito de educação, a escola não pode ser apenas o lugar em que se ensina a ler, escrever e contar, quanto muito instrumentos para a aquisição de futuras habilidades.

Ela se tem de tornar uma agência de desenvolvimento de vocações, de habilidades e de capacidades individuais e sociais, acordes ao educando e aos ambientes nos quais ele evolue (sic). Ainda assim a educação transbordada das salas de aula por mais arejadas que sejam. Constitue (sic), em última análise, o conjunto de contatos dos *socil* uns com os outros, dos *socil* com o meio natural e cultural. Levando-os a uma aprendizagem constante e ininterrupta, capaz de adaptar, de ajustamento e de aperfeiçoamento individual e social.

A educação rural deve ser encaminhada de modo a levar de um lado o indivíduo a *controlar-se* e modificar-se a si mesmo, de outro a *controlar* e a modificar o meio. [...] a educação no interior do Brasil sempre se fez, quando se fez, dentro de um empirismo comodista, alheio a qualquer orientação científica, qualquer plano de ação, qualquer programa, qualquer entendimento entre lenhador, administrador e mestre.⁵⁵¹

A proposta de Leão⁵⁵² para a educação rural não se encontrava isenta de pressupostos ideológicos. Ele coligiu, contudo, a necessidade dos sujeitos alterarem seus comportamentos e o meio no qual viviam. Não poupou críticas à administração e reconheceu falhas dos programas de ensino.

A pesquisa sobre o ensino em Minas Gerais permitiu-nos ainda verificar a assertiva estabelecida “substituição da rede de ensino doméstico”⁵⁵³ por outro tipo, o da racionalidade, que se fez presente. Nessa direção, o professor era o ser capaz de instituir a modernidade vista pelas lentes do desenvolvimento. Na Mensagem do Presidente Francisco Salles, percebemos o

⁵⁵⁰ LEÃO, Carneiro A. *A sociedade rural: seus problemas e sua educação*. Rio de Janeiro: S.A. A noite, 1940.

⁵⁵¹ LEÃO, op. cit. p. 201-203.

⁵⁵² LEÃO, op. cit.

⁵⁵³ Entendemos por ensino doméstico as atividades e práticas pedagógicas voltadas para os estudantes e que necessariamente não faça parte dos sistemas regulares de ensino.

quanto o professor se constituía uma figura importante para o funcionamento do projeto de desenvolvimento em curso.

Lembrei a convivência de remodelar-se o ensino normal, criando uma escola modelo na Capital, que se destine ao preparo completo do professor e sirva de paradigma às escolas particulares equiparadas. Seja-me permitindo insinuar sobre esse assumpto pela convicção que tenho de sua necessidade. A iniciativa individual tem sido fecunda nesse ramo de instrução e alguns collegios equipados existem bem montados, gosando das regalias de escolas normaes com grande proveito para o ensino.

Na nossa legislação encontram-se preceitos dignos de serem applicados com proveito, dependendo de sistematização e execução.

A solução do problema está em fornecer elementos de estímulo ao professor que se distinguir no exercicio do magisterio; augmentar seus vencimentos, que são realmente pouco remunerados de sua actividade; fiscalizar convenientemente o ensino e fornecer predios regulares às escolas com o necessario mobiliario.⁵⁵⁴

Podemos constatar que mesmo havendo preocupações com a formação dos professores e o reconhecimento sobre a baixa remuneração em tais atividades, esse discurso não gerou ressonâncias necessárias para alterar as práticas de ensino no meio rural. Falou-se em fiscalização, melhoria dos prédios escolares, bem como melhores mobílias. A mensagem com um discurso intencional propagandeando denúncia à medida que clamou por algo teoricamente discutido e incorporado por meio das legislações do ensino. Essa é uma das contradições na qual abordamos a instrução pública rural.

As práticas dos atores responsáveis pela instrução pública primária rural não eram nada fáceis. As tensões e contradições que viviam constantemente considerando os poucos recursos materiais e a infraestrutura caótica, bem como as cobranças feitas pela fiscalização na figura do inspetor escolar, se não tornava impossível seu trabalho de ensinar, pelo menos, o tolhia sobremaneira.

O professor na condição de agente responsável pela sala de aula assumia diversas atribuições, entre elas o pagamento de aluguel da sala. Em visita à escola masculina regida pelo professor Alipio Augusto de Mello, setembro de 1904, o inspetor Estevam de Oliveira relatou que o

⁵⁵⁴ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 4ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1906. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1906. p. 51.

aluguel da sala era de responsabilidade do próprio professor. A frequência nas aulas era insignificante. A situação da escola consoante os relatos era lastimável.

Alumnos matriculados segundo ponto diario, 34, A' hora que penetrei na escola, 10 horas da manhã, estavam reunidas alguns mininos no pavimento terreo do predio que funciona a escola, o qual é uma casa assoalhada mantida de alugem pelo proprio professor. Scripto que nesse pavimento, inteiramente improprio, funcionam de ordinario as respectivas aulas, e que apenas a minha presença na localidade, sabida de respeito, determinou a transferencia provisoria das licções para o pavimento superior. O professor, incomodado, chegava repetidas vezes a janella, mandara chamar alumnos e afinal reuniram-se 32 embora me contasse ser diminutissima a freguesia ordinaria da escola.

Sala escolar, estreita; mobiliario; bancos-estantes e pequena mesa; livros dictaticos absoluta carencia; alumnos presentes em geral muito pobres.

Estado da escola- No seu conjunto atrasadissimo, lastimavelmente atrasadissimo [...].⁵⁵⁵

Ao professor era delegado muitas responsabilidades. O Decreto nº 1.969, de 3 de janeiro de 1907⁵⁵⁶ tratou dos deveres dos professores. Além da condição de *professor-gestor* incluindo encontrar a sala de aula, pagar o aluguel, conseguir matrículas, entre outras atividades, o Decreto lhe determinava mais atribuições. Aos professores eram delegadas tarefas parecidas com aquelas de pais dos alunos. Zelar pela saúde dos alunos era um dos exemplos. Cuidar do material escolar era outro item do Decreto.

- a – Comparecer ao estabelecimento 10 minutos antes da hora dos trabalhos e não se retirar antes que tenham sahido todos os alumnos da sua classe.
- b – Receber, no pateo ou varanda, em forma, pela ordem de numeração, os alumnos da turma que lhe foi designada conduzindo-os até á sala de aula, onde occuparão os respectivos logares, guardando sempre a mesma disposição. – Deverá acompanhá-los na mesma ordem, ao sahirem para o recreio e ao se retirarem do estabelecimento.
- c – Substituir o director nos seus impedimentos, cabendo esta substituição ao professor presente que tiver mais tempo de magisterio.
- d – Executar fielmente o programma e horario de ensino, auxiliando o director a manter a disciplina no estabelecimento.
- e – Organizar o *Ponto Diario* inscrevendo mensalmente no mesmo o nome dos alumnos de sua classe. Este livro será visado mensalmente pelo director, depois de lançadas as notas de *aproveitamento e procedimento*.
- f – Ter a seu cargo e zelar o material escolar, livros e utensilios pertencentes á classe que dirigir.

⁵⁵⁵ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. Juiz de Fóra, 05 de setembro de 1904. Códice SI-2775.

⁵⁵⁶ MINAS GERAIS, op. cit.

g – Ao abrir a aula, verificar o asseio dos dentes, cabelos, orelhas, mãos e vestuário do alumno, fazendo observação e dando conselhos aos que não estiverem devidamente asseados.

h – Auxiliar a direcção do Canto, quando para isso for designado.⁵⁵⁷

O Regimento Interno dos grupos escolares e escolas isoladas foi elaborado após a Reforma João Pinheiro de 1906. O Regimento, embora importante, não pôde ser praticado por todas as escolas. Diversos foram os problemas causados tanto pela falta de comunicação quanto pela precária formação dos professores. As condições estruturais das escolas distantes dos centros urbanos eram fatores de contratempos. Ao professor cabia igualmente a missão de zelar pela saúde das crianças, de cumprir o programa de ensino e até mesmo de substituir o diretor da escola quando este se ausentava. O Regimento trazia detalhes sobre o que fazer em sala de aula e cabia ao professor ser um fiel cumpridor de todas as determinações. Ainda a respeito da execução do programa de ensino, no comunicado do Presidente João Pinheiro da Silva, ao Congresso Mineiro, ele afirmou ser necessário implantar o programa de ensino.

Descendo destas questões de ordem inteiramente geral para as outras que exigem da parte do Governo uma acção, ao mesmo tempo complexa e systematica, notarei que, si a synthese é sempre o caracteristico de uma programma, a acção é de sua natureza dehada, e sua proficuidade, assim como os resultados bemfazejos que deve proporcionar, dependem, no inicio da execução, da preferencia dada ás medidas de alcance mais geral e mais urgentemente reclamadas, visto como, no dominio da pratica, se não pode fazer tudo ao mesmo tempo.⁵⁵⁸

Havia a pretensão por parte do governo de que a efetivação do programa de ensino seria a saída ou solução para diversos problemas no ensino. Essa situação comportou constataremos que os embates que circunstanciavam as questões educacionais eram bastante complexos e até mesmo contraditórios. Coligimos que algumas escolas eram priorizadas na distribuição dos recursos necessários para mantê-las em boas condições de funcionamento. Não havia uma política universal, mas antes de tudo ações localizadas. A partir de políticas locais, as escolas rurais ficavam a mercê da boa vontade das administrações públicas, distanciando-se de sua função social.

⁵⁵⁷ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. Juiz de Fôra, 05 de setembro de 1904. Códice SI-2775.

⁵⁵⁸ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1907. Bello Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas Geraes, 1907. p. 4-5.

Nas escolas do período observado priorizavam-se as representações do mestre competente, munido de um saber técnico capaz de colaborar para a perfeita disciplina dos alunos. Nessa perspectiva, o professor ostentava vocação para exercer as atividades do magistério.

Em Minas Gerais [...] o que observamos é que se produz uma representação que busca afirmar a identidade da professora como constituída, a um só tempo, tanto dos atributos inerentes à vocação quanto daqueles relativos à competência técnica necessária ao que-fazer docente. Se, de maneira geral, podemos dizer que, para os inspetores, diretoras e agentes da educação mineiros do período, a vocação é tida como um dos elementos fundamentais, esta somente se realiza plena e satisfatoriamente se for ‘secundanda’, completada, de uma competência adquirida para o trabalho ensinar.⁵⁵⁹

Para melhor adaptar o ensino aos propósitos democráticos da República, era necessária a implantação de reformas. Muitas autoridades públicas se posicionavam favoravelmente, mas com a crescente urbanização algumas escolas eram priorizadas em detrimento de outras. Uma reivindicação dos republicanos era a democratização da educação, com incremento da oferta de oportunidade. Esse foi o fator predominante dos discursos vindos das administrações públicas, mas dificilmente executado nas escolas rurais.

3.4. Culturas e instrução pública primária rural: memórias

Ao estudar processos de instrução pública primária rural, procuramos priorizar a *Nova História Cultural* como aquela que não recusa expressões culturais das elites ou classes letradas, mas, sobretudo enfatizou investigações sobre e pelas manifestações das massas de anônimos. Dessa forma, festas, resistências e crenças populares ganharam vez e voz. Para Hunt “as relações econômicas e sociais não são anteriores às culturas, nem as determinam; elas próprias são campos de prática cultural e produção cultural – o que não pode ser dedutivamente explicado por referências a uma dimensão extracultural da experiência.”⁵⁶⁰ Nessa visão, atrelar as práticas culturais como desdobramentos únicos e exclusivos de processos econômicos e sociais é desqualificar o método de investigação da *Nova História Cultural*, ou seja, o não reconhecimento da pluralidade cultural. Para Hall “naturalmente, a luta cultural assume diversas formas: incorporação, distorção, resistência, negociação,

⁵⁵⁹ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000. p. 120.

⁵⁶⁰ HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 9.

recuperação.”⁵⁶¹ Tudo isso nos remete à pluralidade, pois diferentemente de uma história total ou tradicional, os aspectos culturais advêm igualmente do campo social.

Ao falarmos de educação, lembramos, nos preceitos de Hall⁵⁶² que a cultura nas últimas décadas reassumiu um papel de centralidade nas teorizações sociais, tanto em aspectos estruturais quanto epistemológicos. No primeiro caso, consiste no entrecruzamento cultural, proporcionado pelo meio técnico-científico e informacional, daí o encurtamento das distâncias por meio de diversas mídias. Já no segundo caso, na dimensão epistemológica, temos a chamada virada cultural, ou seja, a mudança de paradigma. A cultura pensada como conjunto de significados, apresentando caráter flexível, pois os sujeitos estão em interação, por intermédio de suas novas e possíveis interpretações advindas de uma globalização/entrecruzamentos ou a partir de novos paradigmas.

Redimensionar a noção de cultura é reconhecermos verdadeiramente a condição de intérpretes submetidos às diversas dinâmicas relacionais que a cultura nos impõe como dito por Geertz.⁵⁶³ Sobre entrecruzamentos de culturas e educação há diversas convergências, entre elas, destacamos Brandão⁵⁶⁴.

Pois bem, olhada desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. [...] Constitui as elaborações intencionais de uma cultura que pensa e que põe em ação as suas alternativas e estratégias de pensamento, de poder e de ação interativa, por meio das quais o seu mundo social cria, diferencia, consagra e transforma boa parte do que ela própria é em um dado momento de sua trajetória. [...] construções históricas e cotidianas da cultura são: saberes, valores, códigos e gramáticas de relacionamentos entre as diferentes categorias de atores culturais. São também as várias espécies duradouras ou transitórias de metodologias de ações motivadoras, assim como são as práticas instrumentais de algum trabalho destinado a lograr determinados objetivos.⁵⁶⁵

Brandão aludiu a um panorama da cultura a partir da antropologia. A esse respeito, para Williams⁵⁶⁶ encontram-se convergências práticas entre os sentidos antropológicos e sociológicos de cultura, e também misturas entre atividades artísticas e intelectuais. A

⁵⁶¹ HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 259.

⁵⁶² HALL, op. cit.

⁵⁶³ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

⁵⁶⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

⁵⁶⁵ BRANDÃO, op. cit., p. 139.

⁵⁶⁶ WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

preocupação central do autor não é a definição da palavra cultura, mas antes de tudo os significados do termo em contextos históricos distintos. Tanto em Brandão, quanto em Willians, a cultura é o desdobramento das relações sociais, culturais e históricas, redes de significados nas quais se constituem pluralidades. Cultura é, assim, uma prática social, produto cultural, ou seja, sistemas de significações. Em Canclini⁵⁶⁷ deparamos com novas interpretações sobre dicotomias entre culturas tradicionais e culturas modernas, entre culturas subalternas e hegemônicas, “[...] nas novas gerações, os cruzamentos culturais que vinham descrevendo incluem uma reestruturação radical dos vínculos entre o tradicional e o moderno, o popular e o culto, o local e o estrangeiro.”⁵⁶⁸ Romper com os limites e promover cruzamentos são, na perspectiva do autor, a promoção de culturas.

O cruzamento entre o culto e o popular tornou obsoleta a representação polar entre ambas as modalidades de desenvolvimento simbólico e relativizou, portanto, a oposição política entre hegemônicos e subalternos, concebida como se tratasse de conjuntos de cultura totalmente diferentes e sempre confrontados.

Com o advento da República, principalmente a partir das proposições de uma educação diferente, voltada para a modernidade, resultante de reformas e reestruturações estabeleceram-se possíveis confrontos, discursos contrários frente à educação do período Imperial. Na prática, a estratégia dos governantes foi a utilização de denúncias, mas pouco fizeram para o ensino público primário rural. Muito se falou em processos educacionais que se estabeleceram a partir das rupturas das rígidas fronteiras entre o tradicional e o moderno, gerando apenas campos plurais de interculturas, de misturas.

Nessa perspectiva, uma obliquidade necessária e característica desse paradigma em que os circuitos simbólicos permitem em muitos casos repensar vínculos entre cultura e poder se formou. As constantes produções simbólicas que se entrelaçam com as culturas ganharam nova forma, ou seja, passaram por um processo de desterritorialização e, em seguida, pela reterritorialização. Por um lado, houve perda da relação natural de uma cultura singular com o seu território; por outro lado, houve relocações territoriais relativas ou parciais das velhas e novas produções simbólicas.

⁵⁶⁷ CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2003.

⁵⁶⁸ CANCLINI, op. cit., p. 241.

No meio rural, as práticas escolares também eram produções simbólicas e sofreram alterações, seja por força da Lei ou pelas necessidades/dificuldades encontradas pelos agentes escolares nos diversos contextos. Isso demonstrou a diversidade de conhecimentos e valores que circularam pelas ações dos sujeitos praticantes da educação. Esses sujeitos foram portadores de culturas e de símbolos distintos, praticantes de processos de ensino em diferentes condições, formas e lugares. Em muitos casos constituíram-se como síntese do ensino instituído e do praticado.

Não se pode dizer que essa tendência de culturas provocou o desaparecimento daquilo que é em específico tradicional. “Por extensão, é possível pensar que o popular é constituído por processos complexos, usando como signo de identificação elementos procedentes de diversas classes e nações.”⁵⁶⁹ Encontramos, nesse aspecto, uma rede de significados que representam possíveis culturas em cotidianos diversos.

As práticas cotidianas escolares podem ser entendidas nas várias redes de negociação das experiências vivenciadas internamente na escola. Por isso, pode-se ser dito que o que se pratica na escola diz respeito à materialização dos diversos projetos impostos pelo poder estatal e pelas manifestações sociais originadas de diferentes contextos e momentos históricos que incluem a heterogeneidade dos elementos culturais dos atores e dos grupos sociais implicados na vida escolar diária.⁵⁷⁰

Considerando que as práticas das escolas são constituídas ou são expressões de culturas, as manifestações sociais delas, sejam às favoráveis ou contrárias ao projeto de escola oficial integraram o contexto de múltiplos atravessamentos.

Observações feitas pelos Presidentes de Estado nas Mensagens, enviadas ao Congresso Mineiro, relativas à situação do ensino público primário explicitaram o projeto republicano que apostava na crença da civilização por meio da instrução. Reformas processadas pelo alto reforçaram essa ideia. Em setembro de 1906, o governo Mineiro João Pinheiro da Silva promoveu ampla reforma na educação com a Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906⁵⁷¹,

⁵⁶⁹ CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2003. p. 220-221.

⁵⁷⁰ GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 103.

⁵⁷¹ MINAS GERAIS. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1906.

regulamentada pelo Decreto 1.960, de 16 de dezembro de 1906⁵⁷², do mesmo ano, consolidando algumas alterações no ensino público primário e normal. Os professores que antes ensinavam em aulas heterogêneas e em até quatro classes repletas de crianças, passaram a ensinar para apenas uma classe. Essa legislação, todavia, não foi suficiente para resolver os problemas enfrentados pelos professores, pois muito embora os grupos escolares apresentassem alguma sofisticação tanto na perspectiva das instalações quanto no uso de possíveis recursos didáticos, suas novidades ficaram restritas às cidades.

Na classificação das escolas ocorreram alterações. A partir de 1906 passaram a ser denominadas *escolas isoladas urbanas*, *escolas isoladas distritais*, *escolas isoladas coloniais* e *grupos escolares*. Nesse movimento se previa a renovação da escola. Os políticos republicanos se inspiraram em experiências de outros Estados. O inspetor escolar Estevam de Oliveira visitou escolas de São Paulo e Rio de Janeiro e muitas críticas foram feitas ao ensino Mineiro. Uma nova cultura escolar principiava a ser instituída, mesmo que pensada sob o ângulo das elites e no viés da modernização.

Os grupos escolares e seu processo de organização significavam, portanto, não apenas uma nova forma de organizar a educação, mas, fundamentalmente, uma estratégia de atuação no campo do educativo escolar, moldando práticas, legitimando competências, propondo metodologias, enfim, importando uma outra prática pedagógica e social dos profissionais do ensino através da produção e divulgação de novas representações escolares.⁵⁷³

Destacamos que aspectos específicos do funcionamento escolar foram revistos: o tempo, os conteúdos, os métodos, mas a readequação das práticas escolares ao novo modelo de escola não atingiu o meio rural a contento. Percebemos na Mensagem do Presidente João Pinheiro da Silva, preceitos da proposta de reforma do ensino em Minas Gerais.

Pela ordem da relevancia, a Instrução Primaria, assumpto capitalissimo que é para a sorte de um povo, foi a primeira reforma decretada pelo Governo, de accordo com a auctoridade legislativa no regulamento, que baixou com o decreto n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906.

A refórma teve de ser completa e total quanto aos methodos de ensino, á disciplina escolar e á fiscalização severa do serviço, estando o Governo

⁵⁷² MINAS GERAES. *Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁵⁷³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000. p. 37.

cuidando da questão de casas escolares apropriadas e do respectivo mobiliário, dentro de restrictos recursos orçamentarios.

Para a alma mineira é extraordinario conforto o espectaculo que offerece o inicio desse ressurgimento, cujas glorias, mais ao proprio povo cabem que ao Governo, tendo comprehendido rapidamente que o interesse visado era o da collectividade, vendo-se a matricula nas escolas primarias rapidamente quase que duplicada.⁵⁷⁴

A reforma foi importante marco no cenário da educação mineira. João Pinheiro da Silva, ao mencionar suas pretensões de que a reforma deveria ser completa e total, suscitou diversas proposições. Entre elas, a de que as alterações processadas para regulamentar e organizar a instrução pública primária eram deficientes, ou seja, atendiam apenas a uma faceta dos problemas. De certa forma, a fiscalização era insuficiente ou inadequada para assegurar o cumprimento de todas as determinações legais. Outro ponto denunciado foi a falta de recursos financeiros para os investimentos no ensino. O número de alunos frequentando as escolas era superior aos períodos anteriores. Sua proposta visou prioritariamente à coletividade. Pensamos que essa coletividade deve ser relativizada por se tratar de um projeto endereçado ou executado inicialmente nas cidades, ficando novamente de fora as escolas das regiões interioranas, rurais e distritais, não por terem sido reclassificadas, mas porque os nascentes grupos escolares atendiam preferencialmente a capital.

De acordo com Araújo⁵⁷⁵ os grupos escolares nada mais foram do que o resultado de uma concepção apropriada com o desenvolvimento dos processos de escolarização que buscou, sobretudo, destacar a racionalização da educação escolar em suas diversas dimensões. A primeira vista a racionalização era algo importante e viabilizada nas áreas urbanas e destinadas para melhor adequar o tempo, o espaço, o método, os materiais didáticos entre outros. Uma proposta para modernizar o ensino e permitir a formação de mais mão de obra.

Cabe-nos ressaltar que a organização do ensino pensada e executada no governo de João Pinheiro teve seus limites a começar pelo que Viñao Frago⁵⁷⁶ estabeleceu como resultado de

⁵⁷⁴ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1907. Bello Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas Geraes, 1907. p. 5

⁵⁷⁵ ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 233-258.

⁵⁷⁶ VIÑAO FRAGO, Antonio. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In. SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2001.

propostas ideológicas, políticas institucionais ou financeiras. O Estado nesse momento não foi entendido como instituição capaz de resolver todos os problemas da educação, tampouco de programar uma reforma *completa* ou *total*. Nesse sentido, acreditamos que houve disparidades entre as superficialidades dessa reforma educativa referentes ao meio rural, além de suas incoerências frente ao que se pretendia e ao que se executava para os rurícolas.

Falar de instrução pública primária nos remeteu às culturas escolares, entendidas como conjunto de normas e práticas definidoras de conhecimentos a serem ensinados e a própria incorporação de diversos comportamentos.⁵⁷⁷ Muitas das características da República não se limitavam única e exclusivamente ao recorte temporal de 1889 a 1911. Processos culturais não se limitam a recortes cronológicos objetivados. A instrução pública primária rural da nascente República brasileira é exemplo de persistências do Império.

A República recebe uma herança característica pelo fervor ideológico, pela sistemática tentativa de evangelizar: democracia, federação e educação constituíram categorias inseparáveis apontando a redenção do país. A República proclamada recebe assim um acervo rico para pensar uma doutrina e um programa de educação.⁵⁷⁸

Processos de instrução podem ser entendidos de forma ampliada, considerando diversos contextos. Nagle⁵⁷⁹ mencionou a herança recebida pela República e abordou também aspectos culturais. O autor aludiu que a República recebeu um rico acervo. Esse, por sua vez, passou a ser conceituado como parte de processos culturais.

Ainda nos aspectos culturais citamos Eagleton, para quem “a cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico.”⁵⁸⁰ Ao constatarmos que os processos de instrução carregam características ou heranças do fervor ideológico, reconhecemos que as diversas culturas circulantes no período, na concepção de cultura de Eagleton⁵⁸¹ são categorias possíveis de análises para pesquisas em *História e Historiografia da Educação*.

⁵⁷⁷ JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 1, p. 9-43, jan./jun., 2001. p. 9.

⁵⁷⁸ NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889 - 1930)*. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990. v. 9. p. 261.

⁵⁷⁹ NAGLE, op. cit.

⁵⁸⁰ EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005. p. 54.

⁵⁸¹ EAGLETON, op. cit.

A instrução pública se constituiu por formas diversas de culturas. Em alguns momentos intensificaram-se suas ações. O movimento educacional conhecido por entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico como estabelecido Nagle⁵⁸² exemplifica esse fato.

A partir de 1915 surpreende-se uma ampla campanha e uma multiplicidade de realizações configurando um novo momento significativo: o do entusiasmo pela educação. São ideais, planos e soluções oferecidos. Há aqui uma parcela que se liga ao fervor ideológico do final do Império; mas, agora, este é manifestado pelos próprios republicanos desiludidos com a República existente, República que procuram redimir. Trata-se de um movimento de ‘republicanização da República’ pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular.⁵⁸³

O chamado *entusiasmo pela educação* mencionado pelo autor no excerto acima, é mais um dos exemplos que trazemos para a discussão. Junto a esse movimento, entendemos que diversas representações culturais ao deflagrarem essas ações, os responsáveis pela educação no período encontravam-se amparados por concepções pedagógicas que, de certa forma, impulsionaram o reaver da própria República. A educação integrante nos diversos processos culturais tornou-se impulsionadora de mais um movimento que, por um lado, externou descontentamento com o sistema político, mas, por outro lado, pleiteou a difusão da educação pública primária. O entusiasmo foi caracterizado pela importância dada à educação. O otimismo pedagógico reforçou o entusiasmo e a crença nos processos de instrução.

Nessa conjuntura de alterações nos processos de instrução, a favor da constituição do novo homem, a docência era parte do universo cultural, compreendida como emissária das transformações.

O relatório do inspetor Domiciano Rodrigues Vieira, datado de 16 de maio de 1899, em visita à cadeia rural de Córrego Grande, em Sabará descreveu a existência de aldeia de cafúas e casas de agregados em torno das fazendas no fundo do vale no meio dos matos além dos laços políticos.

Corrego grande – aldeia de cafúas e casas de agregados em torno das fazendas que se acham no fundo de um valle no meio dos matos, mais ou

⁵⁸² NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Brasil republicano: sociedade e instituições* (1889 - 1930). 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990. v. 9. p. 261.

⁵⁸³ NAGLE, op. cit., p. 262.

menos espalhados, mais ou menos distantes da escola, proxima da fazenda do delegado escolar do lugar. Os meninos que aí são quase todos negrinhos; poucos pardos e muito poucos brancos. Cadeira rural, do sexo masculino, regida pelo professor effectivo, não normalista, Sr. Antonio Francisco Moreira da Rocha, moço de bonita figura, muito conversado, muito activo, *habilissimo cabo eleitoral*, marido da professora de Campanhã, de soffrivel habilitações [...].⁵⁸⁴

No relatório de Domiciano destacamos que o professor é um *habilissimo cabo eleitoral* e habita o universo cultural no qual os conchavos eleitorais eram constantes. O professor, além da docência, era visto com potencial agente para as campanhas políticas. Sua influência nas localidades era uma das vantagens para a manutenção de seu cargo.

O inspetor também falou das crianças com certa discriminação em relação à raça negra, pois as denominava de forma pejorativa como negrinhos. No nosso entendimento nas críticas do inspetor às cafúas e às crianças permeou um discurso instituído para manter a ordem e o progresso, consoante seus preceitos. Ou seja, “é possível afirmar, que entre o mundo dos ‘mais’ e ‘menos’ privilegiados socialmente, reinava ainda os matizes discriminatórios de cor, de credo, de gênero, de escolarização [...] tudo isso em dose ampliada, quando no hiato territorial que sai do urbano e chaga ao rural.”⁵⁸⁵ As críticas percebidas no relatório de inspeção também são enunciativas de melhor atendimento ao ensino das áreas urbanas. O professor para se manter no cargo realizava, entre outras atribuições, atividades de recenseamento.

O professor, na condição de integrante da sociedade local, era também um disseminador de ideias, suas ações eram vistas como importantes para o desenvolvimento tanto de atividades das escolas quanto para o bem comum da nação. Em visita às escolas do distrito de Sete Lagoas, o inspetor extraordinário Albino José Alves Filho relatou que deixou de inspecionar duas cadeiras do sexo masculino porque os professores estavam em trabalho de recenseamento escolar, assim as aulas estavam suspensas. Mesmo em contato com a realidade, o inspetor procurou mais informações sobre as salas consultando o inspetor municipal. Obteve informações de que o professor era exemplar.

⁵⁸⁴ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira. Belo Horizonte, 16 de maio de 1899. Códice SI-3958.

⁵⁸⁵ CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas rurais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010. p. 555.

Elogiaras e as melhores possíveis são as referencias feitas quanto ao professor Azeredo Coutinho, que além de ter em sua escola avultada frequencia, é um professor habilissimo, inteligente, serio, com accentuada vocação para o magisterio ao qual se consagra como devotamento.

Quanto a do professor Marciano Pereira da Silva, tive ocasião de visitar o predio em que funciona e verifiquei o estado da escripturação.

Cumpre-me informar ao Governo que a escola não está bem localizada, difficultando a frequencia dos alumnos. Sobre esse ponto conversei com o inspector municipal que ficou de usar as medidas necessarias a bem do ensino. Demais a sala da escola não tem condições de hygiene – um verdadeiro attentado a saúde dos meninos.⁵⁸⁶

A figura do professor se destacou na correspondência. Ele foi considerado habilíssimo e inteligente, com acentuada vocação para o ensino por parte do inspetor. Pensamos que todos esses elogios compunham uma rede cultural que avaliava o professor como responsável direto pelo ensino. Era a figura central capaz de manter sua sala de aula ativa desde que cumprisse as determinações vindas da Secretaria do Interior. Deveria seguir o programa de ensino, ser simpático, amoroso e, sobretudo, não contrariar os inspetores. Muitos professores realizavam suas atividades sem que houvesse no mínimo um programa de ensino enviado pelos órgãos responsáveis, mesmo assim garantiam as aulas com os recursos dos quais dispunham. Nessa ocasião não havia um sistema de comunicação e nem de transporte que permitisse melhor distribuição de materiais didáticos e de outras impressões essenciais para as atividades nas salas de aula. Porém, tudo isso não pode servir de justificativa diante dos problemas recorrentes do ensino, para o qual inexistia quase tudo.

Nos depoimentos das autoridades podemos inferir que os professores ao serem classificados como exemplares podiam servir aos políticos votando e conquistando votos. Questionamos, portanto se seriam os elogios possíveis sinônimos de competência profissional e ao mesmo tempo habilidades para a condição de cabo eleitoral. O professor estava imerso em relações culturais conflituosas, um campo social repleto de práticas e interpretações. Representantes da ordem estabelecida, cumpridores das obrigações e responsáveis pelas articulações políticas do local. Integrantes de campos sociais importantes para o estabelecimento das relações culturais de poder faziam parte de um circuito dificilmente rompido.

O significado de um símbolo cultural é atribuído em parte pelo campo social ao qual está incorporado, pelas práticas às quais se articula e é chamado a

⁵⁸⁶ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 31 de maio de 1900. Códice SI-2746.

ressoar. O que importa *não* são os objetos culturais intrínseca ou historicamente determinados, mas o estado do jogo das relações culturais: cruamente falando e de uma forma bem simplificada, o que conta é a luta de classes na cultura ou em torno dela.⁵⁸⁷

As relações sociais enfatizadas por Hall⁵⁸⁸ vincularam-se à história vista de baixo, a história das classes subalternas, em muitos casos, relegadas pelas elites, mas ainda assim perpetram história. Criam e recriam culturas através dos diversos artefatos da memória ou de suas lembranças, de suas recordações, sobretudo, de suas práticas sociais. Hall⁵⁸⁹ lembrou a importância de ações de grupos ou classes nas mudanças sociais, pois estabeleceram nexos com os processos educativos na medida em que compuseram o capital sociocultural. No Brasil, ressaltamos que o acesso aos bens culturais limitou-se à elite.

Nas práticas escolares vimos relações culturais instituidoras de poder. Se, por um lado, a escola da República prometia novidades, por outro, havia permanências da época do Império. A criação dos grupos escolares foi um importante marco para a reforma do ensino em Minas, mas suas práticas pouco foram percebidas em ambientes ou salas de aula fora da área urbana. Na maioria das escolas rurais, por carências de recursos, foram adotadas posturas mais genéricas no modo de ensinar. O professor era, sem dúvida, o sujeito de significativas contribuições diante da necessidade de aprimoramento das práticas escolares. Educar para as novas gerações. Essa ideia foi importante na reforma João Pinheiro.

Não se pode negar uma nova e intensa expectativa quanto à formação das novas gerações entre o final do século XIX e início do XX, o que foi bastante positivo para os alunos bem sucedidos. Entretanto, como a maioria dos educadores considerava que o papel da educação se resumia a adaptar a criança ao meio social por meio do trabalho e da socialização, os alunos que não correspondiam a essa expectativa eram automaticamente marginalizados em relação à 'boa educação' de uma 'boa criança'.⁵⁹⁰

Ser um bom aluno era se adaptar às exigências do projeto civilizador em curso. Por meio da educação a pretensão era alcançar patamares elevados para o desenvolvimento econômico de Minas. Dessa forma, educar para o trabalho era necessário. Aqueles que não se adaptavam a dinâmica da escola eram marginalizados.

⁵⁸⁷ HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 258.

⁵⁸⁸ HALL, op. cit.

⁵⁸⁹ HALL, op. cit.

⁵⁹⁰ VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007. p. 231-232.

Os processos de ensino demonstram ser facetas do autocontrole. À medida que o professor era visto pelas autoridades na condição de cumpridor de seus deveres criavam-se novas percepções, culturas capazes de assegurar o mestre no meio rural, mesmo tendo salários menores. Com o Decreto 1.960, de 16 de dezembro de 1906⁵⁹¹ era função dos inspetores apresentar um relatório detalhado ao Secretário do Interior. Nele deveriam ser informados os acontecimentos observados no ato da visita. A Secretaria do Interior deveria utilizar tais relatórios para melhor adequar suas políticas e demais ações sobre o ensino.

Em visita às escolas de sexo masculino e feminino da Villa de Vargem Grande em Juiz de Fora, o Inspetor Estevam de Oliveira detectou que a obrigatoriedade do ensino é uma burla, daí a ilusão de que bastava regular o ensino por meio dos desejos dos reformadores. “[...] apesar da grande matrícula, a escola não é muito frequentada, o que prova que a obrigatoriedade do ensino é uma burla [...]”.⁵⁹² O professor, em alguns casos, usava artifícios diversos para manter seu cargo. Burlar o livro de ponto, parte da documentação oficial necessária para apresentar ao inspetor no ato da visita, era uma prática constante. Se a Secretaria do Interior utilizava os relatórios e termos de visitas para fiscalizar o cumprimento das atividades de ensino, os professores nas escolas muitas vezes alteravam documentos para não serem destituídos de seus cargos. Um exemplo é o depoimento do inspetor Estevam de Oliveira que menciona pontos negativos sobre a obrigatoriedade do ensino em termos práticos. Isto é, a Lei obriga, mas a prática não condiz com a letra da Lei.

O professor nesse ponto é um sujeito *ordinário*⁵⁹³ um praticante de culturas próprias e vinculado aos cotidianos conflituosos da legalidade de sua *arte de fazer* a educação em relação às determinações legais. Às vezes seguia por rumos inesperados interagindo com diversas situações de modo a manifestar ações contrárias aos reformadores.

Quando nos referimos à produção cultural consideramos aspectos nos quais a instrução pública primária é parte integrante. Entendemos o termo *lector* para além das considerações de Certeau⁵⁹⁴ a partir das interpretações dos diferentes leitores ou sujeitos que decodificam as diversas mensagens que acessam, dando novos significados diante do seu contexto cultural e

⁵⁹¹ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁵⁹² MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Estevam de Oliveira. Vargem Grande, 28 de setembro de 1904. Códice SI-2775.

⁵⁹³ CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁵⁹⁴ CERTEAU, op. cit.

social. Dessa forma, há um repensar sobre as determinações, ou seja, sobre a legislação. O professor, no contexto analisado, determinou seu lugar negociando novos posicionamentos inclusive burlando normas. Agindo de maneiras diferentes, os professores empregaram o que Certeau⁵⁹⁵ denominou *táticas*, ou seja, dentro de um universo subjugado pelas tradições, pelas normas, os professores tentavam continuar em suas escolas/salas praticando culturas próprias.

A base da cultura da escola pode ser entendida nas reformas processadas, mas também nos descumprimentos a ela por parte dos professores, pois entendiam que a manutenção de seus cargos poderia perpassar pelo preenchimento da documentação oficial. O grau de respeito que possuíam diante da comunidade de pais e alunos lhes dava a autonomia de escolher a quantidade de alunos que frequentariam as aulas. Isso também era uma forma de lograr o recenseamento. Era, entretanto, mais uma necessidade para a sobrevivência de cada professor que dependia de tal remuneração para sobreviver.

Ressalvamos que inspetores também adotavam a mesma dinâmica, pois eram obrigados a apresentar relatórios a partir de suas visitas às escolas. Vimos em diversos relatos de professores, secretários e em jornais denúncias reclamando a falta de informações e visitas dos inspetores. Inferimos que a Secretaria do Interior não conseguia acompanhar os trabalhos dos diversos inspetores. Também percebemos que secretários se queixavam da falta de documentos sobre a situação de algumas escolas e do próprio acompanhamento dos inspetores. Diversos agentes do ensino fossem professores ou inspetores se utilizavam de métodos próprios para iludir os diversos sistemas de fiscalização. Distintas foram as denúncias sobre o assunto. Um exemplo interessante, a reportagem de um jornal, cuja responsabilidade era da câmara da própria cidade.

Até que afinal, com chegada do Sr. Mello Brandão, tivemos a terceira visita de inspecção às escolas.

Em desaseis meze, tres vistas não justificam, com relação a esta zona, a necessida do Estado manter quarenta inspectores technicos. Para que as localidades sejam visitadas de cinco em cinco mezes, a quarta parte dos actuais inspectores chegaria.

Mas, nós o sabemos e o todo mundo o sabe, inspectores há que, residindo fora de suas circumscripções, deixam-se ficar o melhor do tempo em suas casa, no conchego carinhoso da familia, desfectando suavemente os seus

⁵⁹⁵ CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ordenados, enquanto as escolas de suas circunscrições vão a matroca, na continuação da costumeira rotina, nada aproveitando a mocidade dos fructos dessa nova reforma que até hoje pouco tem reformado o ensino.

E, com o luxo dispensavel de tantos inspectores, cuja maioria nada inspecciona a não serem os cofres publicos, o governo dispende quantia igual a que economisou com a supressão das comarcas [...].⁵⁹⁶

Houve diversas denúncias no jornal em questão. Sabemos que esse veículo de comunicação possui tendência a informar, cobrar e acusar. Como o jornal era de responsabilidade da câmara municipal, isso nos traz diversas indagações. Entre elas destacamos que as acusações podem ter motivação de disputas políticas apesar de a temática demandada ser a educação, em específico, a falta de fiscalização da escola por parte de inspetor de ensino. O que se encontrava em jogo eram denúncias de que o inspetor residia fora de seu local de fiscalização, ou seja, fora da *Circunscrição* sob sua responsabilidade. Falam assim do não acompanhamento na escola. O jornal também aborda que o inspetor permanecia em casa sem trabalhar e mesmo assim recebia normalmente seu ordenado. Denúncias relatam o abandono da escola e a não adoção de mudanças advindas da reforma. Em nosso entendimento, trata-se da reforma João pinheiro de 1906⁵⁹⁷, embora o jornal seja datado de 1908.

Seja por motivação política ou não, temos exemplos de que inspetores também poderiam utilizar de artifícios necessários para se sustentar na condição de funcionário público. Ao se considerar verdade o que os denunciante apresentam, vemos que a reforma empreendida em 1906⁵⁹⁸ não foi adotada em todas as escolas em Minas Gerais. De fato há uma negatividade na ideia dos acusadores: “[...] nada aproveitando a mocidade dos fructos dessa nova reforma que até hoje pouco tem reformado o ensino.”⁵⁹⁹ O discurso empreendido é forte, conduz a generalizações, afirma que os inspetores nada fiscalizam e que poucos proveitos fizeram da reforma do ensino.

⁵⁹⁶ Jornal *Cidade de Passos*. Passos, 1º de Maio de 1908. Anno I, nº 28.

⁵⁹⁷ MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Bello Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁵⁹⁸ MINAS GERAES, op. cit.

⁵⁹⁹ Jornal *Cidade de Passos*. Passos, 1º de Maio de 1908. Anno I, nº 28.

IV

CAPÍTULO IV – CENÁRIOS E COTIDIANOS, ESCOLAS RURAIS E INFÂNCIAS

*Trago dentro do meu coração,
como um cofre que se não pode fechar de cheio,
todos os lugares onde estive,
todos os portos a que cheguei,
todas as paisagens que vi através das janelas ou vigias,
ou de tombadilhos, sonhando,
e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.
(Fernando Pessoa)⁶⁰⁰*

4.1. Conceitos e preconceitos: infâncias em movimento

Atualmente distanciamo-nos de uma proposição de infância⁶⁰¹ na condição de homúnculos, seres humanos em miniatura e repletos de incompletudes ou imperfeições. Para isso, tomamos emprestado o conceito utilizado por Kuhlmann; Fernandes: “podemos compreender a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida.”⁶⁰² A infância como categoria social se tornou objeto do pensamento sociológico a partir do último quartel do século XX, e isso nos indica a emergência em pesquisas dessa temática.

⁶⁰⁰ PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus*: seleção poética. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p. 298.

⁶⁰¹ “Pensar a infância implica em trabalhar com a idéia de que uma vida segmentada, impõe reconhecer marcos que tornem possível identificar começo e término de diferentes fases, constituindo assim, um verdadeiro gradiente das idades, evolutivo e linear.” In: GONDRA, José Gonçalves. *Cronologias da vida e formas da escola*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 232.

⁶⁰² KUHLMANN, Moysés Jr.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A infância e sua educação*: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15.

Nas considerações de Sarmiento⁶⁰³, verificamos que as crianças possuem papéis sociais importantes. A categoria infância possui particularidades, nesse sentido o meio rural é carregado de uma gama de representações que lhes foram comuns. As crianças expressaram ao longo da primeira década do XX culturas vindas das práticas diárias em processos simbólicos apropriados em seus contextos como os adultos.

Para Sarmiento “ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da Infância inseriu-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social.”⁶⁰⁴ É perceptível que *diversos estudos*⁶⁰⁵ buscam definir o conceito desse campo de pesquisa que é a infância. O que entendemos por infância hoje difere de outros tempos, em consonância a contextos históricos diversos.

As crianças, não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o ‘ainda não’, o ‘em vias de ser’, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são ‘verdadeiros’ entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência.⁶⁰⁶

Constatamos no excerto que estudos no campo da infância que se apoiam na perspectiva de uma socialização durkheimiana aderem à incompletude e à dependência. Em conformidade com a sociologia que aborda, por um lado, estudos das crianças como atores sociais e a infância como categoria social geracional socialmente construída, enfatizamos a necessidade de repensarmos tais conceitos pautados no princípio da reprodução passiva.

⁶⁰³ SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

⁶⁰⁴ SARMENTO, op. cit., p. 19.

⁶⁰⁵ Destacamos: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. CARVALHO, Carlos Henrique; et al. *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007. SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

⁶⁰⁶ SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 20.

Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (a arte contemporânea, por exemplo, ilustra bem os efeitos das expressões infantis integradas no imaginário coletivo).⁶⁰⁷

As crianças em meio às diversas transformações políticas, econômicas e sociais do mundo capitalista operam variadas transformações culturais desde que sejam reconhecidas como atores sociais. Na passagem do século XIX para o XX o significado social da infância se entrelaçou com a ideia de controle social, uma tentativa de disciplinar corpos.

Em estudos como a *Sociologia da Infância*, Michel Foucault⁶⁰⁸ nos alertou para a disciplina e a institucionalização da infância no âmbito da expansão de processos simbólicos, em específico, do controle social para o pleno exercício do poder que tendia a desconsiderar as infâncias em nome de determinadas ordens. As crianças ao participarem de culturas que lhes atribuíam papéis sociais definidos se distanciavam das proposições estabelecidas por Sarmento⁶⁰⁹.

A era da modernidade, entendida por Foucault entre os séculos XVIII e XX, nos apresentou diversos procedimentos discursivos e também institucionais sobre a educação além da própria produção do corpo⁶¹⁰. Concordamos que a instituição escolar descrita por Foucault⁶¹¹ é um paradigma moderno de disciplinarização do corpo. É preciso melhor entender se os corpos permaneceram única e exclusivamente dóceis, uma vez que na perspectiva da infância moderna as crianças são agentes em constantes transformações. Isso não é um descrédito da ideia de disciplinarização, pois para Foucault “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.”⁶¹² Em diversas situações as instituições escolares fizeram uso de

⁶⁰⁷ SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 29.

⁶⁰⁸ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

⁶⁰⁹ SARMENTO, op. cit.

⁶¹⁰ CÉSSAR, Maria de Assis. (Des) educando corpos: volumes, comidas, desejos e a nova pedagogia alimentar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 269-280.

⁶¹¹ FOUCAULT, op. cit.

⁶¹² FOUCAULT, op. cit., p. 143.

meios de coerção para alcançarem seus propósitos. Se o que está em circulação é uma forma de cultura, essa por sua vez pode ser apropriada pelas crianças. A escola nessa vertente desempenhou papel preponderante e pode ser constituidora de representações.

As imagens de infância são plurais e se prestam a debates, discussões, crenças, ideias, utopias, aspirações, sonhos, fantasias, anseios, representações. Mas, a criança que vive a infância e se projeta para as outras fases da vida é forjadora do futuro, é forjada de história. Afinal, as gerações educadoras – manifestas no interior da família e da escola, no lazer, nas religiões, nos canais de televisão, nos movimentos sociais, no trabalho, nas atividades culturais etc – se preocupam em reproduzir-se nas crianças em vista de seu futuro. Aliás, a educação implica fundamentalmente em aprendizagem daquilo que está em circulação no interior de uma dada cultura.⁶¹³

Reforçamos as imagens plurais da infância, assim temos infâncias, modos de ver e de ser criança. Tornou-se oportuno ressaltar a existência de uma educação destinada a criar vínculos entre o homem do meio rural e suas origens, destituindo a pluralidade da infância e preocupando-se única e exclusivamente em disciplinar para trabalho, em alguns casos na agricultura. Nesse ponto Passetti advertiu que: “durante o século XX, em nome da preservação da ordem social, da educação estatal obrigatória, da necessidade de integrar crianças e jovens pobres pelo trabalho, o Estado também passou a zelar pela defesa da família monogâmica e estruturada.”⁶¹⁴ Nos estudos sociológicos, a infância como categoria social se destacou na época moderna.

A produção mais consistente sobre a história da infância toma corpo no interior dos estudos sobre ‘novos sujeitos históricos’, compreendidos como atores sociais que, em suas experiências coletivas, constroem uma história defendida por sua identidade social. Tal perspectiva tornou possível pensar numa história das mulheres, dos operários, dos escravos, etc., o que implicou uma renovação de fontes.⁶¹⁵

Novos problemas e novos métodos de pesquisa ancorados na ideia de vincular a antropologia, a sociologia, a psicologia e a economia permitiu o surgimento de novos objetos, a exemplo do *corpo* e das *imagens*, entre outros. Essa vinculação com outras áreas possibilitou focar a

⁶¹³ ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: CARVALHO, Carlos Henrique; *et al.* *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 205.

⁶¹⁴ PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 349.

⁶¹⁵ GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 104.

história da infância. “[...] a história não é senão respostas a nossas indagações, porque não se pode, materialmente, fazer todas as perguntas, descrever todo o porvir, e porque o progresso do questionário histórico se coloca no tempo e é tão lento quanto o progresso de qualquer ciência [...].”⁶¹⁶ Identificar e analisar representações das práticas vinculadas aos processos de instrução pública primária rural em Minas Gerais apresentou novas respostas a indagações recentes e a outras indagações recorrentes. Avaliamos ser possível produzir conhecimentos que se caracterizam por dimensões de uma infância plural, mesmo com todo o processo de submetê-las a outras culturas. Assim, ao tratarmos de aspectos culturais, a instrução rural foi enfatizada.

Estudar a instrução pública primária rural sob a ótica da cultura não correspondeu ao abandono dos aspectos políticos e econômicos. Sabemos que muitas são as necessidades de se pesquisar sobre a instrução pública rural entrelaçada a infância. Externamos a concepção de infância na modernidade vista por Buckingham.

[...] a moderna concepção da infância surgiu como resultado de uma complexa rede de inter-relações entre ideologia, governo, pedagogia e tecnologia, cada uma delas tendendo a reforçar as outras. Como resultado, ela desenvolveu-se de formas diferentes e em diferentes níveis, dependendo de cada contexto nacional.⁶¹⁷

Complementando a categoria de infância como uma complexa rede, Buckingham apresentou alguns significados coerentes com a época moderna. Diante disso, foi possível entender elementos que permitiram repensar questões pertinentes à infância. As crianças⁶¹⁸, antes vistas como adultos em miniatura, passaram a constituir uma nova categoria, agora a partir de suas particularidades. A esse respeito, podemos mencionar diferenciações no vestuário. As crianças não mais eram vestidas como adultos. No entanto, essa realidade não se fez presente em todos os lugares com base na modernidade, muito embora a criança na condição de adulto em miniatura fosse e ainda é uma lógica defendida por muitos. Na instrução escolar em Minas Gerais foi possível percebermos que nos processos de ensino visava-se a vida futura das crianças, a preparação para uma nova etapa, o ser adulto.

⁶¹⁶ VEYNE. Paul. *Como se escreve a história*: Foucault revoluciona a história. 4 ed. Brasília: UNB, 1998. p. 37.

⁶¹⁷ BUCKINGHAM, op. cit., p. 59.

⁶¹⁸ “As crianças tal como a compreendemos atualmente, eram mantidas pouco tempo no âmbito familiar. Tão logo o pequeno pudesse abastecer-se fisicamente, habitava o mesmo mundo que os adultos, confundindo-se com eles.” In. KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 64.

A infância se apresenta, pois, como um tempo, utopicamente sem relógios, racionalidades, período durante o qual se vive plenamente sem maiores preocupações. Para os adultos, no entanto, a infância é um tempo de desenvolvimento, de preparação para a vida futura. Tal ideia é frequentemente associada, pela sociedade, à instrução escolar. A escola seria, portanto, um tempo de formação, local adequado para o desenvolvimento da criança, onde esta se prepararia para a vida adulta.⁶¹⁹

A escola como tempo de formação, de preparo desse ser até então considerado incompleto. A racionalização do ensino por meio das reformas estabeleceu um caminho a ser percorrido: preparar para o futuro. Buckingham observou que: “a ideia de infância é uma construção social, que assume diferentes formas em diferentes contextos históricos, sociais e culturais.”⁶²⁰ Mesmo abordando as possíveis diferenciações na categoria infância, os dados documentais nos permitiram perceber o quanto essa ideia, no período de 1899 a 1911, em Minas Gerais, estava sob forte influência de as crianças serem sujeitos incompletos.

Ao tratarmos de infâncias e não de infância, podemos perceber que, nas considerações de Buckingham⁶²¹ houve uma preocupação com os aspectos que circulam ou que estão presentes no entorno das crianças. A não generalização de uma concepção de infância – constatação contemporânea – permitiu-nos um melhor entendimento de que, dos tempos modernos até nossos dias, o debate em torno de questões da infância, ou infâncias, se tornou uma necessidade.

Ao analisar a história dos materiais, das práticas e das representações que dizem respeito às crianças, cabe perguntar de que infância nos fala a fonte: daquela de um bebê ou de um menino ou menina à beira da adolescência, ou de ambas? O uso do plural é outro fator a considerar: no singular, a *infância* seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças. Mas encontra-se também o inverso, a subdivisão em *infâncias*, quando surgem as propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a *infância* pobre, delinquente, deficiente, etc.⁶²²

Pensamos no possível entrelaçamento das crianças às representações no sentido de que as infâncias possam ser protagonistas. Significados próprios de seus fazeres e pensares

⁶¹⁹ NASCIMENTO, Célia Siqueira Xavier. *Formas de ver e viver a infância nas escolas públicas mineiras (fins do século XIX – início do século XX): práticas, espaços e tempos*. 151 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. p. 55.

⁶²⁰ BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 8.

⁶²¹ BUCKINGHAM, op. cit.

⁶²² KUHLMANN, Moysés Jr.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 29.

atravessaram diversos contextos, constituindo-se assim importantes processos discursivos ou redes de conhecimentos. De acordo com Souza e Salgado “[...] as crianças também constroem valores, determinam quem é ‘bom’ ou não, o que é válido ou não e o que tem ou não eficácia, assim como definem quem pode ou não participar de uma cultura lúdica específica.”⁶²³ Essa é uma perspectiva de criança ativa, característica de nosso tempo.

A ideia de que a infância é uma construção social é hoje um lugar-comum na história e na sociologia da infância e está sendo cada vez mais aceita até mesmo por alguns psicólogos. A premissa central aqui é a de que ‘a criança’ não é uma categoria natural ou universal, determinada simplesmente pela biologia. Nem é algo que tenha um sentido fixo, em cujo nome se possa tranquilamente fazer reivindicações. Ao contrário, a infância é variável – histórica, cultural e socialmente variável. As crianças são vistas – e veem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos, em diferentes culturas e em diferentes grupos sociais. Mais que isso: mesmo essas definições não são fixas. O significado de ‘infância’ está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (por exemplo, na mídia, na academia ou nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares.⁶²⁴

Ressaltamos que a infância, como categoria social, não se limitou aos aspectos biológicos. Não se vinculou às definições advindas especificamente das instituições escola e família, mas acoplou um entrelaçamento com as diversas redes de bens culturais simbólicos. Araújo⁶²⁵ proferiu ser necessário distinguir a infância da criança, pois em suas considerações, a infância é uma etapa da vida. O mesmo autor reforçou que, no decorrer da modernidade existiram diversas concepções de infância. Para ele, o termo criança corresponde ou se refere à pessoa que vive a infância.

A construção de um conceito de infância pauta-se prioritariamente na diferenciação frente ao mundo do adulto e está ligada à tomada de consciência, por parte do adulto, dessa diferenciação. Essa construção deu-se de maneira articulada a toda uma conjuntura que esboçou a chamada época moderna bem como o surgimento e a consolidação dos modos de produção capitalista [...].⁶²⁶

⁶²³ SOUZA, Solange Jobim; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade média: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 215.

⁶²⁴ BUCKINGHAM, op. cit., p. 19.

⁶²⁵ ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: CARVALHO, Carlos Henrique; et al. *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007.

⁶²⁶ PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, José. *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002. p. 154.

A escola também contribuiu para a constituição da infância como unidade de referência no tempo geracional e a infância se tornou objeto de preocupações educativas⁶²⁷. A difusão da escola pública primária em Minas Gerais permitiu a criação da *infância civilizada*, modos e formas de ensinar corroboraram para instigar a produção capitalista. Nessa perspectiva, o professor deveria ser um guia sincero para as crianças, cumpridor de sua missão.

Em uma circular enviada pelo Secretário do Interior Dr. Carvalho de Brito aos inspetores para tratar de assuntos relacionados ao ensino de geografia e história do Brasil, notamos que os professores deveriam evitar que pensamentos falsos pudessem povoar os cérebros infantis. A circular cobrava no sentido de que o programa de ensino pudesse ser seguido tal qual a legislação o estabeleceria.

O professor evitará a radicação de preconceitos e noções falsas nos alunos que dirige; não deve levantar legendas, evidentemente phantásticas, para, a título de factos verificados, povoar com ellas os cerebros infantis. O professor precisa ser um sincero guia, na altura de seu tempo e da sua missão.⁶²⁸

A circular tratou da obediência ou cumprimento ao programa de ensino, sem deixar de lado a proposta de civilizar os cérebros infantis. Educar compunha uma perspectiva moderna. Dessa forma, os grupos escolares do início do período republicano preparariam os trabalhadores infantis, de forma que “os grupos escolares não seriam apenas os melhores centros de disciplina da infância, futuros trabalhadores, seriam as melhores escolas (normais) normatizadoras do trabalhador do ensino disciplinado.”⁶²⁹

Percebemos que a infância moderna é uma espécie de campo. Ela agrega particularidades em suas diversas redes. Assim a história da infância demonstrou uma possível arqueologia

⁶²⁷ “Infância, alfabetização, educação primária e políticas públicas educacionais são esferas que se articulam e que geram interesses em estudos na área de História da Educação. No entanto, investigar a escolarização da infância, bem como as estratégias de alfabetização e a escola primária no Brasil, exige uma reflexão conceitual sobre os termos ‘infância’ e ‘criança’, comumente empregados como sinônimos, o que oculta perspectivas analíticas profícuas”. In. VIDAL, Diana Gonçalves; *et al.* O núcleo interdisciplinar de estudos e pesquisas em história da educação (NIEPHE) e sua contribuição para a história da alfabetização no Brasil. In. MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 114.

⁶²⁸ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório de Inspeção. Inspetor Dr. Carvalho de Brito. Bello Horizonte. 31 de agosto de 1908. Códice SI-3286.

⁶²⁹ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. p. 173.

distante da unicidade. Barros⁶³⁰ se referiu à infância *movente*, ou seja, um lugar no qual se destacaram as redes sociais de culturas, uma mestiçagem de saberes que nem sempre foram consideradas pelos adultos. A materialização da ideia de infância como futuro da nação exigiu a criação de mecanismos.

A consciência de que na infância estava o futuro da nação, tornava necessário criar mecanismos que protegessem a criança dos perigos que pudessem desviá-la do caminho do trabalho e da ordem. Assim como era preciso defender a sociedade daqueles que se entregavam à viciosidade e ameaçavam a paz social.⁶³¹

Crianças em diversas situações e contextos como elemento importante para o projeto civilizatório e seu devir no mundo moderno apontaram para diversas vias: “[...] devir criança não é tornar-se criança no mundo do Modelo e da Cópia, mas é afirmar a diferença-crianceira contra a mesma idade do Ser Sensível (quem arenga as suas diferenças relativas ao Princípio de Identidade Adulta).”⁶³² A subjetivação está presente no devir criança. Nesse caso, tanto a *Sociologia da Infância* quanto a *história da infância* podem contribuir para um novo entendimento do ser criança, não pela sua incompletude, mas por suas subjetividades, por suas peculiaridades.

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio.⁶³³

As considerações que tecemos até aqui nos remeteram a uma infância outra, diversa dos princípios do positivismo, uma infância, ou melhor, infâncias repletas de subjetividades e de capacidades de expressar desejos, sonhos e conhecimentos. Larrosa⁶³⁴, no excerto acima, aludiu a inquietações, *a infância como um outro*. Nesse sentido, trazemos as

⁶³⁰ BARROS, Josemir Almeida. *Rádio e educação: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

⁶³¹ RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011. p. 83.

⁶³² CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 93.

⁶³³ LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 184.

⁶³⁴ LARROSA, op. cit.

marcas/memórias de um tempo outro, um tempo do início da República no Brasil, cujo entendimento da infância perpassava pela incompletude.

É preciso lembrar de acordo com Kuhlmann; Fernandes,⁶³⁵ para que a escola serviu às crianças, pairava uma ideia de que era possível separar a escola entendida como redentora de uma sociedade profana. A escola era para muitos a tábua de salvação.

A defesa da instituição escolar como o lugar da criança revestiu-se da ilusão de que a escola seria um meio para afastá-la da sociedade, foco da degeneração moral, de modo que, sob a condução de educadores incorruptíveis, ela fosse educada para uma vida social regida por valores opostos aos vigentes. Mas seria impossível isolar em uma redoma as crianças e os seus mestres: a escola revelou-se um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais.⁶³⁶

Diante de uma escola na qual os processos sociais e culturais se mostraram gradativamente repetidores da ordem capitalista estabelecida é que a infância foi colocada na condição de submissão aos adultos. Desse modo, pensar a infância a partir da busca por documentos que abordassem aspectos da instrução pública primária rural em Minas Gerais foi também sopesar conceitos e preconceitos.

Em nome de uma determinada infância muitas justificativas para a instrução pública primária rural vieram à tona, alimentaram debates e, de certa forma, indicaram concepções. Musial mencionou que “[...] ao longo do século XIX a escola foi se constituindo como instituição principal na formação da infância, em substituição a outros espaços sociais.”⁶³⁷ A autora ainda citou a existência de escolas domésticas ou particulares que atendiam um número superior de pessoas em relação às escolas públicas. Apesar da existência dessas *redes domésticas* de escolas havia também preocupações por parte das autoridades públicas a esse respeito. Essa realidade se fez presente em diversos momentos.

A categoria infância alimentou diversos debates sobre o ensino em Minas Gerais, mas não foi suficiente para indicar novas possibilidades de investimentos diante da precariedade das

⁶³⁵ KUHLMANN, Moysés Jr.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-34.

⁶³⁶ KUHLMANN; FERNANDES, op. cit., p. 23.

⁶³⁷ MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão*. 258 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. p. 122.

instalações das escolas públicas primárias rurais. Em nome da infância, alguns relatórios de inspeção denunciaram a situação das salas de aula e até mesmo a capacidade de ensinar dos professores. Não encontramos, porém, críticas ao sistema oficial de ensino que se transformassem em políticas públicas direcionadas ao meio rural. Percebemos que a organização do ensino público em Minas Gerais no período pesquisado não foi sinônimo de investimentos significativos nas salas de aula das escolas públicas primárias rurais.

Nas escolas não entravam crianças e sim alunos. Nessa perspectiva, as particularidades da categoria infância eram desconsideradas. Professores desbravavam classes. A expressão utilizada em fins do XIX possibilitou o entendimento das completudes, da necessidade de a educação servir para consertar, servir para endireitar.

Seja na figura dos professores secundários, seja na figura das professoras primárias, a escola acaba por inscrever-se na sociedade de forma singular. Das suas origens conventuais, guardou a característica de ser um lugar à parte. Passa a adotar um tempo próprio, uma disciplina característica, rituais e símbolos peculiares. Nela começa a se delimitar uma relação triangular entre o conhecimento, o grupo de alunos e o professor: a relação pedagógica. Uma diferença demarcada, o conhecimento, separava os professores dos alunos. Em outras palavras, na escola, não entravam crianças e adolescentes, entravam alunos. Segundo expressões correntes no final do século, os professores ‘desasnavam crianças’ ou ‘desbravavam as classes’.⁶³⁸

Se os acessos e acúmulos de conhecimentos era algo que delimitava as fronteiras entre os professores na condição de sábios e as crianças na condição de incompletas ou de não sábias, a escola apresentava-se de forma singular nesse universo. Nessas considerações, o depoimento de uma professora nos seus trabalhos resumiu a infância em *entezinhos*. Essa professora, de Santa Luzia do Rio das Velhas, enviou correspondência com pedido de exoneração para a Secretaria do Interior alegando que estava com a saúde fragilizada após vinte anos de prestação de serviços. Relatou que, debilitada, não teria mais condições de permanecer no cargo.

[...] o seu estado de saúde já bastante combalido pela não pequena parcella de sacrificios e paciencia, despendidos em prol da educação da familia Luziense, não lhe permittirá mais gosar da agradável união desses entezinhos cujos corações e caracteres tanto se habituou a formal-os [...].⁶³⁹

⁶³⁸ SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Professores e professoras: retratos feitos de memória. In. GONDRA, José Gonsalves (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2001. p. 85.

⁶³⁹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 22 de janeiro de 1909. Códice SI-2988.

Nesse fragmento a professora denominou as crianças como *entezinhos*, seres incompletos, com o corpo e mente a serem formados. Nesse aspecto, talvez considerasse a disciplina do corpo como necessária. Nessa direção, a infância era entendida a partir de suas incompletudes, seres passivos incapazes de pensar e de desenvolver ações necessárias ao bem da nação. A educação da infância em perspectiva seria a redenção.

Nos jornais pesquisados, o descontentamento era constantemente externado pela falta de escolas para as crianças. A *Tribuna Mineira*⁶⁴⁰ de 1903 trouxe severas críticas ao governo, cobrando o ensino destinado aos pobres. Por ser um veículo de comunicação e de circulação rápida o jornal teve e têm suas vantagens, expressando parte do pensamento sobre determinados assuntos, sendo, por vezes, interpretado como uma ameaça ao poder político local.

[...] convencidos, pois, de que pugnamos por uma causa justa lançamos hoje um brado em, favor da pobreza, pedindo ao governo a criação de mais escolas onde as creanças pobres possam receber o ensino publico. E dever dos bons governos cuidar de preparar os futuros cidadãos, dando-lhes o ensino que todas as creanças, sem distinção de classes, têm direito para que possam ser uteis á sociedade e á Patria. Acreditamos que nenhum pedido foi feito até hoje no sentido de serem creadas mais escolas publicas n'esta cidade, por isso, cumprindo o nosso dever de homens de imprensa, levamos ao governo do Estado esta reclamação que affirmamos ser justa, e que merece por isso ser attendida pelo illustre mineiro a quem felizmente são confiada a nobre elevada missão de parar os erros dos passados governos. Si as classes favorecidas pela fortuna podem com vantagem educar os filhos, a pobreza, que vive do pequeno e mesquinho recurso do seu trabalho, não pode levar os filhos á escola, cabendo por conseguinte ao governo do Estado o dever de dar instrucção às creanças pobres [...].⁶⁴¹

Como podemos perceber nas notícias veiculadas, as crianças foram citadas no jornal *Tribuna Mineira* de 1903. O jornal é, sem dúvida, uma fonte de pesquisa que nos permite aproximações a determinados acontecimentos. O fragmento em destaque pode até defender, de uma forma ou de outra, os pobres, pois solicitou a criação de mais uma escola para o atendimento das crianças no intuito de cuidar e preparar essa parcela da sociedade, os futuros cidadãos que serviriam à pátria.

Não acreditamos que o fragmento tenha sido suficiente para inverter a situação. Mesmo que a notícia enfatizasse o patriótico, destacamos as constantes preocupações com as crianças.

⁶⁴⁰ Jornal *Tribuna Mineira*. Santa Rita de Cassia, 6 de dezembro de 1903.

⁶⁴¹ Jornal, op. cit., p. 1.

Delegou-se ao governo a missão de reparar os erros do passado. Nesse ponto, entendemos que denunciavam a precariedade do ensino oferecido. O pedido era por uma educação para os pobres da mesma forma que para os ricos. Carvalho⁶⁴², ao analisar a relação entre imprensa e educação, ressaltou o fato de os jornais revelarem problemas sociais, como as apresentadas.

Jornais e revistas podem contribuir para estudos reflexivos sobre a trajetória da educação, pois por meio deles manifestam-se, de um modo ou de outro, os problemas educacionais. Revelam-se as múltiplas faces dos processos educativos e compreendem-se as dimensões sociais da educação, ultrapassando uma mera descrição das idéias, das reformas, dos programas e das práticas educativas. São pequenos detalhes, ocorridos no interior do espaço educacional e registrados nos jornais, que permitem compreender como as relações foram sendo construídas dentro dos microcosmos sociais.⁶⁴³

Diversos espaços educacionais também foram retratados por meio de impressos, a exemplo dos jornais. Neles podemos, a partir de algumas pistas, desvendar parte do universo educacional. Nesse contexto, constituem importantes documentos a serem consultados, principalmente porque a criança, no período, tornou-se parte da centralidade dos debates de agentes públicos.

Muitas autoridades públicas defendiam a ideia de que era preciso educar para o trabalho. Essa ideia perpassou diferentes períodos da história do ensino em Minas Gerais, um dos exemplos foi abordado em pesquisa realizada por Silveira⁶⁴⁴. A esse respeito existia certo entendimento entre a população de que as crianças deveriam ajudar com a mão de obra.

[...] para o funcionamento das escolas, a maior dificuldade não era reunir um aglomerado de crianças; muito mais que isso, era mantê-las na escola, pois por mais que os pais entendessem a importância da escola para seus filhos, contavam com outras dificuldades de cunho estrutural: a questão do transporte prejudicando o acesso de seus filhos à escola, a sua interferência em busca de trabalho, além da utilização da mão de obra infantil como ajuda no labor diário.⁶⁴⁵

Diversos foram os fatores que dificultaram o funcionamento das escolas públicas primárias rurais em Minas Gerais, seja no período de 1899 a 1911, ou em momentos posteriores, a

⁶⁴² CARVALHO, Carlos Henrique de. *República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães*. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2007.

⁶⁴³ CARVALHO, op. cit., p. 48.

⁶⁴⁴ SILVEIRA, Tânia Cristina da. *História da Escola Rural Santa Tereza* (Uberlândia: 1934 a 1953). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

⁶⁴⁵ SILVEIRA, op. cit., p. 89.

exemplo do que Silveira descreveu. Se por um lado as crianças eram necessárias para o trabalho, por outro eram denominadas incapazes ou incompletas, não servindo para nenhuma ocupação. Aquelas que desenvolviam atividades no meio rural eram as mais penalizadas. No relatório escrito a partir da visita do inspetor Domiciano Rodrigues Vieira ao distrito de Villa Nova de Lima, 1899, registramos novamente a questão do trabalho das crianças:

[...] a população compõem se em grande parte de operarios que mal comprehendem a necessidade de se esforçar pela educação dos filhos; logo que as creanças aprendam a ler, escrever e contar mal, os paes os retiram da escola para empregar-as nos trabalhos rurais ou rusticos [...].⁶⁴⁶

Para o inspetor, os pais operários demandavam pouco esforço para manter seus filhos nas escolas. Ele salientou a pouca compreensão sobre a importância da escola. Nesse universo de abandonos das escolas e na defesa do Estado, o inspetor se referiu ao trabalho das crianças no meio rural para justificar as ausências das crianças nas salas de aula. A inversão colocada pelo inspetor não é a mesma que verificamos ao tratar dos programas de ensino que destinavam determinadas atividades pedagógicas para os fazeres práticos na agricultura. A escola era a instituição determinada para ensinar noções práticas de agricultura, e, sobretudo, para incutir a ideia do trabalho como enobrecimento. O ensino para o trabalho era visto como possibilidade para fazer das crianças futuros cidadãos úteis à sociedade.

Na Mensagem do Presidente Francisco Salles houve possível preocupação com os entrelaçamentos da infância vista na ótica dos adultos, isso por sua incapacidade, e em alguns casos por não serem ainda cidadãos. A escola com professores bem preparados seria capaz de cuidar das crianças e transformá-las em futuros cidadãos. Pareceu-nos haver indiretamente a tentativa de desqualificar as ações dos antecessores do governo, por conta das críticas estabelecidas ao ensino. Clamava-se pela reforma da instrução pública.

Não dissimulo o receio do máo resultado que, para o ensino, advirá do pouco preparo de professores sahidos de algumas escolas normaes equiparadas ás do Estado, e que, parece, se esforçam em diplomar o normalista do que preparar o professor.

Em materia de ensino profissional, que visa o preparo da infancia para o futuro cidadão, ou deve ser exclusiva a acção do Estado para se poder instituir a habilitação presumptiva do professor, ou deve prevalecer a

⁶⁴⁶ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira. Sabará, 31 de março de 1899. Códice SI-3958.

liberdade ampla do ensino, e o provimento das cadeiras não se fará sem a exibição de provas de habilitação por meio de concurso.

O regimen vigorante é pernicioso e sua alteração se impõe em beneficio da instrucção publica.

Uma reforma completa e feita em moldes conveniente encontra o maior obstaculo pará sua execução prompta e immediata na escassez de recurso de que póde dispor o Estado para esse ramo da administração publica.

Entretanto, ella póde ser decretada obedecendo a um perfeito plano de ensino para ser executado gradativamente, na proporção das quotas disponiveis do Thesouro.⁶⁴⁷

De modo geral, a Mensagem do Presidente Francisco Salles, de 1904, mencionou a infância, relacionando-a ao ensino profissional. Havia uma preocupação localizada, mesmo que as principais leis das reformas mineiras fizessem menção à infância. Uma política necessariamente não se efetiva somente com sanção da Lei, embora o governo demonstrasse interesse na reforma, ela não se mostrou garantidora da eficácia. Ressaltamos que as crianças, independentemente da legislação, produziram cotidianamente suas práticas e as representaram de formas peculiares a cada contexto.

Ser uma criança obediente e ao mesmo tempo possuir habilidades para o trabalho era uma das características na qual a República apostava. A organização pedagógica da escola favorecia a formação destinada ao trabalho e a obediência. A representação de um ensino destinado aos pobres e setorizados para atender as demandas de mão de obra das elites agrárias e de dirigentes políticos regulou comportamentos. Esse era o cidadão republicano desejado: um ser civilizado e, sobretudo obediente.

[...] para formar um trabalhador-cidadão adaptado ao trabalho regular e à vida republicana, não basta que a criança cresça num ambiente modesto. É preciso que ela esteja submetida a uma organização e a um clima ‘pedagógico’ que lhe propiciem ensinamentos necessários ao exercício futuro de uma profissão ‘honrosa’ e de seus direitos mas, principalmente, dos deveres de um cidadão republicano.⁶⁴⁸

Para formar o trabalhador criança-cidadão ocorreu o redesenho dos contornos de uma escola pública primária necessária em Minas Gerais. Criaram-se nova matriz por uma educação

⁶⁴⁷ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1904. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1904a. p. 40.

⁶⁴⁸ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. p. 58.

disciplinarizadora. O futuro trabalhador-criança deveria ter uma profissão honrosa e para tanto a escola proporcionaria os ensinamentos necessários.

O advento da República inaugurou uma era de novas preocupações. O país em crescimento dependia de uma população preparada para impulsionar a economia nacional. Era preciso formar e disciplinar os braços da indústria e da agricultura. O Instituto João Pinheiro dava o exemplo, pois criado em 1909 pelo governo mineiro, tinha por finalidade contribuir para ‘impulsionar a vida econômica nacional’ restituindo à sociedade, após o período educacional, ‘um homem sadio de corpo e alma, apto para construir uma célula do organismo social’.⁶⁴⁹

Instituições escolares destinadas ao preparo da criança para as diversas atividades do trabalho: na indústria ou na agricultura. As pretensões de impulsionar a economia perpassavam pela preparação dos sujeitos, nesse caso as crianças. No Brasil de fins do século XIX e início do seguinte encontramos diversas histórias de exploração da mão de obra infantil para também intensificar o processo capitalista. Em Minas Gerais o Instituto João Pinheiro objetivava *construir uma célula do organismo social*, a criança.

4.2. Processos de instrução e desenvolvimento mineiro: Instituto João Pinheiro

Apreendemos que a proposta de educação, no período pesquisado, encontrava-se vinculada à concepção de disciplinar os sujeitos, seja pelo trabalho⁶⁵⁰ ou para o trabalho. Faria Filho⁶⁵¹ sobre a criação do Instituto João Pinheiro, em 1909, mencionou a proposta de “socorro à criança abandonada”⁶⁵² para moldar o novo cidadão. A proposta sobre a educação das crianças pobres foi canalizada e ganhou destaque no nascente Instituto, localizado na fazenda Gameleira “concebido para ser formador de ‘operários agrícolas’”. Não poderia faltar no

⁶⁴⁹ RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 378.

⁶⁵⁰ “Na perspectiva de João Pinheiro, o processo de formação do trabalhador nacional deveria se caracterizar pela sobreposição dos ensinamentos práticos aos teóricos. A reorganização do trabalho a partir da agricultura seria a condição indispensável para assegurar, dentro do sistema republicano, o caminho ‘natural’ em direção ao progresso e prosperidade.” In: RIBEIRO JÚNIOR, Florisvaldo Paulo. *O mundo do trabalho na ordem republicana: a invenção do trabalhador nacional*. Minas Gerais, 1888-1928. 256 f. (Doutorado em História Social) – Faculdade de História, Universidade de Brasília, 2008. p. 62.

⁶⁵¹ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

⁶⁵² FARIA FILHO, op. cit., p. 15.

Instituto o trabalho na agricultura.”⁶⁵³ Nesse sentido, pretendia-se que as crianças adquirissem amor pela terra. O Estado de Minas Gerais seria, por força das ações das elites dirigentes, o celeiro agrícola do país.

A primeira das razões pelas quais os fundadores defendem a intervenção do Estado na resolução do problema das crianças abandonadas, seja esta intervenção entendida como ‘caridade oficial’ ou dever mesmo do Estado enquanto instituição social, é que uma política social para esta área poderia contribuir para a resolução de um dos grandes problemas da República, na perspectiva de alguns republicanos: a ausência de um cidadão republicano ‘bem’ formado.⁶⁵⁴

Para se adequar aos interesses republicanos, as crianças deveriam ser bem formadas. O Estado distribuiu responsabilidades para a escola, mas não qualquer escola, para a escola da cidade. Subsidiar as escolas da cidade com materiais diversos representou também a defesa de um tipo de educação, de um formato de escola fácil de ser fiscalizado, considerando as condições precárias das estradas que cortavam Minas Gerais. Dessa forma, a escola pública primária do meio rural foi deixada de lado, mesmo que “a representação do trabalho agrícola no imaginário das classes conservadoras mineiras estava, como de resto nas do país, indissociavelmente ligada à educação.”⁶⁵⁵ Lembramos que o ensino agrícola destoou do ensino rural, o primeiro era visto como uma assertiva ao trabalho, pedra angular no projeto de desenvolvimento econômico a ser implementado em Minas Gerais. Já o segundo era apenas uma das facetas dos discursos dos governantes.

João Pinheiro em depoimento ao Congresso Mineiro alegou que havia no Estado um quadro de insuficiente produção e conseqüentemente funcionalismo mal remunerado. Apesar dessa situação, no Instituto João Pinheiro as condições não eram tão precárias. No discurso educativo republicano havia a forte proposta de educar o povo. De acordo com Faria “o ensino agrícola seria pois, e literalmente ‘a salvação da lavoura’.”⁶⁵⁶

Resulta da analyse feita, que muitos serviços publicos necessariso estão incompletamente providos, muitos outros por serem iniciados, e, como já foi dito, a insufficiencia dos recursos faz ainda que o funccionalismo sea mal

⁶⁵³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. p. 91.

⁶⁵⁴ FARIA FILHO, op. cit., p. 17.

⁶⁵⁵ FARIA FILHO, op. cit., p. 162-163.

⁶⁵⁶ FARIA, Maria Auxiliadora. “*A política da gleba*”: as classes conservadoras mineiras. Discurso e prática na primeira república. 1992. 394 f. (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. p. 221.

remunerado, não se podendo appellar para o augmento de impostos, dada a situação geral economica, possivelmente má.

Na insufficiente producção em um territorio vasto, producção absolutamente desproporcional com a sua população, está a causa patente de todos estes males, opprimentes e numerosos.

Não há de ser com os processos da critica pela negativa faceil, não querendo ou não podendo fazer apreciações serias em assumptos profundamente serios, que nos havemos de salvar.

A rotina, com a sua força propria da incercia, a opinião dos scepticos e desanimados, com os desfallecimentos moraes de todo o nome, não resolvem a grave situação actual; porque não é remedio, na imminencia dos infortunios, fechar os olhos, aguardando-lhes o ultimo golpe.

Não.

E' preciso reagir e reagir com inteira firmeza.

Patenteando a nossa desoladora situação economica, como povo, ao lado de abundantissimas riquezas, como solo, o pensamento que d'ahi surge não é o desanimo do futuro; porque o nosso passado não auctoriza e nem o despertar do presente o assignala, como devendo ser a continuação deste mau estado actual.⁶⁵⁷

Fica-nos a clara a ausência de investimentos mais significativos no ensino público primário rural, até mesmo porque a criação do Instituto João Pinheiro, em 1906, caracterizou o reconhecimento dos republicanos das mazelas da educação pública. Para Faria Filho “os republicanos responsáveis pela criação do Instituto viam nesse fato, uma oportunidade para que o Estado começasse a resolver os problemas das crianças abandonadas e, ao lado disso, uma oportunidade para compensar a sua ausência no campo da educação.”⁶⁵⁸ Antes das iniciativas do Estado eram os empreendimentos particulares que se ocupavam da salvação e da sorte das crianças pequenas.

[...] o grupo de republicanos que criou e implementou o Instituto intencionava organizar uma ‘República em Miniatura’ de onde estivessem banidos os males da República Real que já há muito percebiam não ser a ‘República dos seus sonhos’. A realidade social seguia marcada pelos mesmos problemas políticos e sociais do Império, com o agravamento de alguns, e pelo surgimento de novos desafios à administração pública. A República não só não fora capaz de eliminar a pobreza, o analfabetismo, o ‘voto de cabresto’, as fraudes eleitorais (enfim, não dera conta de incorporar

⁶⁵⁷ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1907. Bello Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas Geraes, 1907. p. 55.

⁶⁵⁸ FARIA FILHO, op. cit., p. 39.

os ‘pobres’ à nação), como estava vendo todos esses problemas se reproduzirem em escala ampliada.⁶⁵⁹

Outro aspecto, não menos importante, defendido pelo Instituto João Pinheiro visava proporcionar às crianças uma situação familiar regular. Isso evidenciou representações da criança e de seu preceptor na condição de agente regulador, o professor. Nesse caso, surgia uma infância desvalida, fora de “órbita”, necessitada de cuidados diversos. Pouco interessava as questões efetivas, muito embora o amparo à família fosse algo externado pelos precursores do Instituto João Pinheiro. A criança abandonada, na visão do Estado, era caso de polícia. O abandono dos pequenos também era a ausência de uma educação escolar e principalmente a falta de um trabalho. Assim, o trabalho e a educação deveriam compor os objetivos dos governantes para combater a vadiagem. Adequar-se ao novo tempo, o da produção agrícola capitalista seria a alternativa.

Do exame desta situação, que traduz, tristemente, nosso atraso quanto aos problemas economicos, ao aproveitamento de nossas riquezas naturaes, á pratica do trabalho por processos condenados, dos tempos ainda da escravidão, resulta, e com profunda magoa patriotica o dizemos, que em um Estado de 4.000.000 de habitantes, o algarismo da receita publica se limita á cifra de 16.436:615\$700.⁶⁶⁰

Combater a existência de práticas do tempo da escravidão que limitavam o trabalho por processos condenados como explicação para os problemas econômicos que causavam atraso ao país nos pareceu uma justificativa superficial. Contudo, vincular trabalho aos estudos agrícola esteve presente no ideário desse Presidente.

O trabalho agrícola, pela vastidão de seus recursos, pela sua extensa aplicação, pelo seu hábito generalizado em toda a massa do povo, pela facilidade de sua aprendizagem, constitui a forma simples e poderosa do trabalho nacional. É por ela que há de se começar a reorganização da economia do estado.⁶⁶¹

Dois fatores foram relevantes para observarmos as necessidades de vinculação das crianças ao Instituto João Pinheiro. Um era a condição financeira das famílias já que essas sobreviviam do

⁶⁵⁹ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. p. 85.

⁶⁶⁰ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1907. Belo Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas Geraes, 1907. p. 22-23.

⁶⁶¹ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1907. Belo Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas Geraes, 1907. p. 4.

próprio trabalho, característica muito marcante no meio rural. A outra era a falta de escolas públicas primárias para atender as crianças no ensino rural. Esses fatores não substituíram o critério principal usado para a internação das crianças, a orfandade. Embora o Instituto tenha sido criado na cidade de Belo Horizonte, onde teoricamente existiam facilidades para as crianças frequentarem as escolas, os problemas sociais também se fizeram presentes. A cidade nessa perspectiva, apresentou-se como lugar de múltiplas experiências e consequentemente um chamariz para as populações interioranas. Muitas eram as crianças naturais do interior de Minas que foram matriculadas na instituição.

LOCALIDADE	NATURALIDADE		PROCEDÊNCIA	
	N.º	%	N.º	%
BH	20	22,2	57	74,0
Interior	66	73,3	18	23,4
O. Estado	4	4,5	2	2,6
TO	123	100,0	77	100,0

Quadro 15: Origem e procedência dos meninos do IJP (1909-1934).

Fonte: Prontuário dos ex-alunos. In. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. p. 53.

Ao observarmos a composição das turmas de crianças no Instituto João Pinheiro, notamos que a maioria era proveniente da migração, ou seja, crianças de regiões interioranas. Isso nos ajuda a entender que os investimentos em educação não eram significativos ao ponto de constituir escolas públicas no meio rural para assegurar à população acesso a instrução. Embora o quadro não explicita detalhadamente quais localidades de Minas Gerais, notamos grande percentual de alunos do interior. As crianças na condição de futuros trabalhadores deveriam receber instrução técnica tanto de cultivo quanto de pecuária para melhor adequação aos interesses do Estado. “[...] esperava-se que por meio da *qualificação* do homem do campo e daqueles que deveriam trabalhar na agricultura houvesse um aumento não só da produção agropecuária mineira, mas também de sua produtividade [...]”.⁶⁶² Como vemos, havia uma organização básica no Instituto João Pinheiro para alavancar os estudos com vistas ao trabalho na agricultura, afinal a formação intelectual/prática era uma das etapas para superar a ideia de atraso em que o país estava atravessando.

⁶⁶² FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. p. 94.

Ao lado das ‘instituições’ e atividades que tinham como finalidades precípuas a formação cívica, moral e profissional dos educandos, foi também organizado no Instituto em curso primário composto de 8 períodos, tendo cada período a duração de um ano. O objetivo era proporcionar aos alunos o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, e os ensinamentos teóricos básicos para o trabalho na agricultura.⁶⁶³

Além disso, procurava-se desenvolver nas crianças os sentimentos de nacionalidade e a partir daí o progresso social de cada homem. Priorizava-se a formação cívica, moral e profissional. Mais uma vez, o ensino era entendido e defendido para livrar as crianças do mal, intensificando para isso o trabalho na agricultura. Para se integrar ao Instituto era preciso comprovar boa aptidão para as atividades na agricultura. O que “João Pinheiro propõe, instituindo no primado da reorganização do trabalho, é fazer da dedicação ao trabalho, do esforço e do mérito uma norma reguladora ou disciplinadora da sociedade, do Estado e de todos os seus órgãos, até da instrução popular.”⁶⁶⁴ As ideias de João Pinheiro nos remeteram à ideia de combate do ócio, à existência de um discurso moral, à defesa da política do trabalho, a uma ética econômica em prol do capitalismo. Era preciso ter saúde e disposição para a pedagogia do trabalho, isso por que, muitas crianças ao invés de frequentarem as salas de aula, estavam a trabalhar na agricultura.

Isso pode ser visto no relatório emitido por José Ferreira de Andrade Brant Junior, inspetor técnico da cadeira mista do Sumidouro, município de Santa Luzia. No relatório emitido por ocasião de sua visita anunciou que os alunos do sexo masculino prestavam serviços na lavoura e por isso a cadeira tinha frequência irregular.

A frequencia é muito irregular, maxima em certos meses do anno, quando os alumnos, principalmente do sexo masculino, são retirados por seus paes ou protectores para os serviços da lavoura, principal accupação dos habitantes do logar.

Isto causa grande prejuizo ao adeantamento dos discipulos e a frequencia da cadeira; dahi resulta estarem ainda no 1º anno todos os alumnos matriculados.⁶⁶⁵

⁶⁶³ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. p. 107.

⁶⁶⁴ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. p. 109.

⁶⁶⁵ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor José Ferreira de Andrade Brant Junior. Fidalgo, 15 de fevereiro de 1909. Códice SI-3294.

Ponderamos que a ideia do trabalho para enobrecimento dos seres humanos e em específico para as crianças se fez presente nesse momento. Lembramos que saúde e vigor eram características necessárias para os candidatos a uma vaga no Instituto João Pinheiro.

Do Instituto as crianças deveriam sair para a vida cotidiana no meio rural, pois “o agricultor aprenderá a organização e o amor ao trabalho produtivo, no próprio trabalho, visto e experimentado.”⁶⁶⁶ Isso nos indicou que os fundamentos do Instituto estavam vinculados às atividades da agricultura. O órgão agregou demandas do Congresso Agrícola de 1903, mas mesmo assim, não foi capaz de instituir políticas públicas para as escolas públicas primárias rurais. Para Faria Filho⁶⁶⁷ dois foram os motivos da escolha do *locus* rural para a criação do Instituto, o primeiro de cunho idealista seria devido ao fato de que os modernos pedagogos, filantropos e magistrados viram no campo o privilégio para ocorrer a boa educação, longe dos perigos, enfim para a preservação da infância. A segunda justificativa, por sinal pragmática, dizia que a fazenda e escola se completariam. As realidades do Instituto não se estenderam para outras redes de ensino.

Reformar as escolas e instituir as escolas-fazenda era o mesmo que assegurar a ordem moral representada pela elite agrária e “entre ensinar ou disciplinar os rurícolas camponeses, os reformadores mineiros continuam preferindo o segundo.”⁶⁶⁸ Uma educação para a ordem moral. É fato que a República, mesmo passado algumas décadas de sua proclamação, não foi capaz de promover políticas condizentes com as realidades das populações rurais em aspecto educacional. O que visavam era disciplinar o trabalhador.

A República que nascera como instauradora da liberdade, de igualdade e de fraternidade, e que se propunha a educar os cidadãos rapidamente vai cedendo lugar a uma realidade muito mais cruel e à necessidade premente para a oligarquia mineira: disciplinar o trabalhador, mesmo que para isto precisasse ir contra princípios arduamente defendidos.⁶⁶⁹

Evitar a vadiagem e promover a civilidade! A República quando lhe convinha apresentava-se distante dos princípios de liberdade, de igualdade e de fraternidade. Esse era o caso nos

⁶⁶⁶ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. p. 114.

⁶⁶⁷ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. p. 56.

⁶⁶⁸ ARROYO, op. cit., p. 166.

⁶⁶⁹ FARIA FILHO, op. cit., p. 32.

sistemas de ensino que se encontravam atravessados pelas ideologias de intensificação do capitalismo. Era mais prudente formar um sujeito obediente ou ordeiro a permitir manifestações contrárias. Nesse bojo, o caminho pelo trabalho foi apontado como a salvação.

Os remedios apontados não são os do empirismo incerto e nem as aventuras de experiencias novas, senão o caminho do trabalho, esclarecido pela sciencia, e amplamente illuminado pelo exemplo de outros povos que, por elle e com elle, sem recursos eguaes aos nossos, estão ostentando um assombroso poder.⁶⁷⁰

Muitas foram as ações para o combate à vadiagem. A constituição de leis e resoluções previa o controle do povo.

Entre os fazendeiros e políticos mineiros, alguns dos quais participaram do Congresso de 1903, havia um grupo que defendia que a incorporação do trabalhador nacional à República e ao mercado de trabalho deveria ser feita, predominantemente, por meio da instrução, mais precisamente da formação profissional. Seja em razão da necessidade de mão-de-obra, seja por receio do ‘perigo’ que essa não-incorporação dos trabalhadores poderia significar para a Nação, a instrução elementar e profissional era defendida com bastante força por este grupo.⁶⁷¹

O discurso a respeito da incorporação do trabalhador carregava, em sua essência, a preocupação com o destino da economia mineira. Era preciso cuidar da instrução das crianças, para isso a escola deveria ser transmissora de conteúdos diversos. Nesse ponto, a defesa da escola pública, em nosso entendimento, surgiu como um norte importante. Ao vincular os propósitos de uma República com sujeitos civilizados e obedientes reforçava a necessidade de controlar o povo, seja por meio das legislações ou até mesmo pela força física. Entendemos que o Congresso Agrícola de 1903 ampliou a discussão sobre a instrução e seus reflexos puderam ser percebidos na criação dos grupos escolares em Minas Gerais no ano de 1906. Sua ampliação não significou melhorias para as escolas de instrução primária do meio rural, mas permitiu nova organização do trabalho no espaço escolar.

As municipalidades têm vindo em auxilio da acção administrativa e seja-me pemitido augurar em breve o concurso directo da propria iniciativa particular; porque este problema tem por si o mais nobre dos affectos

⁶⁷⁰ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1907. Bello Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas Geraes, 1907. p. 55-56.

⁶⁷¹ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. p. 33-34.

humanos, e, por isso, se confundirá no coração dos paes com o profundo amor de seus proprios filhos.

Entretanto, é cedo ainda para nos julgarmos senhores de uma victoria definitiva: a refôrma tem que lutar com os habitos maus e inveterados, com um professorado que não estava sufficientemente preparado para a pratica dos novos methodos e por isso será precisa ainda, e por tempos, uma acção intensa e mantida, premunidos todos contra os desanimos vis, de que as infelizes retrogradações são filhas.

O Governo manterá a sua orientação com absoluta firmeza, certo de que satisfaz uma necessidade publica, que não podia ser adiada e que domina todas as outras.⁶⁷²

Inferimos que esse comunicado de João Pinheiro ao Congresso apontou para a percepção de que a reforma do ensino processada não seria suficiente para resolver alguns dos desafios do ensino, haja vista que o professorado não se encontrava teoricamente preparado para o uso de novos métodos de ensino. Era necessário melhorar as condições físicas, pedagógicas e econômicas das instituições escolares, mas as políticas direcionavam-se às escolas das cidades.

Compreendemos que a reforma do ensino de 1906, proposta por João Pinheiro, apresentou avanços e limites, como exemplo a educação para formar a criança-trabalhadora, sujeitos obedientes entre outros, numa organização produtiva para a sociedade. Uma escola racionalizada e não menos excludente, o “que impressiona na proposta pedagógica de João Pinheiro e seu grupo de educadores e políticos, é pretender levar a ética econômica ou o ethos da organização produtiva do trabalho para o público, e até para a ordem social como um todo.”⁶⁷³ Educar o povo pela pedagogia do trabalho, de empresário a administrador dos negócios públicos, esse modelo de escola foi sendo instituído.

João Pinheiro e seu grupo de educadores não estavam preocupados apenas com a desorganização do trabalho nos campos. Pensam na administração pública e, especificamente, na administração do sistema de instrução. Quando ocupou o governo pela primeira vez já colocava como prioridade ‘a reorganização da instrução pública que se faz mister imperiosamente de dia

⁶⁷² MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1907. Bello Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas Geraes, 1907. p. 5-6.

⁶⁷³ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. p. 113.

para dia'. Na experiência de administrador de empresa tinha aprendido que o central na administração é a organização do trabalho.⁶⁷⁴

O trabalho desorganizado nos processos de instrução pública primária havia sido alvo de diversas críticas em Mensagens de Presidentes direcionaram ao Congresso Mineiro. O novo sistema de instrução se fazia necessário. Nessa vertente, João Pinheiro e seus correligionários se apoiaram para estabelecer as reformas do ensino. Ressaltamos que, nesse contexto, havia a emergência de um tipo de ensino pretendido pelas classes conservadoras, discurso que se aproximava ao da Sociedade Mineira de Agricultura ao sustentar que o “ensino elementar de agricultura devia ‘preparar os obreiros do campo’, trabalhadores que ‘deviam aprender poucas coisas, mas aprendê-las bem’. A oposição entre a imagem do trabalhador ideal e a do trabalhador rotineiro não se relacionava [...]”⁶⁷⁵

Aliar o ensino agrícola a assistência da criança abandonada. Esse foi um dos intuitos do Instituto João Pinheiro criado em 1909. Formar futuros trabalhadores por meio da instrução.

O Instituto foi o primeiro, mas não o único, passo tendo em vista aliar o ensino agrícola e a assistência à criança abandonada, como o intuito de formar futuros trabalhadores. Em 1911, era publicado o Regulamento Geral do Ensino Agrícola do Estado de Minas Gerais (decreto 3.356 de 11/11/1911) que, baseando-se no regulamento do Instituto João Pinheiro, determinava que o ensino agrícola deveria ser ensinado, no âmbito do estado, em 7 diferentes instituições: 1) nos grupos escolares, seria ministrado o ‘ensino agrícola primário’; 2) por todo o estado haveria mestres de cultura responsáveis pelo ‘ensino agrícola ambulante’; 3) escolas e instituições subvencionadas trabalhariam com o ‘ensino agrícola médio’; 4) também seriam responsáveis pelo ensino agrícola as ‘fazendas modelos’; 5) além das fazendas modelos ligadas diretamente ao Estado, as fazendas que o Estado estivesse subvencionando teriam que receber aprendizes agrícolas; 6) haveriam também os Aprendizes Agrícolas; 7) e, finalmente, os Institutos, como o João Pinheiro, e tendo-o como modelo, que teriam como principal função o ensino agrícola para crianças abandonadas. Esse regulamento determinou também que o Instituto, que até então ficava subordinado à Secretaria do Interior, passasse para o âmbito da Secretaria de Agricultura, Indústria, Terras, Colonização, Viação e obras públicas.⁶⁷⁶

⁶⁷⁴ ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. p. 116.

⁶⁷⁵ FARIA, Maria Auxiliadora. “*A política da gleba*”: as classes conservadoras mineiras. Discurso e prática na primeira república. 1992. 394 f. (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. p. 164.

⁶⁷⁶ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.p. 37.

Como podemos verificar o ensino agrícola foi uma das vertentes do Instituto João Pinheiro, isso em suas diversas modalidades. Se por um lado, havia a preocupação em regulamentar uma educação voltada para a emergência do meio rural, por outro se fazia necessário instruir a população rural para melhor servir aos interesses do Estado ou do Município. Percebemos que nas sete instituições mencionadas o ensino agrícola se destacou. Por sua vez, o Congresso Agrícola de 1903 aparentemente demonstrou sinais de mudanças no quadro educacional.

O ensino agrícola, que terá feição mais prática do que teórica, será administrado no estado aos menores de dezoito anos que frequentarem ou não as escolas pública, sob a forma elementar, nos grupos escolares, escolas rurais, aprendizados agrícolas e nos institutos mantidos ou subvencionados pelo Estado; aos lavradores (maiores de dezoito anos) por meio dos professores ambulantes e também nas fazendas modelos, fazendas subvencionadas e campos de demonstração. E – aos moços que queiram se dedicar à vida agrícola, nos estabelecimentos particulares existentes ou que se fundarem no estado, subvencionados para o ensino médio ou teórico-prático de agricultura.⁶⁷⁷

Discursivamente a proposta de ensino agrícola poderia solidificar a perspectiva de uma educação dedicada ao trabalho, em parte diferenciada para a “formação de lavradores e bons operários agrícolas”⁶⁷⁸. A difusão da instrução era entendida como condição necessária para a prosperidade do Estado mesmo em nosso entendimento acarretando prejuízos para as escolas isoladas, pois havia a crença já mencionada de que Minas poderia se tornar o celeiro do Brasil.

[...] instrução e produção são os fatores da riqueza e da grandeza física e moral de um povo [...] sem instrução não pode haver produção vantajosa, quer na ordem física e material, quer na ordem moral e intelectual [...] portanto, instrução, a difusão do ensino é a necessidade imperiosa de um povo, é a condição essencial *sine qua non* de sua prosperidade.⁶⁷⁹

Geração de riquezas, a instrução diante do excerto acima deveria ser portadora de características indispensáveis, condição *sine qua non* para, conseqüentemente, garantir a prosperidade. Desse modo, o projeto de educação posto pelo e para o Estado, era circunstanciado, a partir de processos capitalistas. Previam-se o desenvolvimento econômico

⁶⁷⁷ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.356, de 11 de novembro de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. 1911. p. 586.

⁶⁷⁸ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001. p. 261.

⁶⁷⁹ FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Anais do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903*. Dr. Carlos Ferreira de Sá Fortes, Presidente da Comissão Fundamental do Congresso. v. 11, n 5 e 6, mai./jun.1981. p. 186.

com a ajuda da educação. Além disso, a instrução serviria para consolidar um modelo de criança na qual a obediência e a disciplina também estariam presentes. Legitimava-se assim por meio das ações e projetos educativos o padrão de ser e viver a infância. Observamos que as práticas educativas instituíam uma representação do que era ser um cidadão, um ser trabalhador e, sobretudo obediente. Disciplinar os corpos e a mente, uma educação voltada para os princípios e interesses da elite econômica e dirigente de Minas Gerais.

Constatamos que apesar de todos os esforços dispensados para assegurar a qualidade e o acesso ao ensino público primário, as mudanças não se constituíram políticas públicas que viabilizaram melhorias para as populações rurícolas, tampouco se transformaram em políticas sociais significativas para a região. Faria Filho⁶⁸⁰ citou que apenas no final da década de 20 poderíamos tratar da legislação e de algumas iniciativas práticas na condição de políticas públicas em Minas Gerais. Abrangemos que a educação pública não alcançava o grosso da população. O Instituto João Pinheiro atendia um seleto grupo de estudantes e não conseguiu corresponder ao necessário sistema de educação em funcionamento para atingir a população rural.

A criança estava imersa em um contexto de múltiplos atravessamentos. Em algumas famílias havia o desejo de que a educação pudesse ser obtida por seus filhos. Juntavam-se a isso valores que pairavam no mundo capitalista no qual o trabalho na agricultura era algo comum ou corriqueiro, algo a ser aperfeiçoado. No Instituto João Pinheiro a instrumentalização técnica associada aos anseios do capitalismo projetava um modo de ser. A criança desde cedo se apropriava dos discursos e das práticas sobre a produção agrícola. A partir dos usos das novas técnicas almejava-se o progresso, o desenvolvimento econômico do Estado.

A geração de João Pinheiro acreditava no efeito de demonstração de novas técnicas. Suas exposições, feiras comerciais e fazendas-modelo também refletiam a idéia de progresso e o fascínio pela mudança conseguida através de desenvolvimento econômico. O Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903 em Belo Horizonte atraiu a atenção nacional para suas indagações de amplo vulto quanto a problemas econômicos regionais. A economia de Minas era tão obviamente carente de direção e coordenação que desafiava os talentos dessa geração, que acreditava poder solucioná-la.⁶⁸¹

⁶⁸⁰ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

⁶⁸¹ WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 266.

A visão que se tinha era de que os problemas econômicos regionais pudessem ser resolvidos em parte por meio da difusão da instrução, entendida como condição necessária para a prosperidade do Estado. Detectamos que muitas das escolas isoladas ainda existentes compunham uma rede de desprestígio por parte dos administradores.

[...] a diferença educativa que se instaurou entre as Escolas Isoladas e os Grupos Escolares, os quais recebiam recursos financeiros em detrimento daquelas, demonstrando o descaso do Governo em relação à instrução pública, o que equivale dizer que, enquanto os Grupos Escolares ocupavam lugar de prestígio social, as escolas isoladas se situavam à margem do centro de desenvolvimento econômico da cidade.⁶⁸²

Constatamos assim que o almejado progresso não dependia única e exclusivamente de uma educação nos moldes do Instituto João Pinheiro, mas se encontrava correlacionado a diversos fatores entre os quais os de ordem política e social. Essa realidade permitiu entrever uma questão de desvalorização do próprio meio rural, uma recusa em promover um ensino rural de qualidade a partir de anseios diversos, por meio dos quais os governantes cultivavam uma política dedicada a manter o homem no meio rural.

Ao se candidatar ao governo de Minas, João Pinheiro incorporou à sua plataforma administrativa várias das deliberações do Congresso de 1903. Mesmo porque, ao fim e ao cabo, tinha sido ele o principal mentor intelectual da maioria das teses então defendidas, além de articulador político do evento. Em 1907, justificou, com entusiasmo, as medidas que acabara de tomar em prol do ensino agrícola. O objetivo era, de um lado, ministrar ensino primário elementar a crianças e adultos e, de outro, divulgar através de professores ambulantes, as vantagens da mecanização agrícola.⁶⁸³

A defesa e o programa de ensino agrícola destinado tanto para crianças quanto para adultos se perpetuava não apenas como a tentativa de inovar a lida com a agricultura, mas como mecanismo de controle dos trabalhadores. Percebemos que essa proposta de ensino agrícola veio ao encontro do projeto de desenvolvimento econômico mineiro. Faria⁶⁸⁴ proferiu que essa foi a principal meta da Primeira República. Se para as elites o ensino agrícola era o remédio ideal, essa faceta era de composição bastante complexa haja vista o abandono do

⁶⁸² ARCE, Alessandra. *A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas: rastros e traços de uma construção social do ser criança*. São Carlos: EDUFSCAR, 2010. p. 24-25.

⁶⁸³ FARIA, Maria Auxiliadora. *“A política da gleba”: as classes conservadoras mineiras. Discurso e prática na primeira república*. 1992. 394 f. (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. p. 233.

⁶⁸⁴ FARIA, op. cit.

ensino elementar primário rural em diversas regiões. Ferreira⁶⁸⁵ apontou o profícuo diálogo do ensino de ofícios.

Com o advento da República, aos poucos começou a se alterar profundamente esse panorama possibilitando a evolução do conceito anteriormente antidemocrático com o qual era afrontado o ensino de ofícios. A partir de então se tornou necessário preparar mão-de-obra especializada, com ensino e aprendizagem de ofícios para atender às necessidades de trabalho exigidas pelo país que se industrializava rapidamente. Os primeiros instrumentos legais compuseram com esse objetivo uma base para a formação de profissionais qualificados para a indústria, a agricultura e os serviços. Esse nível de ensino passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1906.⁶⁸⁶

Preparar mão de obra por meio da escola foi um dos discursos defendidos pelos republicanos, cabendo adaptar a educação aos anseios dos diferentes grupos que destacavam no cenário político e econômico mineiro como uma das saídas encontradas pelas elites para a formação de profissionais para o mundo do trabalho.

4.3. Escolas rurais e distritais, o método de ensino

A escola, como lugar de cultura, foi o foco das mudanças necessárias para a readequação dos sujeitos ao mundo do trabalho. Em Minas Gerais mais do que aquisição de conhecimentos, as escolas foram disseminadoras de normas e padrões de comportamentos, por vezes seguindo tendências universalizantes. Uma proposição de escola para educar mentes e corações, fazer da infância uma transição ajustada para o mundo do trabalho. Nos programas das escolas, em específico, das escolas rurais e distritais emergiu latente a ideologia de preparar as crianças para a vida adulta. Tudo isso, a partir da perspectiva de que os seres pequenos deveriam seguir os preceitos estabelecidos pelos adultos, os pensantes e capazes de estabelecer diretrizes mais acertadas.

Ao estudar a escola pública primária rural entrelaçada às questões do trabalho procuramos, sobretudo, estabelecer um olhar mais atento ao que se passava nas propostas curriculares e no método de ensino. As crianças ao frequentarem as salas de aula eram induzidas a cumprirem o

⁶⁸⁵ FERREIRA, Nilce Vieira Campos. *Escola de economia doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)*. 282 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

⁶⁸⁶ FERREIRA, op. cit., p. 62.

papel de reprodutoras das culturas estabelecidas. Dessa forma, a escola era transmissora e produtora de culturas, mas não de qualquer cultura. Havia finalidades, ora para adequar os pequenos ao mundo do trabalho, ora para instrumenziá-los por meio do ensino técnico.

[...] a análise da cultura que a escola transmite a seus alunos comporta, além da clivagem histórico-social, a análise propriamente pedagógica ou interna, que engloba o programa escolar, com as finalidades educativas que lhe são confiadas, o conteúdo aprendido e também objetivos não explicitados, decorrentes dos mecanismos didáticos postos em ação para o ensino [...].⁶⁸⁷

Entendemos que os materiais pedagógicos cumpriram o papel de instigadores do projeto político e educacional em curso, ou seja, conduzir uma forma de controlar as crianças. Uma nova ordem, a escola racionalizada e seus conhecimentos direcionados para a produção de homogeneidades. Faria Filho⁶⁸⁸ nos mostrou o quanto os reformadores do ensino público primário apostaram nos grupos escolares como uma abertura para o progresso.

Lembramos que as escolas isoladas, as rurais e as distritais também foram focos de intervenções haja vista suas alterações curriculares. A formação de um determinado tipo de sujeito ordeiro, civilizado, saudável, trabalhador que atendesse os ideais dos reformadores compôs um ponto de destaque. Sabemos também que os programas de ensino nem sempre eram cumpridos como estabelecia a própria legislação, cujos motivos foram diversos, entre eles a própria falta de materiais pedagógicos, plano de ensino, fiscalização e estímulo aos professores. Os professores diante de uma situação caótica procediam a escolhas e definiam o que e como iam trabalhar em suas salas de aula.

O relatório do inspetor Domiciano Rodrigues, no distrito de Santo Antônio do Rio Abaixo, município de Rio Acima, na cadeira rural mista do povoado de Estações da Estrada de Ferro Central denominada Honório Bicalho, em 1899 descreveu a classe regida pela professora Maria Antonietta Jardim. O inspetor expôs seu parecer a respeito das atividades educativas.

Ouvi os alumnos presentes; alguns mostram algum preceito principiando a geographia do Brasil e grammatica portuguesa; fizeram alguns calculos rudimentares (principiando tambem aprender o systema metrico). Examinei as excriptas e nesta escola, como em todas as precedentes, poucos são os

⁶⁸⁷ VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. In. CADERNOS CEDES: Campinas, ano XX, nº 52, nov. 2002. p. 75.

⁶⁸⁸ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000.

alumnos que promettem vir ater bôa lettra; as melhores escriptas não passaram de soffríveis. O methodo adoptado para o ensino de leitura é o antigo: a soletração. Os professores em geral seguem neste assumpto a rotina enraigada no seio das familias que não conhecem outro methodo. Quando acontece que um professor mais adeantado põe em pratica o excellente methodo denominado emissão de sons, alias vulgarizado nas nossas cidades, os paes extranham e aqui pelas roças alegam a dizer que o professor não sabe ensinar!⁶⁸⁹

O relato sobre a escola possibilitou-nos a algumas reflexões sobre a proposta curricular em curso nessa escola distrital. Os alunos demonstraram diante do inspetor dificuldade nas disciplinas de “[...] geografia do Brasil e gramática Portuguesa [...]”⁶⁹⁰ sendo que as “[...] melhores escriptas não passaram de sofríveis.”⁶⁹¹ Um aspecto que o inspetor revelou ser comum a todas as escolas visitadas anteriormente. O inspetor também se referiu à caligrafia, mencionando que havia poucos alunos com boa letra. A escola adotava para o ensino o método de soletração, ou seja, uma proposta considerada antiga pelo inspetor que elucidou os motivos da adoção do método: as famílias da região ao não conhecerem outro método de trabalho a não ser o de soletração, justificaram os procedimentos adotados pela escola. O relato ainda permitiu inferirmos que a professora adotava o método pela pressão dos próprios moradores, dada à cultura instituída na localidade.

O presidente Francisco Salles, na Mensagem proferida em 1903, externava preocupação em relação ao método de ensino adotado nas escolas, e prescrevia ser preciso “remodelar as disciplinas elementares, tornando-as mais educativas, incluindo-se no programma noções de agricultura e commercio, assim como o methodo de ensino, distribuindo convenientemente as matérias”⁶⁹². Essa proposta de remodelar as disciplinas vinculava-se ao projeto de desenvolvimento capitalista. Ao tratar das noções de agricultura o programa de ensino, teoricamente deveria incentivar o aumento da produtividade no setor agrário, formando mais sujeitos com a perspectiva de um ensino destinado ao incremento econômico do Estado de Minas Gerais.

⁶⁸⁹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira. Rio Acima, novembro 1899. Códice SI-3958.

⁶⁹⁰ MINAS GERAIS, op. cit.

⁶⁹¹ MINAS GERAIS, op. cit.

⁶⁹² MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1903. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1903. p. 31.

Instituir novo método de ensino seria assim uma das alternativas encontradas pela política macroestruturante para ampliação da produtividade. Saviani⁶⁹³ mencionou que o método intuitivo era parte de um procedimento pedagógico concebido para resolver problemas da ineficiência do ensino. Com a escola moderna de fins do século XIX e início do XX, mudaram-se os modos de transmissão de conteúdos e também as formas de aplicação. Essas novidades passaram a ser defendidas com as reformas do ensino. Adotar o método intuitivo⁶⁹⁴ era seguir os preceitos de uma escola moderna, era de fato inserir-se na modernidade, concretizando as inovações desejadas. Com o método intuitivo os materiais pedagógicos ganharam novas dimensões. Alunos e professores passariam a ter acessos a uma pedagogia moderna como as autoridades públicas pretendiam.

O método de Ensino Intuitivo, dada sua pretensão de constituir-se na base para a modernização da forma de ensinar (Souza 1998; Giolitto 1983), substituindo o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, impulsionou a produção de inúmeros manuais, destinados a alunos e professores, exemplificando procedimentos e conteúdos de ensino capazes de concretizar as inovações pretendidas. Nesses manuais são explicitados os princípios sobre o conhecimento nos quais se fundamenta o método, que podem ser assim sintetizados: o ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das idéias. As idéias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, a fim de produzir o julgamento.⁶⁹⁵

Ainda sobre o método intuitivo a Lei 439, de 28 de setembro de 1906⁶⁹⁶, na Reforma de ensino João Pinheiro, o artigo 6º, incisos I e II, incumbiu ao governo: “I – determinar a graduação das escolas, a duração do curso primário e a mais conveniente divisão do ensino; II – Organizar o programma escolar, adoptando um methodo simples, pratico e intuitivo.”⁶⁹⁷ A adoção do novo método de ensino, o intuitivo, despertou sobremaneira o interesse dos reformadores. Nos aspectos práticos, não constatamos nas escolas rurais e distritais, a viabilidade ou a adoção imediata dessa nova proposta. O professor ainda ocupava lugar de organizador da instrução pública primária rural.

⁶⁹³ SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

⁶⁹⁴ “O método intuitivo teve uma importância fundamental na consolidação de uma sensibilidade para a necessidade do uso e diversificação dos materiais didáticos na transição do século XIX para o século XX.” In. SOUZA, Rosa Fátima. *História da cultura material escolar: um balanço inicial*. In. BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 175.

⁶⁹⁵ VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. In. CADERNOS CEDES: Campinas, ano XX, nº 52, nov. 2002. p. 76-77.

⁶⁹⁶ MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Bello Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁶⁹⁷ MINAS GERAES, op. cit.

Assim, por variadas vias, a discussão sobre os métodos, que enfocava a questão da organização da classe, e o papel do professor como organizador e agente da instrução vão dando lugar às reflexões que acentuam a importância de prestar atenção aos processos de aprendizagem dos alunos, afirmando que ‘o professor somente poderia ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta o processo de aprendizagem do aluno’. Essa inflexão no rumo dos debates se articulará em torno do chamado ‘método intuitivo’ e lançará luzes sobre a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos.⁶⁹⁸

Na escola distrital de Sete Lagoas Sant’anna de Trahyras, regida pela professora Viginia de Avellar Santos, em 1901, havia boas condições de higiene. Encontrava-se situada em uma propriedade particular e servia também como residência para a professora e sua família. A sala era assoalhada, bem ventilada e com iluminação adequada: “[...] Funciona em uma casa, de propriedade particular, bem localizada e que se presta para residencia da professora e sua familia. A sala da escola offerece condições de hygiene: é assoalhada, bem ventilada e convenientemente illumindada.”⁶⁹⁹ A respeito do método adotado, o inspetor Albino José Alvez Filho relatou a adoção do método individual e não o simultâneo e mencionou ainda a falta de uniformidade nos livros didáticos.

[...] estado geral da escola, quanto a divisão em classes, methodos, modos e formas de ensino, uniformidade de auctores didacticos etc etc. Encontrei esta escola completamente desorganizada. Não há divisão em classes, sendo adoptada de preferencia o methodo individual de ensino, ao simultaneo. Não há uniformidade de auctores didacticos e o methodo empregado é o antigo de soletração. Como me competia, tratei de organizar esta escola sob bases pedagogicas, expondo os melhores methodos, formas e modos de ensino. Verifiquei, pelo exame a que submeti os alumnos, pouco desenvolvidos e a algum atrazo, devido aos processos antigos empregados... Determinei que o regulamento fosse rigorosamente observado e que fosse minsitrado o ensino de leitura das constituições e a de canticos infantis. Eis o que me cumpre informar, quanto a esta escola.⁷⁰⁰

No relato do inspetor, a escola estava completamente desorganizada, não havia divisão em classes, não havia uniformidade nos autores didáticos adotados, o método empregado era antigo, a soletração. O inspetor tratou de organizar a escola de acordo com suas bases pedagógicas, determinando o cumprimento rigoroso do regulamento de ensino. Levantamos três possíveis explicações para esses acontecimentos: i) os professores encontravam

⁶⁹⁸ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 143.

⁶⁹⁹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Albino José Alves Filho. Sete Lagoas, 25 junho de 1901. Códice SI-2756.

⁷⁰⁰ MINAS GERAIS, op. cit.

dificuldades nos princípios estabelecidos no regulamento, fosse por falta de informações ou por estarem habituados com outras propostas de ensino. ii) as escolas, por vezes, distantes das cidades a mercê das políticas públicas, não recebiam os programas e manuais pedagógicos estabelecidos pela legislação. iii) os professores fizeram a opção por não adotarem os métodos de ensino instituídos pelo Estado haja vista as dificuldades para acessarem programas de ensino, materiais didáticos entre outros.

Em Minas Gerais, as discussões sobre método de ensino a ser adotado pelos professores, em especial o intuitivo já circulavam desde o final do século XIX. Souza se referiu a essa realidade em São Paulo “[...] o método intuitivo foi responsável pela introdução das idéias básicas do movimento de renovação pedagógica, especialmente entre os professores do ensino primário”⁷⁰¹. A proposta de Minas Gerais era que existisse um programa baseado na orientação prática e ao mesmo tempo útil. De forma geral o que se queria era a implantação de um modelo pedagógico unificado. Isso esbarrava, contudo, nas práticas cotidianas das escolas.

No momento em que o professor e sua escola passam a fazer parte de um sistema que tem suas normas e seus interesses de classe, um novo quadro de valores e de conhecimentos passa a normatizar o que ensinar, como, quando e porque. Do professor funcionário se esperará que conheça o programa oficial, o método oficial. E como a escola, o trabalho, o seu saber não lhe pertencem, terminará, lentamente se quebrando a estreita vinculação entre o trabalho e saber. Poderá ser treinado no domínio de técnicas eficientes e usá-las eficientemente.⁷⁰²

O termo de visita à escola da professora Carlota Candida Vieira, localizada na 2ª *Circunscrição*, datado de 18 de julho de 1910, distrito de Ipiranga, município de Sete Lagoas, descreveu, segundo inspeção técnica de Arthur Queiroga, a situação na qual se encontrava a sala de aula.

Encontrei presentes 25 alunos, dos 43 matriculados nos tres annos do curso.

⁷⁰¹ SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 170.

⁷⁰² ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985. p. 30.

Foram arguidos em diversas disciplinas do programma scientificando eu á professora de processos intuitivos para o ensino em geral das diversas materias.

A professora até hoje não conhece o programma do ensino, convindo, quanto antes, remetter-se lhe um exemplar cumprindo que ella observe nelle as seguintes instrucções:

Em leitura: - cumprindo as recommendações dos ns. IV, VII, VIII.

Em escripta a dos ns. I, II

Em lingua patria: - a dos ns. I, II, III, IV

Em geographia: - a dos ns. I, III, IV.

Em instrucção moral: - a dos ns. I, IV.

A Sra. professora deve combater o espirito de indisciplina e de desobediencia de seus alumnos, recomendo-se a collaboração paterna e quem levará queixa de seus alumnos.⁷⁰³

Refletindo a respeito dos assuntos abordados no referido relatório, notamos que o inspetor conferiu a frequência da sala de aula e constatou que havia número suficiente para a continuidade das atividades. Na condição de técnico, sugeriu diversas intervenções pedagógicas concernentes a seu ofício. Na visita, arguiu o conhecimento dos alunos nas diversas disciplinas, com o propósito de verificar a adoção do método intuitivo na escola. Também arguiu a professora e averiguou que ela não conhecia o programa oficial de ensino e não utilizava o método intuitivo. O inspetor, no parecer expedido, requereu à Secretaria do Interior a remessa de um exemplar do programa para a professora. Instruiu o que a professora deveria observar no programa, citando itens julgados importantes. Para combater a indisciplina, o inspetor recomendou a colaboração paterna, a quem a professora deveria levar as queixas que tinha dos alunos.

Cabe ressaltar que além das disciplinas citadas, Leitura; Escrita; Língua Pátria; Geografia; Instrução Moral, as demais matérias estabelecidas pelo programa de ensino, de acordo com o Decreto nº 1.947, de 30 setembro de 1906⁷⁰⁴ eram: Aritmética; História do Brasil; Geometria e Desenho; História Natural, Física e Higiene; Exercícios Físicos; Trabalhos Manuais; Música Vocal. Para cada uma dessas disciplinas, o programa de ensino mencionava uma instrução, objetivando melhor orientação dos aspectos práticos do trabalho do professor. Em cada uma

⁷⁰³ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Arthur Queiroga. Sete Lagoas, 18 de julho 1910. Códice SI-3325.

⁷⁰⁴ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

delas detalhava o que deveria ser seguido, ou seja, exteriorizava as orientações pedagógicas, como uma tendência para uniformizar o ensino.

O ensino da Escrita nas escolas não se aproximou das práticas estabelecidas pela professora Carlota Candida Vieira em Sete Lagoas, o que apontou para o generalizado desamparo das escolas interioranas pela Secretaria do Interior, fossem rurais, fossem distritais. No mesmo relatório, houve a recomendação para a professora observar tópicos na matéria de Instrução Moral e Cívica, especificamente os incisos I e IV. A proposta de um ensino articulado aos preceitos cívicos era uma necessidade para a melhor adequação dos hábitos das crianças.

Descrevemos alguns exemplos das recomendações a serem seguidas pelos professores para o ensino da Escrita.

O programa exige o tipo de *letra vertical* redonda, para o ensino de *escrita*. Fácil será adotá-lo, com os primeiros modelos fornecidos. Este tipo de letra, que vulgarmente se chama *letra em pé*, além de ser fácil, é rápido, econômico e higiênico.

I - Não se permita que as crianças fiquem entregues a si mesmas, ao traçarem as primeiras letras; devem ter a mão educada no modo de pegar a pena e manejá-la de acordo com o tipo de letra adotada.

II - No primeiro semestre desta disciplina, os alunos usarão ardósia ou lápis e papel, em vez de pena, porque assim vencerão melhor as dificuldades mecânicas da primeira aprendizagem.⁷⁰⁵

No programa de ensino instituído pelo Estado na escola pública gratuita foram organizadas rotinas a serem seguidas pelos professores. Nele se encontravam as propostas relativas à educação cívica. O professor deveria ser um modelo a ser seguido. Pensamos que o professor era, de certo modo, compelido a adotar as normas estabelecidas. Com recomendação de que professores deveriam combater o espírito de indisciplina e desobediência dos alunos, ou seja, das crianças, os preceitos de moral e dever cívico deveriam estar presentes. O inspetor diante dos comportamentos indisciplinados, nas atividades em sala de aula, sugeriu ações com espírito paternal. Essa era uma estratégia recomendada pelo Estado, pois o professor deveria romper com valores, representações e até mesmo virtudes *ultrapassadas*⁷⁰⁶.

⁷⁰⁵ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁷⁰⁶ Com a criação da escola pública o professor se viu forçado a deixar seus métodos e costumes antes utilizados com o ensino particular em sua casa “ultrapassado”, agora na condição de funcionário público deveria desenvolver seu ofício por meio de preceitos estabelecidos, assim adotaria novo método de ensino.

I – Destinada a dirigir a conduta do menino, a insperar-lhe bons hábitos e o cumprimento do dever, esta disciplina deve ser ministrada nas horas determinadas e em todas as ocasiões em que se oferecer oportunidade, aproveitando-se fatos e exemplos, de que se deduzam os preceitos de moral e dever cívico, mais com exemplos do que com palavras.

II – A discussão entre os alunos, habilmente dirigida, produzirá excelentes resultados.

III – Com muito proveito serão recitados, de cor, pequenas poesias e trechos literários, que facilitem a retenção de boas noções.

IV – Exemplos, exemplos e mais exemplos.⁷⁰⁷

No relatório mencionado, ponderamos algumas ocorrências. Lembramos, que em 1910, passados quatro anos da Reforma João Pinheiro de 1906 e, conseqüentemente da implantação do método intuitivo, a escola da professora Carlota Candida Vieira se encontrava em situação bastante diferente da pretendida pelos legisladores e pelo técnico Arthur Queiroga, incluindo o não atendimento às demandas da escola pela Secretaria do Interior e do município. Como o programa ensino não foi encontrado na escola, isso correspondeu a falhas da administração, tanto no envio de materiais pedagógicos quanto na instituição de políticas condizentes com as realidades escolares. Por fim, observamos que falhas encontradas pelo inspetor na escola visitada também diziam respeito diretamente às práticas instituídas pelos governantes para a educação pública primária no interior de Minas Gerais.

Ressalvamos que os relatórios de inspeção são documentos históricos importantes, mas também carregam consigo representações, afinal são registros oficiais produzidos intencionalmente, a partir de um viés no qual a escola deveria ser impulsionadora para o desenvolvimento econômico em Minas. Também sabemos que os professores desenvolviam suas atividades de forma bastante precária, fosse pela inércia no envio dos materiais pedagógicos, fosse pelo próprio processo burocrático instituído no aparelho do Estado. A condição de ser inspetor também nos inspirou algumas ponderações. Uma delas, o sistema de controle instituído pelo poder público, ao qual se encontravam sujeitos, para garantir o funcionamento das repartições públicas e, sobretudo, para incutir uma ideologia de progresso, de civilidade.

Alguns inspetores usavam de seu próprio cargo público para propagandear apoio aos seus correligionários, como visualizado na publicação do jornal *Correio de Minas*, de 25 de janeiro de 1910. O jornal era produzido em Juiz de Fora, circulava em suas imediações e tinha como

⁷⁰⁷ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1906.

redator chefe Estevam de Oliveira. Na publicação, embora não encontrássemos vínculos explícitos com os métodos de ensino, apareceram críticas sobre os inspetores técnicos das localidades bem como às suas intervenções: “[...] inspectores technicos sem o menor escrupulo e sem o menor brio, andam forçando aos professores, a adherir candidatura [...]”.⁷⁰⁸ Nesse aspecto, relembramos que tanto as condições de denunciante que o jornal assumia quanto às atividades políticas do inspetor encontravam-se a serviço de interesses políticos.

⁷⁰⁸ Jornal *Correio de Minas*. Juiz de Fóra, 25 de janeiro de 1910. Anno XVII. Num. 20.



CAPÍTULO V – DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA RURAL EM MINAS GERAIS

*Um dia estava pensando
Aonde vamos chegar
Com tanta gente no País
Sem ter em que acreditar
A gente que está vendo tudo isso
Tem que ser educador popular.
(Valdivino Gomes)⁷⁰⁹*

5.1. As aulas e os professores vistos pelos inspetores e esses vistos pela sociedade

As atividades de fiscalização das salas de aula em Minas Gerais ficavam sob as responsabilidades dos inspetores de ensino. A Lei 41, de 3 de agosto de 1892⁷¹⁰ ao tratar da nova organização do ensino criou a função do *inspetor ambulante*: “Art. 23. Ficam creados seis logares de inspectores ambulantes, agentes do governo, encarregados da fiscalização das escolas e mais estabelecimentos de instrucção do Estado, de conformidade com as exigencias do serviço publico”⁷¹¹. Esses inspetores eram nomeados pelo Presidente do Estado a partir de concurso público. Para além disso, o inspetor ambulante seria mantido pelo administrador desde que cumprisse suas atribuições, estabelecidas no artigo 27.

Art. 27. As atribuições dos inspectores ambulantes são as seguintes:

SS 1.º Visitar escolas publicas e particulares de suas circumscripção o maior numero de vezes que lhes fôr possível, examinando, quanto a estas ultimas, suas condições de moralidade e hygiene, e colhendo os dados estatisticos necessários, afim de consignal-os nos seus relatorios. Nestas visitas examinarão:

⁷⁰⁹ GOMES, Valdivino. Educador popular. In. MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; BARROS, Josemir Almeida; COSTA, Vânia Aparecida (Org.). *Letra e terra*. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2007. p. 36.

⁷¹⁰ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1892.

⁷¹¹ MINAS GERAES, op. cit.

I. O procedimento dos professores, a maneira pela qual desempenham as funções de seus cargos, sua assiduidade ao trabalho, si observam o regulamento, o regimento interno e o programma de ensino e se tratam seus alumnos com amor paternal;

II. A casa da escola, suas condições hygienicas e capacidade, em relação ao numero de crianças que a frequentam;

III. A disciplina, ordem e regularidade dos trabalhos escolares, si é observado o horario das lições de cada dia da semana, tomando nota dos abusos que porventura existirem;

IV. O estado em que se acha a escripturação escolar, examinando os livros de que trata o artigo 335, n. 1;

V. A mobilia e o material technico, tendo á vista o livro de inventario;

VI. Os compendios adoptados na escola, si são aprovados pelo conselho superior, e si há falta delles para os meninos pobres, indagando a maneira pela qual têm sido elles distribuidos. [...].

SS 18.º Remetter á repartição central da instrucção realatorios semestraes, que serão publicados na *Revista do Ensino*.

Nesses relatorios darão, em traços geraes, conta do estado da instrucção nos municipios de que se compõe sua circumscripção.⁷¹²

Diversas eram as atribuições dos inspetores ambulantes: visitar escolas de suas circunscrições, examinar as condições das escolas em aspectos morais e higiênicos, conferir as atividades ou funções dos professores, assiduidade dos alunos em sala de aula entre outras. Cabia ainda a verificação do cumprimento do programa de ensino, do regulamento e do regimento interno por parte dos professores. Os professores deveriam tratar os alunos com amor paternal. Tudo isso necessitaria ser fiscalizado, era parte das responsabilidades do inspetor ambulante. Todas as observações do inspetor sobre os processos de ensino deveriam possibilitar a composição de relatório para ser enviado às demais autoridades públicas de Minas Gerais.

Deveria constar nos relatos dos inspetores a descrição das condições nas quais as escolas se encontravam. Outros documentos de ordem oficial, a exemplo do livro de inventário, compêndios existentes e sua distribuição para os meninos pobres também deveriam ser descritos. Os inspetores remeteriam esses relatórios semestrais para serem publicados na *Revista do Ensino*. O artigo 27, no inciso 17, tratou da obrigação de o inspetor enviar relatórios mensais “remetter mensalmente ao Secretario de Estado relatorios a respeito das

⁷¹² MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1892.

escolas que tiverem inspeccionado, nos quaes exporão os factos ocorridos com relação ao ensino, propondo as medidas apropriadas ao regular andamento deste ramo de serviço publico.”⁷¹³

A figura do inspetor seria uma referência para os professores, um agente capaz de resolver as questões de ordem burocrática como a regularização de pagamento dos salários, a continuidade ou fechamento das salas de aula. Ele era também responsável por subsidiar a sala de aula com mobília, livros e demais materiais necessários. Os professores, em muitos casos, dependiam de decisões do inspetor ambulante para iniciarem suas atividades em sala de aula. O relato do professor Moyzes de Paula sobre a abertura de uma escola no ano de 1893, na região de Diamantina, cidade do Serro, enviada tanto para a Câmara municipal quanto para o inspetor ambulante, evidenciou as condições de sua atuação.

Ilmo Inr. Prezidente e Chefe Executivo da Camara Municipal da Cidade de Serro

Levo ao vosso conhecimento que me dirigi ao Condado deste municipio no dia 15 de junho do corrente anno para tomar direcção da escola daquelle povoado para a qual fui removido em data de 24 de maio, e que não me sendo franqueado commodo algum pelos habitantes daquelle lugar; o cidadão Antonio Felizardo alli rezidente, disse-me que se Vsa quizesse concorrer com duzentos mil reis para a fundação do estabelecimento escolar, ainda que feito toscamente, elle podia se encarregar de contruil-o com edificio de uma só commodidade, para servir provisoriamente de escola. Nada mais me disse.

Saude e fraternidade – O professore Moyzes de Paula

Este officio que dirigi ao Presidente mencionada da Camara do Serro immediatamente apaz o do Inspector Ambulante, não me foi respondido ate hoje, e pelo orgão = O Serro = fiz infrectivamente a devida reclamação sem resultado algum. Guardei esta copia para em tempo provar que por motivo independente de minha vontade, não me foi possivel poder funcconar no Condado. A verdade tarde ou cedo transparece.⁷¹⁴

A situação descrita na carta ofício de forma geral nos possibilitou notar o descaso com o ensino das regiões interioranas. O professor sem um espaço físico para suas aulas reclamou à Câmara municipal e também ao inspetor ambulante. A fundação do estabelecimento de ensino dependeria da disponibilidade de uma sala de aula, um espaço físico, pois na localidade

⁷¹³ MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1892.

⁷¹⁴ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 15 de junho de 1893. Códice SI⁴₁ Cx:02 Pc:32.

nenhum habitante se prontificou a ceder um cômodo de sua casa para as atividades do ensino. A única solução foi então requerer uma verba de duzentos mil reis para construção de uma sala de acordo com Antonio Felizardo morador da localidade.

Encontramos outra correspondência enviada pelo inspetor ambulante ao professor Moyzes. Esse comunicado foi uma resposta à solicitação de licença. Pareceu-nos que o professor não teve resposta da Câmara municipal a respeito da fundação da escola, resolvendo assim requerer licença de suas atribuições.

Serro, 16 de Maio de 1894

Ilmo Sr. Moyzes de Paula

Em resposta ao officio de Vsa. de 15 do vigente cumpre-me declarar-lhe que, não tenho attribuição para conceder licença; tendo Vsa. Dirigir o seu pedido ap Presidente da Camara desta cidade.

Saude e fraternidade – Francisco Pinheiro Costa – Inspector ambulante.⁷¹⁵

O inspetor ambulante era uma figura importante no processo de ensino, uma espécie de mediador entre a real situação do ensino e as decisões da Secretaria do Interior. Na condição de servidor público, contudo, apoiava em muitos casos o projeto instituído, projeto que adotava uma atitude de desprezo quase total pela educação pública primária no meio rural e distrital.

Entendemos que entre os inspetores, alguns apontavam nos relatórios as falhas ou problemáticas do ensino e teciam suas escritas de forma mais crítica como o inspetor Domiciano que destacou as características da professora como normalista, de boa família e muito estimulada.

Cadeira rural do bairro do Retiro (cadeira mixta). Esta cadeira ainda não foi installada, porque a professora para ella transferida da cadeira precedente, esperava a apostalla de seu titulo para tomar posse. A professora é normalista e moça de boa familia, muito estimulada. Visitei a casa que se prepara para a escola; é terrea, com duas pequenas salas contiguas, cada uma com uma porta e uma janella, comunicando-se entre si por uma porta. [...]. Esta casa é de propriedade da Companhia do Morro Velho; vi reunido material para constucção de uma caixinha para a professora. Este bairro fica a 1 1/2 kilomentro distante da sede do districto e soffrivelmente morrado,

⁷¹⁵ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 16 de maio de 1894. Códice SI⁴₁ Cx:02 Pc:32.

garantindo-me seus habitantes que há para mais de cinquenta creanças dentro do perimetro escolar.⁷¹⁶

A professora era vista por Domiciano como uma pessoa disposta e capaz para o trato do ensino. A localidade na qual a escola estava instalada era de acordo como o relato *soffrivelmente morado*. Na localidade, ele constatou o número suficiente de crianças para a continuidade do ensino.

Lembramos que a Lei 281, de 16 de setembro de 1899⁷¹⁷, art. 15, estabeleceu as atribuições dos inspetores municipais, distritais e extraordinários. A mesma Lei citou que apenas os inspetores extraordinários eram os que aufeririam vencimentos para o exercício de suas atividades. “Art. 16. Os inspectores escolares extraordinarios perceberão, enquanto durar a respectiva commissão, os vencimentos de 500\$ mensaes, e terão direito a uma diaria de 10\$000 a 15\$000, arbitrada pelo governo, além de passes em estradas de ferro.”⁷¹⁸ Algumas legislações estabeleceram as atribuições dos inspetores, entre eles, o Decreto 3.191, de 9 de julho de 1911⁷¹⁹.

Art. 35. Os inspetores regionaes são funcçionarios da confiança do governo e serão encarregados, nas circunscripções que lhes forem disignados:

- a) da inspecção e fiscalização do ensino;
- b) da execução de quaesquer serviços relativos á instrucção publica;
- c) extraordinariamente, da organização e direcção dos grupos escolares;⁷²⁰

As determinações sobre os fazeres dos inspetores incidiam sobre as ações dos professores. Eram funcionários do governo, fiscalizavam o ensino e executavam serviços relacionados à instrução pública. Em casos extraordinários interferiam na organização e direção dos grupos

⁷¹⁶ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira. Belo Horizonte, 16 de maio de 1899. Códice SI-3958.

⁷¹⁷ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

⁷¹⁸ MINAS GERAES, op. cit.

⁷¹⁹ MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Belo Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1911.

⁷²⁰ MINAS GERAES, op. cit.

escolares, instituídos a partir da reforma do ensino por meio da Lei 439, de 28 de setembro de 1906⁷²¹.

Sete Lagoas

Sexo masculino

Deixei de inspecionar as duas cadeiras do sexo masculino, regida pelos professores Candido Maria de Azevedo Coutinho e Marciano Pereira da Silva, pelo facto de se achar estes professores em serviço do recenseamento escolar e com os trabalhos escolares temporariamente suspensos. Entretanto tratei de obter informações do inspector municipal e de maior previsão de fé acerca das referidas escolas.⁷²²

O inspetor extraordinário José Alves filho apresentou suas justificativas sobre a impossibilidade de fiscalizar a cadeira dos professores Candito Maria de Azevedo e Marciano Pereira da Silva, Sete Lagoas. Por causa do recenseamento escolar, os professores citados deixaram de dar aulas. Não satisfeito com a ausência dos professores, o inspetor extraordinário recorreu ao inspetor municipal para se certificar a respeito da situação de ensino naquela localidade. Isso talvez se devesse a sua necessidade de comprovar seu trabalho, mais do que propriamente por interesse no ensino ou na situação detectada.

Os governantes ao estabeleceram determinações sobre os trabalhos dos inspetores se constituíram numa espécie de rede para subsidiar a Secretaria do Interior sobre o que acontecia no ensino. Essa mesma rede de fiscalização fechava e abria escolas a partir do que viam, escutavam e imaginavam. Nesse sentido, os professores se encontravam em permanentes observações dos diversos agentes do ensino.

Os inspetores atestavam a capacidade profissional dos professores como no relato do inspetor de Sete Lagoas, Albino José Alves Filho.

Como já tive ocasião de referir, o professor não tem absolutamente competencia para exercer o magisterio. Rotineiro, atrasado, nunca tendo preparado um só alumno que soubesse ler, escrever e contar bem, como é voz corrente exerce a profissão de pensionista do Estado [...]. E mais. A não ser o predio que offerece condições de hygiene, a mais mobilia e impretable e uteis não existem.

⁷²¹ MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Belo Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

⁷²² MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 31 de maio de 1900. Códice SI-2746.

Estado geral da escola, quanto aos methods, modos e formas de ensino, aproveitamento dos alumnos etc etc. É pessimo. O professor não conhece patavinia de ensino; este é feito pelos methods mais obsoletos ou archaicos; não há divisão em classes, não é adoptado o modo simultaneo; não se encontra disciplina na escola, os alumnos revelam atrazo lastimavel e nenhum desenvolvimento intellectual.⁷²³

O professor foi avaliado pelo inspetor com péssimo, não conhecedor de “*patavinia de ensino*”. Essa era uma situação bastante delicada e depoimentos como estes eram constantes, traduzindo uma imagem de escola completamente desassistida. Deduzimos que condicionar as realidades materiais da escola à competência do professor era um argumento usado pelos inspetores para evitar uma análise mais aprofundada e necessária do real estado do ensino. Nessa vertente relembramos que o inspetor era um agente de confiança do governo e apontou o professor como um “*pensionista do Estado*”, considerando o professor como rotineiro, atrasado e incapaz de preparar sequer um aluno tanto para a leitura quanto para a escrita. As críticas estabelecidas pelo inspetor foram acentuadas, mas não houve menção sobre as responsabilidades dos órgãos públicos para considerar as ações necessárias à melhoria de sua formação ou às condições de ensino como de responsabilidade dos órgãos gestores, a exemplo da Secretaria do Interior.

Culpar o atraso dos alunos única e exclusivamente por causa dos processos de mediação, dos conhecimentos estabelecidos pelos professores, instituía uma perversa lógica na qual o descompromisso pela educação era algo individualizado e também personalizado.

No jornal *Comércio de Minas*, publicação diária e de propriedade da Associação Comercial de Minas Gerais encontramos denúncias sobre o inspetor de ensino de Sabará o Sr. Pedro Paulo Gomes. A publicação do jornal foi direcionada para o Secretário do Interior do Presidente Francisco Salles no ano de 1903. Compreendemos que essa publicação na forma de jornal traz consigo a característica de denunciar de forma pública determinados acontecimentos e, no caso denunciado, o inspetor foi acusado de auxiliar duas professoras nos processos de transferência de localidade de suas aulas. Segundo o jornal, as professoras eram parentas do inspetor. O assinante da matéria publicada no jornal *Commercio de Minas* foi Bento Epaminondas. Ele solicitou ao Secretário do Interior a instauração de processo de sindicância para apurar os acontecimentos que julgava pertinentes.

⁷²³ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Albino José Alves Filho. Sete Lagoas, 25 junho de 1901. Códice SI-2756.

Carta aberta ao Sr. Secretario do Interior

Exm. sr., permita que lhe escreva pela imprensa, não por falta de confiança em v. exc. e nem por não ter a felicidade de nutrir relações com v. exc. e poder formular a minha queixa em vosso gabinete ou por meio de um officio, pois estou certo que v. exc. como todos os demais auxiliares do honestissimo governo do dr. Francisco Salles que a todos tem feito justiça até o presente, não a faltaria a mim, obscuro mas sincero e convicto republicano de todos os tempos; o motivo é tirar a mascara a um hypocrita, o inspector escolar, e mostrar o gráo de decadencia a que chegou esta comarca da qual é promotor interino Dimas Gomes Baptista.... Das oito escolas existentes nesta cidade há: uma mixta no bairro da Roça Grande, distante dois kilometros da cidade, da qual é professora d. Maria Rita, casada com Hilario Horta; outra no bairro da Ponte Pequena, da qual é professora d. Josephina Horta, casada com Antonio Dias Teixeira; outra finalmente no bairro da Ponte Grande, de qual é professora d. Anna Carolina da Piedade, casada com José Mullin. Pois bem, o inspector escolar Pedro Paulo Gomes Baptista, parente do marido da primeira professora e tambem parente da segunda, auctorizou á primeira a transferir a sua escola para a rua do Caquende, atraz do chafariz que é quasi na Ponte Grande e auctorizou á segunda a dar escola mesmo na bocca da Ponte Grande (segunda casa) e converteu as duas escolas em mixtas com prejuizo da professoras do bairro.

Ora, até ahi é o caso de se dizer '*tabão deixe*'. Protegeu as suas duas parentes seguindo a regra de Matheus.

A primeira é casada com um mascate de joias que precisa viajar e ficar-lhe descommodo morar fóra da cidade, estando seu marido em viagem e a segunda, matrona respeitavel, casada de pouco com um mocinho novo, não que ter seu marido longe de si afim de ouvir os seus conselhos e, portanto, dou-lhe razão; mas o que absolutamente não é admissivel é que o sr. inspector escolar mancomunado com seu sobrinho, promotor interino, lavrasse uma acta falsa no livro de visitas da escola da professora da Ponte Grande, d. Anna Carolina da Piedade.

Por isso, exm. sr., venho pedir-vos que mande abrir um inquerito de syndicancia, em que sejam ouvidos os dignos presidentes da camara e agente do executivo Antonio Cassiano do Nascimento Junior, o dr. juiz de direito da comarca, João Gonçalves Gomes e Souza, o dr. juiz substituto, José Ricardo Vaz de Lima, o director da Escola Normal, capitão Francsisco Antunes de Siqueira, o delegado de policia, major Pedro José do Espirito Santo Chelles, o primeiro juiz de paz em exercicio, tenente Antonio Raymundo Roussin, o vigario da freguezia, padre João Martinho de Almeida e muitas outras pessoas gradas desta cidade que seria longo enumerar e, se faço menção das pessoas acima referidas é porque occupam cargos officiaes e consequentemente devem merecer a confiança do governo.

Apurada a verdade no iquerito, que seja punido quem estiver em falta, isto é, as professoras ou os dois empregados que lavraram um termo falso por estar divorciado da verdade.

Sabará, 31 de março de 1903

Bento Epaminondas⁷²⁴

⁷²⁴ Jornal *Commercio de Minas*. Sabará, 4 de abril de 1903. Num. 366.

Bento Epaminondas ao utilizar a mídia escrita no formato de jornal trouxe e nomeou na carta aberta as professoras e o promotor interino, mencionando a decadência da comarca. A intenção declarada ao escrever ao Secretário foi “*tirar a mascara do hipócrita inspetor escolar.*” Segundo o denunciante, as professoras Maria Rita e Josephina Horta tiveram suas escolas transferidas para outra localidade. A escola na qual a primeira professora atuava foi transferida para a Rua do Caquende: “transferir a sua escola para a rua do Caquende, atraz do chafariz que é quasi na Ponte Grande”⁷²⁵ e a segunda para “bocca da Ponte Grande (segunda casa)”⁷²⁶. Além disso, o inspetor foi acusado de autorizar as professoras a converterem as duas escolas em escolas mistas e isso gerou prejuízos para as outras professoras que ali já atuavam. “ora, até ahi é o caso de se dizer ‘*tabão deixe*’. Protegeu as suas duas parentes seguindo a regra de Matheus.”⁷²⁷

Na carta aberta o denunciante apontou os possíveis motivos para a transferência das salas de aula. Além do já mencionado grau de parentesco das professoras com o inspetor, a professora Maria Rita era casada com um mascate de joias, um viajante, causando-lhe desconforto viajar para trabalhar em localidade diferente de onde morava. Já a segunda, a professora Anna Carolina da Piedade era casada de pouco e não queria se distanciar de seu marido “*um mocinho novo*”. Disse também que o inspetor estava “*macomunado*” com seu sobrinho o promotor interino. As denúncias não pararam por aí, Bento Epaminondas mencionou a existência de atas falsas sobre esse processo de transferência, relatando o envolvimento do promotor no episódio.

Diante do exposto, depreendemos que embora os inspetores representassem a legalidade sobre as questões do ensino em Minas Gerais, havia inúmeras reclamações sobre suas atitudes. Seja nos jornais e até mesmo em correspondências enviadas pelos professores às demais autoridades públicas. Os inspetores viam, escutavam e imaginavam diversas atividades relacionadas ao ensino, mas também eram vistos, fiscalizados e cobrados por pessoas comuns. Se essa denúncia carregou verdades inferimos que as escolas estavam jogadas à sorte, relegadas pelo Estado às suas próprias iniciativas.

⁷²⁵ Jornal *Commercio de Minas*. Sabará, 4 de abril de 1903. Num. 366.

⁷²⁶ Jornal, op. cit.

⁷²⁷ Jornal, op. cit.

Nessa perspectiva possíveis alterações na estrutura do ensino público primário rural dependeriam dos trabalhos dos diversos agentes de ensino, incluindo governantes, legisladores, secretários, inspetores, professores além de outras instâncias.

5.2. Escolas públicas primárias em áreas rurais: ausências de políticas públicas

A situação das escolas rurais de Minas Gerais, em específico na 2ª *Circunscrição escolar* em fins do século XIX foi analisada por Musial⁷²⁸, e se aproximou muito ao que encontramos na primeira década do XX. As escolas urbanas eram priorizadas, em parte pela própria facilidade de fiscalizá-las e de fazê-las de cenários para as propagandas políticas. Era importante para os administradores a demonstração de suas invenções para justificar os poucos gastos públicos em educação. Dessa forma, instaurar o projeto modernizante foi uma das saídas encontradas por políticos na ocasião. Em se tratando de *políticas públicas*⁷²⁹ as populações rurais foram prejudicadas.

A instrução pública primária rural, ao longo do período pesquisado, não recebia recursos financeiros suficientes do *Estado*⁷³⁰ para suprir as necessidades colocadas. O projeto político estabelecido para o atendimento do ensino primário nas cidades era diferenciado, muitas vezes menos problemático em relação ao rural, o que corroborou a falta de propostas políticas condizentes para o ensino da população rural. Nesse aspecto evidenciaram-se as características de uma educação primária que priorizava uns em detrimento a outros. Evidenciou também a falta de investimentos em instrução primária rural e, ainda, a instalação

⁷²⁸ MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899)*: quando a distinção possibilita a exclusão. 255 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

⁷²⁹ “As políticas públicas são medidas voltadas para a reprodução econômica e social dos indivíduos ou da coletividade. Elas concernem às agências do governo e aos governados. As políticas públicas resultam de determinações estruturais que regulam o processo social e se expressam em medidas de educação, saúde, previdência, assistência, emprego, habitação, renda, etc. Elas podem também ser implantadas para dar cobertura a situações conjunturais, assumindo um caráter provisório e emergencial. As políticas públicas podem ser universais, ou seja, voltadas para todos os cidadãos, ou seletivas (segmentadas/pontuais), voltadas para determinados grupos sociais. O Estado é a instância fundamental de implantação e regulação das políticas públicas, ao assumir o papel de mediador entre os diversos atores presentes no processo histórico-social.” In. FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Ed.). *Dicionário da Educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2000. p. 253.

⁷³⁰ “Cabe ao Estado, por conseguinte, configurar-se minimamente no atendimento às demandas sociais e, no máximo, em relação ao controle das políticas. A educação constitui-se, nesse contexto, como responsabilidade das unidades federadas [...]” In. LIMA, Antônio Bosco de. *Estado, educação e controle social: introduzindo o tema*. In. LIMA, Antônio Bosco de (Org.). *Estado e controle social no Brasil*. Uberlândia: Composer/FAPEMIG/GPEDE, 2009. p. 26.

de um projeto político maior endereçado às escolas urbanas, aos sujeitos que habitavam os centros urbanos, o que contribuiu sobremaneira para o fechamento de escolas rurais. Rocha⁷³¹ em estudo sobre *representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra* mencionou que até os anos 40 do século XX não houve nenhuma ação concreta na implementação da escola no meio rural.

Embora Faria Filho⁷³² tenha mencionado que apenas no final dos anos de 1920 apareceram na legislação algumas das características que sugerissem a existência de *políticas públicas*⁷³³ para a educação, entendemos que a ideia de estabelecer direitos ou princípios que assegurassem o direito do ensino aos sujeitos é anterior ao período, um dos exemplos foi a criação do próprio grupo escolar em Minas Gerais no ano de 1906, como exposto por Araújo⁷³⁴. Pensamos que além da constituição dos grupos escolares havia também a ideia de uma política de assistência que circulava no Brasil desde o início do século XX.

A concepção de uma política de ‘*assistência ao menor*’ vinha sendo discutida no país desde o início do século, em meio a uma complicada conjuntura política, na qual estava em questão o destino do país. Era um Brasil convulsionado por interesses que não se coadunavam, entre a tradicional estrutura agrária de poder e a ascensão de novos grupos, embalados por ideais republicanos de construção nacional. A despeito dos discursos inovadores, este país, visto como ainda por fazer, não encontraria fórmulas verdadeiramente novas na gestão do poder. A arena política,

⁷³¹ “A história informa que até meados dos anos 40, não se observa nenhuma ação concreta em torno da implantação da escola no meio rural. O que se vê é a emergência de um fenômeno que doravante irá marcar os debates sobre a questão. São criadas inúmeras sociedades civis e públicas que, mediante projetos, captam recursos da União e constituem-se como mediadora entre o Estado e a população do meio rural. Essas entidades organizavam missões rurais destinadas à educação higienizadora e alfabetização de adultos, coleta e sistematização de informações sobre cantigas, danças e práticas artesanais consideradas manifestações folclóricas. A intenção de preservar os hábitos e os valores rurais em extinção alimentava a maioria desses movimentos.” In. ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. 210 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. p. 65.

⁷³² FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

⁷³³ “As políticas educativas, em muitos casos, são resultados de conflitos, disputas, seja sobre questões partidárias, teórico-metodológicas ou simplesmente pelo poder, pela permanência em determinados postos de trabalho, pela economia de recursos e etc.” In. BARROS, Josemir Almeida. Educação do campo/rural: o Pronea e suas repercussões. In. LIMA, Antônio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de (Org.). *Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 95.

⁷³⁴ “Em vista das limitadas realizações no campo escolar durante o período imperial, os ideais e a propaganda republicanos se punham como organizadores daquele, porém cabia a estes explicitar princípios, diretrizes, metas, bem como operacionalizar decisões efetivas quanto à implementação de uma política educacional que respondesse aos anseios republicanos. É nesse sentido que os grupos escolares podem ser compreendidos como compartilhantes das políticas públicas de então, posto que expressem o sentido republicano buscado.” In. ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 239.

dominada por uma elite letrada, de formação predominantemente jurídica, tinha diante de si uma opção paradoxal a fazer: educar o povo, porém garantindo seus privilégios de elite. Instruir e capacitar para o trabalho, mantendo-o sob vigilância e controle.⁷³⁵

Do contexto da política Federal para a Estadual, a manutenção dos postos de poder pelas elites dirigentes eram algumas das preocupações incluídas no projeto de civilizar, de educar. Era preciso manter o controle dos sujeitos e ao mesmo tempo capacitá-los para o trabalho. Nesse ponto, a educação das crianças do meio rural deveria ser dosada ou mínima para manter a domesticação, garantindo o uso de sua força de trabalho. Na prática, a infância era dicotomizada e a educação um paradoxo. Não por acaso, a aquisição de conhecimentos foi historicamente restrita a minorias. A *política pública*⁷³⁶ para a educação foi de fato parte de uma totalidade em que se articularam elites agrárias e o Estado. “Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói com seu projeto e que se realiza por meio de ações do Estado.”⁷³⁷

Vimos a existência de uma política de educação para o atendimento das populações das cidades, esse foi sem dúvida um componente do projeto elitista de priorização de seus próprios interesses. Essa proposta foi condizente com o estabelecimento de princípios higienistas, isso é, cabia à escola a construção de uma ordem civilizada. Esse era um sonho dos homens das ciências médicas, no Brasil, no século XIX.

Homens cujos olhos e ouvidos voltados para um mundo considerado civilizado recusavam-se a aceitar a vida e parte das condições do país em que viviam e no qual muitos deles haviam nascido e se formando. Homens que irmanados pelo cimento de uma razão ilustrada construíram uma sociedade científica, faculdades, fundaram e dirigiram periódicos [...] discorreram sobre o quartel, sobre as febres e a nosografia tropical, tematizaram a loucura e o destino dos cadáveres bem como as práticas de infanticídio, o tabagismo, o alcoolismo, a poluição, as águas, os ares, a topografia, o clima, a geografia, a química, a fisiologia e a higiene; dentre outros [...]. Homens que autorizados pela racionalidade que lhes dava

⁷³⁵ RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011. p. 143.

⁷³⁶ É interessante notarmos que para Faleiros as políticas sociais estão associadas ao que conhecemos por política pública: “As políticas sociais ora são vistas como mecanismo de manutenção da força de trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominante, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão.” In. FALEIROS, Vicente de Paula. *O que é política social*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 8.

⁷³⁷ AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 59-60.

suporte, procuraram transformar a sociedade em um corpo a ser, também, objeto do olhar e da aventura da razão médica. Nesse afã, dispuseram a escola sob o manto da Medicina, melhor dizendo, sob o manto da Higiene.⁷³⁸

Sob a influência dos higienistas cabia estabelecer prioridades para uma sociedade que dependia das ações políticas para ser alfabetizada. Oposto aos investimentos para as escolas primárias rurais alicerçadas em uma demanda diferente, os governantes priorizaram a destinação de verbas para o modelo urbano e racional de organização escolar. Nesse viés os grupos escolares se destacaram com uma ação política a eles endereçada.

Além de privilegiar a educação das populações urbanas, com supressão das escolas de instrução primária rurais e, possivelmente, com sua atribuição aos poderes municipais o governo do Estado de Minas Gerais parecia redirecionar sua política de educação, alicerçada em uma oferta diferenciada, voltando-se para as populações das cidades e dos distritos, em detrimento das populações dos povoados e das aldeias. No início do século XX, a instrução pública no estado adquiria uma feição higiênica da sociedade, assim como concentraria seus esforços na construção dos grupos escolares. Estas instituições, os grupos escolares, configuravam-se como modelo urbano e racional da organização escolar. Então, para a escola destinada às populações rurais, seria reservado um lugar marginal nas políticas do governo do Estado de Minas Gerais, até meados do século XX.⁷³⁹

Os propósitos para uma política marginal destinada às escolas rurais dificultou os trabalhos dos professores e demais agentes do ensino em Minas Gerais. Os governantes se eximiram de suas responsabilidades sociais. Bezzera Neto⁷⁴⁰ constatou que discursivamente havia a ideia de os governantes fixarem os professores no meio rural, ou seja, a carência de política pública para o meio rural era premente. Nas escolas rurais os livros eram escassos e o mobiliário reduzido. A simplicidade das escolas rurais que requeria atenção, embora mencionada nos diversos relatórios de inspeção, não encontrava ecos no projeto de educação estabelecido pelas autoridades públicas.

⁷³⁸ GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 543-544.

⁷³⁹ MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão*. 255 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. p. 127.

⁷⁴⁰ “[...] o remédio para todos os males do ensino rural estaria na possibilidade de investimento dos governantes que contribuíssem para que de fato se criasse uma política que promovesse a fixação do primeiro, este serviria de estímulo para as crianças, contribuindo para sua permanência no interior do ambiente em que viviam seus familiares.” In: BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. 221 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. p. 51.

A aula funciona em casa alugada pelo professor; é terrea, rebocada, sem forro; - a sala é constituída por duas salinhas contíguas ligadas por uma porta, com porta de entrada e 2 janellas que recebem ar e luz da parte do sul. Mobília tres bancos, uma mesa, um tamborete, uma mesinha e mais um banco tosco. Livros fornecidos pelo governo, nenhum. Os poucos existentes pertencem aos alunos.⁷⁴¹

Nos relatórios pesquisados, vimos que o professor e suas ações em sala de aula ganhavam destaque. Era ele o sujeito responsável pelo bom andamento das atividades. Por outro lado, com escassos recursos e praticamente contando consigo mesmo, era aquele que pouco fazia de acordo com as atribuições de alguns inspetores. Além disso, a família segundo o relato do inspetor Domiciano Rodrigues Vieira deveria apresentar boa vontade e interesse para encaminhar seus filhos à escola⁷⁴².

Cadeira rural, masculina, visitada a 1 ½ da tarde de 1º de Maio. Professor effectivo, não normalista, mas moço bem habilitado e que ensina regularmente, o Sr. Baltazar Cardoso Sodré. Prestou exames perante a Escola Normal de Sabará. E' estimado no povoado de casebres disseminados pela beira dos correios, pelos campos visinhos. Alguns alumnos moram perto da escola, outros moram longe e vi que alguns que moram longe são asiduos, mesmo com sacrificio. Tudo depende das familias; quando ha boa vontade e interesse de aprender não há difficuldades para si ir a escola.⁷⁴³

É possível observarmos que no relatório datado de 1899, pouco ou quase nada foi mencionado no que se refere às responsabilidades dos governantes relacionadas às condições nas quais se encontravam a sala de aula e as condições do ensino. Delegar a formação do professor e a responsabilidade das famílias para a viabilidade das aulas de instrução primária rural constituiu-se a forma mais eficaz de se esquivar das duras realidades da educação pública primária em nome de um projeto político com parco atendimento às escolas rurais.

O próprio relatório descreveu que o governo não forneceu nenhum livro para a escola e que os poucos livros existentes pertenciam aos próprios alunos. A insuficiência de materiais didáticos, a precariedade da mobília e as más condições da estrutura física da sala de aula no meio rural demonstraram a ausência de proposta políticas de reconhecimento do meio rural como lugar capaz de promover a universalização do ensino público. A escola estava imersa em uma ideia liberal.

⁷⁴¹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor. Domiciano Rodrigues Vieira. Bello Horizonte 1899. Códice SI-3958.

⁷⁴² Essa sala de aula funcionava em área rural em Sabará. O professor Baltazar Cardoso Sodré era moço, habilitado e ensinava regularmente.

⁷⁴³ MINAS GERAIS, op. cit.

A República para Faleiros estava imersa em omissão, repressão e paternalismo que por sua vez caracterizaria a política para a infância. Essa foi uma proposta decorrente da visão liberal das elites. Nessa política, as escolas públicas primárias para as áreas rurais se destacaram pela insuficiência ou falta de materiais didáticos, mobília entre outros.

[...] omissão, repressão e paternalismo são as dimensões que caracterizam a política para infância pobre na conjuntura da Proclamação da República, decorrentes não só da visão liberal, mas da correlação de forças com hegemonia do bloco oligárquico/exportador.

A República representa, ao mesmo tempo, ruptura e continuidade. Ruptura com a forma pessoal de governar do Imperador, mas continuidade das relações clientelistas e coronelistas, que sustentavam o poder, com troca de favores, com uma combinação do localismo com o uso da máquina estatal em função dos setores exportadores.⁷⁴⁴

Em termos práticos, a escola pública primária rural era a que apresentava maior precariedade no mobiliário, nos materiais didáticos e na infraestrutura. Mesmo assim, os discursos das autoridades enfatizavam o espaço destinado ao ensino primário em uma perspectiva mais ampliada. Assim, as autoridades públicas em seus pronunciamentos oficiais consideravam a necessidade de investimentos em educação. Na Mensagem pronunciada ao Congresso Mineiro em 1904, pelo Presidente Francisco Antônio de Salles, contatamos esse fato.

O ensino publico primario é o serviço que, na actualidade, mais atenção merece dos altos poderes do Estado, pelo influxo directo que exerce na formação da sociedade.

Reportando-me ás informações que vos ministrei na minha primeira Mensagem sobre as condições pouco satisfatorias do ensino primario entre nós, seja-me permittido insistir sobre a necessidade de sua reforma nos moldes aconselhados.

São elementos essenciaes de uma boa reforma do ensino a constituição de um bom professorado, fiscalização real da escola, o fortalecimento de predios que reünam as necessarias condições de hygiene, o mobiliario escolar conveniente, e a obrigatoriedade do ensino.⁷⁴⁵

No discurso proferido por Francisco Salles (1904) percebemos a defesa por uma educação que contemplasse algumas necessidades. Desde a melhor adequação do ensino perpassando pela

⁷⁴⁴ FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In. RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 36.

⁷⁴⁵ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1904. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1904a. p. 38-39.

formação do professorado, as melhores condições de infraestrutura, a existência de mobiliário adequado e até mesmo a fiscalização das escolas. Enfatizamos a menção aos “*altos poderes do Estado*”, ou seja, entendemos que o próprio Presidente Francisco Salles se colocava como um dos responsáveis pelo ensino público primário no Estado de Minas Gerais. Na Mensagem, Salles ressaltou a necessidade de mais investimentos em educação. Nesse caso não houve distinção entre a rural, a distrital e a urbana.

No pronunciamento oficial notou-se uma espécie de diagnóstico da instrução pública primária em Minas Gerais, o que ressaltava as intervenções do próprio Estado para quem o ensino primário merecia atenção específica às necessidades básicas considerando a precariedade generalizada na qual se encontravam as escolas.

[...] nos anos iniciais da República, os diagnósticos sobre a instrução primária eram extremamente negativos. A atenção por parte do estado se fazia necessária em praticamente tudo o que se referisse às necessidades básicas de educação escolar. Era preciso melhorar, reformar tudo, ou quase tudo, na escola de instrução primária. Nesse momento, de maneira geral, parecia não haver diferenças entre as condições de espaço físico das escolas de cidades, de vilas, de povoados ou aldeias. Pelo menos essa distinção não aparece nos discursos de diferentes dirigentes da educação. Havia necessidade de reformar a escola primária pública do estado como um todo. [...] talvez as condições das edificações nos distritos e povoados apresentassem uma maior precariedade do que nas cidades e vilas. Mas o que se verifica, por meio da análise dos diferentes discursos da época, é uma precariedade generalizada.⁷⁴⁶

Reformar a escola pública primária era uma das facetas dos discursos oficiais, neles aparentemente não havia distinção do local geográfico em que as escolas estavam sediadas. Mas em termos práticos, as escolas rurais e distritais possuíam poucos recursos para viabilizar suas atividades. Isso indica serem essas reformas necessárias, senão a todas, pelo menos à maioria das escolas rurais mineiras.

Na Mensagem enviada ao Congresso Mineiro em 1904, Francisco Salles acenou que as escolas singulares deveriam seguir um programa mais simples. Já os grupos escolares deveriam ter uma organização especial priorizando o caráter profissional instruindo o aluno para as atividades de um ofício digno. Ao mesmo tempo, abordou ser preciso um programa de

⁷⁴⁶ MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899)*: quando a distinção possibilita a exclusão. 255 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. p. 130.

ensino mais simples para as cadeiras dos distritos e mais complexo para as cadeiras urbanas. As diferenças das propostas de programas de ensino talvez pudessem ter servido aos governos para investirem de forma também distinta nessas áreas, assim as escolas ou cadeiras rurais e distritais carregariam menor importância em termos de investimentos financeiros.

O ensino deve ser ministrado gradativamente, começando na escola singular com programma simples, passando depois para um programma mais completo, acompanhando o desenvolvimento do alumno. É aconselhavel em seguida uma organização especial em grupos, onde o ensino deve ter feição pratica e de utilidade real, não lhe faltando nunca o carater profissional, preparando o alumno para a pratica de um officio ou profissão honesta.

A uniformização do ensino para os grandes centros de maior actividade e cultura intellectual, como para os pequenos nucleos de população sem o mesmo cultivo, não é acertada. O que parece ser mais proveitoso é a organização de um programma gradual, mais simples para as cadeiras dos districtos e mais completo para as urbanas.⁷⁴⁷

A ideia de organizar o programa mais simples para as cadeiras dos distritos e mais completo para as urbanas estabeleceu forte distinção pejorativa, constituindo outro indício da desconsideração recorrente dos governantes, da falta de importância que destinavam ao ensino rural. Nos relatórios emitidos pelos inspetores percebemos que muitas salas de aula nem mesmo recebiam os programas de ensino, logo não tinham condições de cumpri-los. As situações de precariedade das salas de aula também impediam ao cumprimento dos programas de ensino, como nos assinalou o relatório de inspeção técnica do inspetor Francisco Lopes de Azeredo no ano de 1908, Queluz.

Visitei hoje a escola mixta deste districto, regida pela distincta normalista D. Adelina Caetana de Mello, encontrando presente ás licções do dia *quarenta e tres alumnos dos cincoenta e tres matriculados*, este anno.

A boa ordem, o respeito e aproveitamento dos alumnos, a dedicação, o esforço e a competencia da digna cathedratice causam-me agradável impressão. Lamentando, porém, que as acanhadas dimensões da sala em que funciona este estabelecimento, não permitem a distribuição do ensino de perfeito accordo com o actual programma a que se refere o dec. 1947, de 30 de setembro de 1906.

Itavera, 27 de junho de 1908.

Francisco Lopes de Azeredo – Inspector Technico
Adelina Caetana de Mello⁷⁴⁸

⁷⁴⁷ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1904. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1904a. p. 39.

⁷⁴⁸ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Francisco Lopes de Azevedo. Queluz, 27 de junho de 1908. Códice SI-3268.

A escola mista do distrito de Queluz apesar de apresentar boa ordem e aproveitamento dos alunos além de dedicação da professora Adelina Caetana de Mello não permitiu a distribuição do programa de ensino de acordo do o Decreto 1.947, de 30 de setembro de 1906⁷⁴⁹. Esse decreto tratou da organização do ensino apresentando orientações para as disciplinas de: *Escripta, Leitura, Lingua Pátria, Arithmetica, Geographia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Geometria e desenho, História Natural, Physica e Hygiene, Exercícios Physicos e Trabalhos Manuaes*. As legislações eram constantemente citadas pelos inspetores como forma de assegurar o funcionamento das salas de aula.

Se de fato no início do período republicano a atenção do Estado se fazia importante inclusive para as necessidades básicas da educação, não detectamos, nos documentos analisados, contudo, a presença de políticas públicas destinadas para as áreas rurais condizentes às realidades. Igualmente não vimos críticas mais acentuadas sobre essa ausência de propostas políticas, ou seja, reivindicações mais acentuadas por políticas públicas para as escolas rurais e distritais.

A instrução pública segundo o Presidente João Pinheiro era essencial para o regime republicano. A reforma do ensino promovida por ele seria cuidadosa e possibilitaria praticamente duplicar o número de estudantes na época.

Neste importante ramo de serviço publico, cujo desenvolvimento é essencial ao regimen republicano, tem tido o governo maximo cuidado, mormente em relação á matricula escolar, que, com a actual reforma, chegou quase a duplicar, como já o mostrei com o cotejo dos respectivos algarismos.

Estão funcçãoando regularmente 22 grupos escolares em que se acham matriculados 10.090 alumnos.

Brevemente este numero estará consideravelmente augmentado, achando-se, para tal fim, em preparo, muitos predios, que, sem muita demora, terão a necessidade adaptação, e provindos principalmente de doação de particulares e das municipalidades.

A fiscalização technica do ensino tem sido feita com toda regularidade.

E, apesar da duplicação da matricula, da criação dos grupos e da remuneração dos inspectores, a despesa apenas se elevou a 25 %. Cumpre, entretanto, assignalar que, das 800 mil creanças do Estado, em idade escolar, a 700.000 não se dá ainda o devido ensino.

⁷⁴⁹ MINAS GERAES. *Decreto n° 1.947, de 30 de setembro de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

Habituar as creanças das escolas do campo desde os verdes annos, a se familiarizarem com os modernos machanismos agricolas, como se está fazendo; retirar-lhe dos olhos os antigos instrumentos de trabalho aviltados pela escravidão, a enxada e a fouce, que lembram, com esse aviltamento, a razão da pobreza dos homens livres de agora; fazel-as comprehender que estes novos machanismos lhes garantam a bella independencia dos que do seio da terra, com o minimo esforço alliado á maior intelligencia, retiram a propria subsistencia – é, certamente, ter prestado á grande massa do povo incalculavel beneficio [...].

As municipalidades continuam, em regra, a auxiliar a diffusão do ensino primário, já elevado a porcentagem da verba orçamentaria, destinada a este serviço, já offerecendo predios para o funccionamento das escolas.⁷⁵⁰

A reforma do ensino ocorrida em 1906 foi importante, e em termos de políticas públicas contribuiu para a elevação do número de ingressantes nos nascentes grupos escolares. Nos 22 grupos escolares, segundo a Mensagem, havia em torno de 10.090 alunos. Outro ponto mencionado foi o aumento do número de prédios destinados para o ensino, isso desde que seu custeio viesse de doação de particulares e das municipalidades. O desafio colocado foi a própria obrigação do Estado em subsidiar o ensino público primário, pois nos parece que constantemente as autoridades públicas escapavam de suas atribuições em termos financeiros. Nessa perspectiva, a instrução pública fora dos circuitos urbanos não era tratada na perspectiva de políticas públicas.

Atentamos para a condição na qual o Presidente citou a duplicação do número de alunos nos grupos escolares e a elevação das despesas de tais ações em apenas 25%. É verdade que o fechamento de escolas isoladas contribuiu para desonerar financeiramente o Estado. Por outro lado, notamos que os grupos escolares ao ficarem sediados apenas nas cidades não permitiram a participação daqueles sujeitos que habitavam as áreas rurais e distritais, excluindo grande massa da população dos bancos escolares. Isso ocorria por diversos fatores, entre eles aqueles relacionados às distâncias entre suas residências e as difíceis condições de acesso às escolas.

Inferimos que a ausência de políticas públicas adequadas e direcionadas para as escolas públicas primárias rurais não foi um reflexo do desconhecimento das autoridades públicas. Muitos desafios ou problemas enfrentados por professores, alunos e demais agentes da escola eram conhecidos pelos administradores públicos. Prova disso foram as Mensagens dirigidas

⁷⁵⁰ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1908. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1908. p. 39-40.

ao Congresso Mineiro clamando melhorias para a educação. Uma das explicações sobre os poucos recursos financeiros para as escolas rurais e distritais vinculavam-se aos anseios das elites agrárias pela exploração do trabalho e acumulação capital. “[...] não é por desconhecimento da realidade que as políticas sociais são precárias, mas porque os recursos públicos dirigidos ao trabalho e à sua reprodução são evidentemente limitados numa sociedade que se caracteriza pela exploração do trabalho pelo capital.”⁷⁵¹

A instrução pública primária rural e distrital em termos de políticas públicas foi negligenciada pelo Estado, não por acaso. Essa faceta nos trouxe as intencionalidades dos grupos políticos que estavam no poder. Um dos fatores para essa negligência foi o estabelecimento de políticas compensatórias com objetivo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade do meio rural, em consonância com os objetivos do capitalismo.

Nesse sentido, a história da educação brasileira, na perspectiva de políticas públicas para o meio rural, evidencia o quanto essa educação foi negligenciada pelo Estado. Uma retrospectiva histórica nos indica que, embora a sociedade brasileira até o início do século XX fosse predominantemente agrária, os textos constitucionais de 1825 e 1891 sequer mencionaram a educação rural, evidenciando o descaso dos dirigentes e das matrizes políticas e culturais centradas nas idéias educacionais européias. Assim, a escola no meio rural surge tardia e descontinuamente. No decorrer do século XX, quando considerada pelo poder público, o era de forma periférica, com políticas compensatórias, com objetivos de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Aliás, a educação rural no processo de formação econômica e social brasileiro esteve fortemente articulada ao projeto de modernização conservadora, visando à subordinação do campo ao processo de urbanização-industrialização; à regulamentação das relações sociais de produção no campo aos moldes do capitalismo; à homogeneização econômica do território nacional e à adaptação da população aos preceitos da cultura moderna.⁷⁵²

No início do século XX, muitas ações administrativas dos Presidentes de Minas Gerais na instrução pública primária rural eram compensatórias. Longe de afirmarem os direitos dos rurícolas, fundamentavam-se no projeto de modernização. “A educação rural institucionalizada tornou-se um instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura

⁷⁵¹ DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In. EDUCAÇÃO E PESQUISA. São Paulo, v. 30, n.1, jan./abr. 2004. p. 84.

⁷⁵² SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. Educação rural. In. PRESENÇA PEDAGÓGICA: Dicionário crítico: educação rural. Dimensão LTDA, Belo Horizonte, v. 12, n. 69, mai/jun 2006. p. 64.

agrária concentradora”.⁷⁵³ As políticas públicas voltavam-se à defesa da continuidade da renda dos proprietários agrários e aliava-se aos interesses capitalistas voltados para a exportação perante à crescente desvalorização dos produtos internos, no Brasil da época, eminentemente rural.

Uma vez assentado todo o edifício econômico e administrativo republicano sobre essa tênue contradição, o quadro global da vida econômica, política e social do período, seria obviamente marcado por um equilíbrio instável, ao sabor das oscilações na cotação internacional dos principais produtos primários exportadores e das políticas públicas voltadas à defesa da renda dos maiores proprietários, ainda que às expensas do endividamento externo do país e das constantes desvalorizações do mil-réis.⁷⁵⁴

Mendonça se refere ao circuito de produção, financiamento, comercialização, acumulação de capital. A política cambial no início do período republicano apresentava controvérsias econômicas, ora a valorização do capital se dava na esfera da produção agrícola, ora pelo grupo que havia urbanizado seus investimentos. Tensões políticas consideráveis acirravam a as elites. O aparato estatal sob o controle da burguesia não viabilizava políticas públicas para as escolas públicas primárias do meio rural. Mesmo com a ideia de difusão da instrução pública primária encontrada nas Mensagens dos Presidentes de Minas Gerais, pouco se fez para a escola rural.

O relatório apresentado pelo inspetor técnico Napoleão Alvea Pereira em Raposos pertencente ao município de Sabará referente a escola mista de Dona Maria José Augusta dos Santos, conduz-nos à precariedade do ensino naquela localidade. O inspetor descreveu que a escola precisava de um certo impulso. Depreendemos que esse impulso nada mais seria do que a institucionalização de políticas necessárias para suprir a sala de aula de mobiliário, materiais escolares, começando pelo quadro negro que inexistia.

Relatório apresentado ao Exmo. Inr. Dr. Secretario do Interior pelo Inspector Technico da 1ª circumscrição litteraria, no fim da 1ª quinzena do mez de março do corrente anno.

A escola mixta, redigida pela normalista d. Maria José Augusta dos Santos, precisa de um certo impulso benefico, de maneira a despertar o entusiasmo pelo ensino, não só quanto a docente, de algum modo pouco confiante no

⁷⁵³ COSTA, Vânia Aparecida. *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção*. 250 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. p. 31.

⁷⁵⁴ MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 24.

apoio que possa ter do povo no que concerne á educação da infancia, como por parte deste, remisso, na sua opinião, em cumprir o sagrado dever de, não afastando as creanças durante os trabalhos da lavoura, concorrer para o sustentaculo da instituição.

Dos 42 alumnos que tem matriculados frequentam a escola: em janeiro 26; em fevereiro não houve frequencia legal, visto ter a docente dado 13 falhas por encommo de saude, com licença do inspector districtal, conforme affirmação sua. No dia da visita responderam á chamada 21.

O mobiliario, mal orientado attenta a hygiene dos órgãos visuais das creanças, é tosco, insufficiente, faltando-lhe material escolar, a começar do quadro negro, essencial para o bem desempenho do programma de ensino.

Exmo. Inr. Dr. Manoel Thomaz de Carvalho Britto. D.D. Secretario dos Negocios do Interior.

Raposos, 15 de março de 1908.

Arthur Napoleão Alvea Pereira – Inspetor Technico.⁷⁵⁵

A falta de mecanismos políticos de auxílio à educação pública primária em áreas rurais poderia ser devido à possível elevação dos encargos financeiros do Estado, mas nos parece que os encargos financeiros eram reflexos do projeto político de reorganização do ensino que enfatizava o urbano. Desse modo, as políticas públicas necessárias corresponderiam a investimentos e despesas em pessoal, materiais pedagógicos, mobiliário, entre outros destinados ao meio rural. Inferimos então que o Estado se preocupava necessariamente com a existência da relação social de exploração em sua forma clássica de acumulação de riquezas no meio rural, interessando manter a situação como estava. Assim os recursos muitas vezes toscos e insuficientes encontrados nas salas de aula no meio rural, a ausência dos programas de ensino, entre outros fatores, refletiam diretamente na inexistência de um projeto político necessário para o funcionamento adequado destinado ao ensino público primário rural.

A instrução pública primária discursivamente nas Mensagens dos Presidentes seria uma alternativa para tirar Minas Gerais do possível atraso em comparação com outros Estados, São Paulo e Rio de Janeiro. A proposta de instrução permitiria o ingresso de Minas no mundo moderno, um mundo civilizado. Pregava-se o ensino público primário para todos e uma uniformidade, contudo, não só o Estado seria responsável pela instrução. A existência de salas de aula particulares era permitida desde que se submetessem aos processos de fiscalização estatal, constituindo importante estratégia para desonerar o Estado.

⁷⁵⁵ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Professora Maria José Augusta dos Santos. Raposos, 15 de março de 1908. Códice SI-3281.

Vimos que a Lei 281, de 16 de setembro de 1899⁷⁵⁶ fixou a educação para todos. No artigo primeiro apontava que o ensino primário ministrado pelo Estado era gratuito e obrigatório. A educação, a partir dessa ideia compôs os novos preceitos da pedagogia moderna. Essa medida correspondeu ao discurso da política de educação e ao surgimento de novos problemas de caráter legislativo, econômico e financeiro.

Uma das novas facetas da pedagogia corresponde ao discurso denominado de 'política de educação'. [...] a educação irá gerar novos problemas políticos, de modo que cada país e suas respectivas atividades educacionais precisam de formas específicas para se adequar, modificar, adaptar aos princípios fundamentais da pedagogia moderna aos problemas muito específicos: de caráter legislativo, econômico e financeiro, etc.⁷⁵⁷

Adequar, modificar ou adaptar a escola pública primária rural em Minas Gerais frente a pedagogia moderna correspondeu também a reestruturação da precária situação em que as escolas se encontravam.

As instituições pensadas para as crianças ainda revelam ambiguidades, resquícios de práticas sociais instituídas para as crianças ricas e pobres. Essas instituições, em meados do século XIX, por exemplo, almejavam a educação da criança, mas em contrapartida, vislumbravam os perigos que poderiam advir de uma população educada.⁷⁵⁸

Por um lado, na forma da Lei, teoricamente a garantia de uma educação para todos, por outro, o perigo que poderia surgir de uma população educada.

5.3. Suspensão de aulas nas escolas públicas em áreas rurais

Diversas foram situações de precariedade que as escolas públicas primárias rurais enfrentaram, desde a falta de materiais básicos como livros, quadro negro, cadeiras, carteiras até programas de ensino e infraestrutura inadequada aos processos de ensino. Por causa dessa difícil situação, muitas aulas foram suspensas, fosse por tempo determinado ou indeterminado.

⁷⁵⁶ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

⁷⁵⁷ NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogia moderna*. Buenos Aires: Aique, 1999. p. 189.

⁷⁵⁸ CORSINO, Patrícia. *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 20.

Nos relatórios de inspeção verificamos que além das diversas situações de precariedade das salas de aula, o fator de compadrio também era motivo para suspensão das atividades em sala de aula. No relatório de inspeção de 1904, distrito de Águas Virtuosas, pertencente à Juiz de Fora, o inspetor relatou que não havia aulas na sala da professora Dona Tereza de Jesus Nogueira porque ela era irmã do vigário. Além disso, nas informações constantes no relatório, a professora estava a passear em sua propriedade rural. No relatório de inspeção dirigido ao Secretário do Interior Exmo. Delfim Moreira observamos que em consultas ou testemunhos de moradores da localidade o fiscal teceu seu relato. Disse que era costume da mencionada professora faltar às atividades de sala de aula e que há muito tempo não havia frequência na localidade (sala). Outro ponto significativo detectado na visita foi a falta de alunas prontas (aprovadas em exames) ao longo de 20 anos de funcionamento da sala de aula. Por fim, a população segundo o inspetor reclamou da suspensão das aulas.

Na escola de Sylvestre Ferraz falta aula pq a professora é irmã do vigário
Sylvestre Ferraz

Quando fui á escola feminina, a uma hora da tarde do dia 20 de agosto de 1904, escola dirigida pela professora D. Thereza de Jesus Nogueira, encontrei-a fechada a dita professora estava de passeio em uma sua propriedade rural, desde 3ª feira dessa mesma semana, e a minha visita foi feita em um sabado.

Procurando saber da causa da semelhante irregularidade, fiquei ao corrente disto, segundo o testemunho das pessoas mais gradas da localidade, não imbricada de paixão partidaria, incluídos neste numero o inspector escolar e o seu suplente:

- a) Bem é costume inventado da professora faltar assim ao comprimento dos seus deveres, falhando ás aulas em todos os meses;
- b) Bem a muito tempo não tem frequencia legal a sua escola;
- c) Bem em 20 anos de magisterio na localidade, não deu ainda uma alumna propta.

Há um clamor geral na população contra a escola. O inspector escolar a quem ouvi, confirmou tudo quanto deixo aqui relatado. Disse-me elle que nos boletins e mappas tem anotado a falta de frequencia na escola, aguardando que informações lhe fossem pedidadas, para que então pudesse dal-as completas sem parecer denunciante. Como, porem nunca lh'as pediram, jamais quis dal-as sponte sua.

Afirmaram-me alli que a população há supportado sem queixum por ser a professora irmã do vigario da freguezia, contra o qual ninguem quer conflicto.

Todos reclamam a suppressão do ensino nesta escola.

São estas as informações por mim colhidas com relação a escola feminina de Sylvestre Ferraz, entre as primeira pessoas da localidade.

Exmo. Delfim Moreira (Sec. Do Interior)

Juiz de Fôra, 17 de setembro de 1904

Estevam de Oliveira (Inspector Extraordinário de Ensino)

Agoas Virtuosas.⁷⁵⁹

A suspensão das aulas da escola da professora D. Thereza de Jesus Nogueira demonstrou a falta de fiscalização das autoridades locais e também do próprio Estado na condição de responsável pelo recebimento de relatórios e cumprimento de suas atribuições. Se é verdade que o relatório trouxe parte das realidades da localidade de *Agoas Virtuosas*, pareceu-nos que a professora se apoiava em seu irmão, o vigário para permanecer em seu cargo. Consideramos que a manutenção do cargo de professora estava vinculada à condição de ser parente de um religioso. Assim, em uma época de forte apego a questões religiosas, culturais/ideológicas além do papel assistencialista da igreja, a população mesmo que prejudicada pela falta de aulas não denunciava a situação do ensino. Além disso, havia o clamor entre os populares em fechar oficialmente a escola, ou seja, era uma possível solução diante da falta de fiscalização oficial, além da própria falta de aulas pelas questões de compadrio.

Fechar oficialmente a escola seria pela ótica da população uma vitória. Em nenhum momento o inspetor sugeriu a substituição da professora ou se referiu as responsabilidades pela falta de fiscalização ao Estado. Nesse ponto, as questões de ensino eram tratadas de forma bastante particularizadas e a mercê das decisões dos inspetores de ensino.

Outras causas da suspensão das aulas do ensino público nas escolas públicas primárias rurais verificadas foram as epidemias de varíola, sarna, coqueluche, sarampo, varicela entre outras. Essa era uma questão de saúde pública. Nesse ponto o discurso médico para a educação escolar ganhou ressonância.

A doença e a morte ameaçavam todas as classes em Minas. No entanto, naquela sociedade dispersa e rural, poucos perceberam até que ponto as doenças eram endêmicas, o que só foi feito em 1912, quando as primeiras

⁷⁵⁹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. Juiz de Fôra, 17 de setembro de 1904. Códice SI-2775.

pesquisas médicas no interior foram conduzidas pelo Instituto Oswaldo Cruz no Rio.⁷⁶⁰

Era necessária uma escola com edificações próprias e apropriadas para as aulas. A localização da escola também era algo importante na perceptiva higienista.

[...] a Higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retiraria do espaço privado – religioso ou familiar – o monopólio sobre a formação dos meninos e das meninas. Para tanto, apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo aspecto de questões vinculadas à escola. Tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para o funcionamento como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais.⁷⁶¹

Em nome da razão médica muitas escolas foram fechadas sem que houvesse a instalação de prédios correspondentes ao discurso médico do período. Verificamos que era preferível fechar os estabelecimentos de ensino a resolver de fato as questões de infraestrutura das escolas públicas primárias rurais. Outra hipótese que levantamos para o fechamento de escolas rurais pode ter sido a propaganda negativa sobre as epidemias diversas. Assim era mais louvável fechá-las a assumir os ônus das dificuldades advindas por sua manutenção.

Uma das escolas de Baependy, distrito de Juiz de Fora foi fechada pelo período de 08 (oito) meses porque ocorreu uma epidemia de varíola.

Como já deixei dito, todas as escolas de Baependy distrito de Juiz de Fôra estiveram fechadas o anno passado, pelo tempo de 8 meses, por causa da variola.

Exmo Sr. Delfim Moreira (secretario do interior)

Juiz de fora 16 de setembro de 1904

Estevam de Oliveira (Inspector extraordinario da 2ª circumscrição).⁷⁶²

⁷⁶⁰ WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 55.

⁷⁶¹ GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 527.

⁷⁶² MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. Juiz de Fôra, 16 de setembro de 1904. Códice SI-2775.

Fechar a escola parecia ser algo comum, mas não encontramos relatos dos populares questionando a falta de aulas causada por causa das epidemias. Talvez os relatórios de inspeção não tivessem espaços para essas reclamações por serem documentos oficiais que apresentavam apenas os interesses das autoridades públicas no poder.

Exmo. Sr. Dr. Secretario do Interior

Diz Jose Maria Seabra professore em disponibilidade, residente em Sabará que tendo sido designado para substituir o professor de Capim Branco, municipio de Santa Luzia, durante a licença que foi concedida ao mesmo e terminado a 22 do corrente o praso para entrar em exercicio, vem respeitosamente requerer á V Exa. digne-se de conceder-lhe mais 30 dias de praso visto ter receio de ser mal recebido em Capim Branco pelo terror que todos têm do terrível mal da variola que actualmente grassa em Sabará.

P. deferimento

Sabará, 16 de fevereiro de 1908 – José Maria Seabra.⁷⁶³

Os riscos de epidemias em fins do XIX e início do século XX eram significativos, por isso parte dos documentos oficiais (relatórios de inspeção e as Mensagens de Presidentes) mencionavam preocupações com aspectos higienistas. O professor José Maria Seabra relatou ao inspetor seu medo em continuar as atividades de ensino em substituição ao professor de Capim Branco, isso porque em Sabará havia o “*terrível mal da variola*”. O professor diante do exposto pediu prazo de 30 dias para o início de suas atividades. Nos documentos consultados não encontramos os desdobramentos desse pedido de prorrogação do prazo de início das aulas, tampouco vimos ações vindas da Secretaria do Interior capazes de garantir a viabilidade das aulas.

Situação parecida foi a do professor João Evangelista de Souza Coutinho que atuava em São José do Carrapicho, distrito de Queluz. Inicialmente a Secretaria do Interior suspendeu sua sala de aula alegando falta de frequência dos alunos. Diante dessa situação o mencionado professor enviou correspondência para as autoridades públicas e demonstrou que a falta de frequência encontrava-se relacionada às epidemias. Além disso, solicitou a regularização do pagamento de seus vencimentos.

⁷⁶³ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondência*. Professor José Maria Seabra. Sabará, 16 de fevereiro de 1908. Códice SI⁴₁ Cx: 05 Pc: 34.

Ilmo Exmo. Inr. Dr. Secretario do Interior

Diz João Evangelista de Souza Coutinho, professor em São José do Carrapicho, Queluz, que tendo sido suspenso o ensino de sua cadeira, por falta de frequência legal, e não sendo o supple. (suplicante) o causador de tal falta, como prova com o documento junto, vem respeitosamente requere a V. Excia si digne mandar pagar-lhe os seus vencimentos simples a que se julgue com direito, a contar de 28 de agosto do corrente anno.

P. deferimento

Bello Horizonte, 31 de dezembro de 1908.

João Evangelista de Souza Coutinho⁷⁶⁴

Como a suspensão das aulas vinculava-se a diversos fatores, em muitos casos a Secretaria do Interior optava simplesmente pelo encerramento das atividades de sala de aula, isto é, era mais fácil fechar a escola do que resolver os problemas localizados em determinadas regiões. Essa proposta de fechamento das escolas demonstrou a falta de sintonia entre o rural visto pelas lentes das elites agrárias como foco do desenvolvimento econômico e suas possibilidades de instituir uma educação adequada às necessidades da população.

Contrariamente a decisão da Secretaria do Interior a correspondência do inspetor João Bento de Paula atestou que professor João Evangelista de Souza Coutinho não teve culpa pela falta de frequência de sua escola no distrito de São José de Carrapincho.

João Bento de Paula, Inspector escolar do districto de São José do Carrapincho, municipio de Queluz.

Attesto que o professor João Evangelista de Souza Coutinho, não foi causador da falta de frequência em sua escola, e sim diversa circunstancias: como sejam: falta de communição causada pelos rios Pyranga e Guarará, e mesmo o ribeirão São José que banha esta localidade, e epidemias de sarnas, que tem sido chronica ha muito tempo, e mais, coqueluche e catapóras. Por me ser pedido este, o mandei passar em que firmo. São José do Carrapicho, 18 de dezembro de 1908.

João Benedito de Paula, inspector escolar⁷⁶⁵

Na correspondência do inspetor escolar João Benedito de Paula, enviada à Secretaria do Interior, observamos diversas situações que contribuíram para a falta de frequência dos alunos

⁷⁶⁴ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 31 de dezembro de 1908. Códice SI-2978.

⁷⁶⁵ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 18 de dezembro de 1908. Códice SI-2978.

na sala de aula. Além das graves epidemias de *sarna*, *catapora* e *coqueluche*, a *cheia dos rios Piranga e Guarará* impediram a comunicação com a escola.

A correspondência, datada de dezembro de 1908, apontou para o verão, período chuvoso em Minas Gerais. Dessa forma as cheias dos rios eram algo corriqueiro. Ainda sobre essa mesma situação, o inspetor técnico, em resposta a correspondência do inspetor escolar confirmou que a sala de aula do professor João Evangelista de Souza Coutinho foi pouco frequentada pelos alunos por causa das epidemias que “*grassam*” no lugar.

Sabará, 15 de janeiro de 1908.

Exmo. Inr. Dr. Secretario do Interior.

Respondendo a vosso officio de 13 do corrente, cumpre-me informar-vos de que a infrequecia da escola do sexo masculino de S. José do Carrapicho, municipio de Queluz, não foi motivada pelo respectivo professor, João Evangelista de Souza Coutinho, e sim por diversas epidemias que grassam no lugar, durante o primeiro semestre do anno de 1908, proximo passado, e pelo facto de residerem quasi todos os alumnos fora da séde do districto, conforme expuz em meu relatorio do referido anno. Julgo, portanto, o menciondo professor com direito ao recebimento do ordenado simples, durante o tempo de sua disponibilidade.

Saudações

Francisco Lopes de Azevedo – inspetor technico⁷⁶⁶

Francisco Lopes Azevedo, na condição de inspetor técnico afirmou que quase todos os alunos da sala de aula de São José do Carrapicho residiam fora da sede do distrito. Ao mesmo tempo, solicitou da Secretaria do Interior o pagamento do ordenado do professor durante o tempo no qual esteve em disponibilidade. A preocupação do professorado diante dos comunicados sintetizava a necessidade de seus pagamentos, ponto essencial nas relações de trabalho estabelecidas.

A frequência da sala de aula diante das exposições dos inspetores, escolar e técnico, e do próprio professor era bastante inconstante dadas condições meteorológicas, as condições higienistas e os recursos hídricos próximos a localidade da sala de aula. Dessa forma, a supressão das salas de aula sob a justificativa de falta de frequência constituía algo comum em se tratando da Secretaria do Interior.

⁷⁶⁶ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 15 de janeiro de 1908. Códice SI-2978.

Na análise mais aprofundada dos fatos expostos, constatamos que a abrangência do projeto de desenvolvimento mineiro se deu por vias de implantação e também de atendimento de uma educação prioritariamente para as cidades; nesse propósito o meio rural ficou desassistido de escolas dignas para a população. O mesmo não ocorreu nos aspectos políticos e econômicos. Para as elites, o meio rural era uma das possibilidades de continuação da composição de forças político-econômicas para a garantia do controle do Estado. Minas Gerais adequou um padrão de desenvolvimento, visando eliminar disparidades geoeconômicas e também pela capacidade de ampliar a produtividade, de produzir de tudo um pouco.

A busca mineira de seu próprio padrão de desenvolvimento contemplou, no meu entender, dois objetivos que se intercomplementavam. O primeiro visava eliminar, tanto quanto possível, as disparidades geo-econômicas do Estado, e o segundo, a valorização de sua capacidade de produzir de tudo um pouco, ou seja, a diversidade de sua economia. Em outras palavras, a *união na diversidade* se apresentava, desde logo, como a pedra angular de um projeto que, perpassando as esferas do comércio e da indústria deveria, para se adequar às efetivas condições de Minas, priorizar a produção da agropecuária diversificada.⁷⁶⁷

Mesmo diante dessa ideia de diversificação da economia, Minas Gerais priorizava a produção da agropecuária. O meio rural era uma espécie de *pedra de toque* para alavancar a economia.

Muitos professores por sua vez rebatiam as críticas vindas da Secretaria do Interior para a garantia de seus vencimentos financeiros.

Exmo. Sr. Dr. Secretario do Interior

Maria Magdalena Novaes Corrêa, professora publica em Queluz, respeitosamente ponderando-vos que tenha sido supprida ou suspensa a escolade S. Sebastião de Marianna, em que era provida, por falta de frequencia, motivada, como em tempo trouxe ao conhecimento da Secretaria do Interior, pela intensa epidemia da coqueluche que ali grassou nos ultimos mezes do anno proximo findo, vem pedir-vos ordeneis o pagamento dos vencimentos a que tenha direito e relativos ao tempo decorrido entre a suppressão da referida escola, 17 de dezembro de 1908 e a seu exercicio na cadeira em que ora se acha.

P. deferimento

I.p. de Maria Magdalena Novaes Correa

Filo de Souza Novaes

⁷⁶⁷ FARIA, Maria Auxiliadora. “A política da gleba”: as classes conservadoras mineiras. Discurso e prática na primeira república. 1992. 394 f. (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. p. 112-113.

Resposta: Requisite-se integral até 6 de janeiro e de 7 em diante o ordenamento.⁷⁶⁸

Em resposta a solicitação da professora Maria Magdalena Novaes Correa, encontramos o relato da Secretaria do Interior. Ela requisitara o pagamento integral até 6 de janeiro, e a seguir o pagamento do ordenado. Entre o pagamento integral e o ordenado havia diferenças significativas. Mesmo sem seus vencimentos, contudo, essa professora demonstrou para as autoridades públicas que em sua sala de aula cumpria os requisitos legais.

É curioso observarmos que nas correspondências enviadas pelos professores à Secretaria do Interior, críticas que referenciassem demais condições das salas de aulas não eram externadas a contento. Por um lado, entendemos que expor tais precariedades da situação das escolas rurais ou distritais poderia corresponder ao não atendimento das solicitações feitas pelos professores para o pagamento de suas gratificações. Por outro lado, notamos que muitas eram as dificuldades enfrentadas nos cotidianos pelos professores. A existência de uma rede simbólica de silenciamentos fez da escola rural um espaço escondido, submisso às regras e normas que as condicionava.

A suspensão das aulas nas áreas interioranas de Minas Gerais causadas por epidemias também indicaram a precariedade das condições de vida da população constantemente a mercê das ações das administrações públicas. Nos relatórios pesquisados, professores e inspetores acionaram a Secretaria do Interior para comunicarem as ocorrências relativas às aulas. Em nenhum momento, entretanto, encontramos menção à administração local. Pareceu-nos que as políticas públicas destinadas à educação eram praticamente de responsabilidade do Estado. Esse por sua vez, pouco fazia para assegurar o funcionamento das salas de aula das escolas no meio rural.

Os documentos demonstraram que após o controle natural das epidemias, as escolas voltavam ao seu funcionamento desde que comprovassem que a causa pela falta de frequência tivesse sido a própria epidemia. No relatório a seguir, observamos que o inspetor ao visitar a sala de aula constatou a extinção da epidemia de varíola e, conseqüentemente, autorizou o reinício das atividades escolares.

⁷⁶⁸ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 17 de dezembro de 1908. Códice SI-2978.

Ilmo Exmo. Secretario do Inr.

Na 2ª quinzena de abril ontem, installei as escolas dos sexos masculino e feminino da estação de Vespasiano por estarem já extincta a epidemia de variola que occasionou a interrupção do ensino na escola mixta que ali existia e que foi desdobrada nas duas novas cadeiras; visitei as escolas de Venda Nova e Vera Cruz, municipio de Sabará; de Dr. Lund, Lagoa Santa e Ribeirão de Jaboticatubas, do municipio de Santa Luzia do Rio das Velhas.

As escolas de Vespasiano forma installadas após 15 dias de praso marcado para a matricula aberta a 12 de abril. A do sexo masculino ficou com 111 alumnos matriculados, estando presentes 85 no acto da installação a do sexo feminino com 85 alumnas de matricula, estando presente 72.

O Sr. Dr. Elizeu Marcos Jardim, inspector municipal, não tendo podido comparecer, designou poderes ao presente cidadão, Sr. Adelino Murce, por quem foi representato na solenidade [...].⁷⁶⁹

O projeto educacional apresentou, em Minas Gerais em fins do século XIX e início do XX, outros entrelaçamentos com questões de ordem médica. O discurso era educar as novas gerações para evitar problemas futuros. A esse respeito, a consolidação e legitimação da ciência médica ocidental teve influência nos processos de ensino. As diversas epidemias constatadas nas regiões mineiras contribuíram para a reafirmação do projeto.

A agenda médica ao longo do século XIX, no Brasil, reservou um lugar especial para os problemas da ordem social, incluindo-se aí a questão da formação sistematizada das novas gerações, isto é, da educação escolar. Esse agendamento coincide com o próprio processo de consolidação e legitimação da ciência médica ocidental que, ao tratar de objetos da vida social, descreve-os também como objetivos da medicina, obrigando-os em sua órbita e expandindo, assim, os domínios desse saber. O ramo da medicina que se ocupou da descrição e redescricao dos objetos sociais, em conformidade com os cânones dessa Ciência, foi designado como Higiene, ramo que se preocupou, sobretudo, com uma medicina do social. Interessamos então, interrogar: como se deu a inclusão das questões relativas à educação escolar no interior das preocupações médico-higiênicas?⁷⁷⁰

No contexto histórico do período pesquisado, os discursos sobre as questões higienistas ganharam destaque. *Moral, trabalho e saúde* compunham dispositivos necessários para que as elites continuassem disseminando suas ideias e representações. Havia o interesse em manter o projeto político de dominação e a escola serviria para o estabelecimento da ordem. A

⁷⁶⁹ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Elizeu Marcos Jardim. Fidalgo, 12 de abril de 1909. Códice SI-3294.

⁷⁷⁰ GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 521.

educação era vista como capaz de convencer, de salvar os sujeitos dos vícios, de manter a ordem. Disciplinar era uma necessidade diante dos preceitos das administrações públicas.

A escola da República foi projetada para produzir comportamentos, valores de vida, para moldar sujeitos. Os discursos republicanos repletos de messianismo político apostaram e instituíram na valoração da criança na condição de herdeira da própria República⁷⁷¹.

Sobre o trinômio: *moral, trabalho e saúde*, ressaltamos que as *reformas curriculares* de 1899, 1906 e 1911 apresentaram vínculos diretos com os dispositivos de controle das elites ao mencionarem, por exemplo, em seus currículos “*Educação Moral e Cívica*” (1899), “*Trabalhos Manuais*” (1906) e “*Higiene*” (1911).

Os entrelaçamentos dos dispositivos de controle com a ideia de que a criança era herdeira da República permitiram o estabelecimento do projeto de educação destinado exclusivamente à atender as necessidades do meio urbano. Os grupos escolares sintetizaram o projeto. Não encontramos nos documentos problemas relacionados às questões de saúde e de higiene que pudessem suspender suas aulas.

As diversas epidemias foram expressivas nas áreas rurais. As escolas rurais e distritais deixaram de funcionar por longos períodos ou foram fechadas por decisões das autoridades públicas. Isso comprovou a ausência de projeto ou de política pública destinada para as áreas interioranas. Wirth descreveu que “a qualidade de vida da maior parte dos mineiros era ruim – como mostram os dados referentes a saúde pública, analfabetismo, renda e migração.”⁷⁷²

Embora o discurso oficial mencionasse a escola como a instituição importante para a República, no meio rural era mais fácil fechar uma escola do que resolver os desafios colocados em um contexto histórico de ações políticas e econômicas projetadas pelas elites agrárias.

Na Mensagem ao Congresso Mineiro, João Pinheiro da Silva demonstrou que a escola serviria para iluminar a inteligência das crianças, além de ensinar o trabalho dos adultos. Uma educação a serviço da pátria, esse foi o foco das ações do estadista.

⁷⁷¹ MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-104.

⁷⁷² WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 315.

Abrir escolas que illuminem a intelligencia das creanças; ensinar o trabalho aos adultos; guiar e aconselhar, nas duvidas, aos productores; cuidar das questões materiaes, sem o abandono da parte espiritual e moral; ter o culto sincero da liberdade; tomar a paz garantida; a justiça amada; paternal o exercicio da auctoridade; conciliadora a politica; - é, senhores representantes de Minas Gerais, operarios ephemeros que somos do serviço permantente da Patria, - é temos trabalhado pelo grandioso idéal republicano, na terra mineira, que, primeira, o sonhou, por elle deu vidas e o tem executado, nestes 18 annos de regimen, sem retrogradações e sem precipitações.

E' a realização do lemma que se inscreve no pavilhão brasileiro, pela perfeita conciliação da – Ordem e Progresso – . Palacio, em Bello Horizonte, 15 de junho de 1908. O Presidente do Estado, João Pinheiro da Silva.⁷⁷³

Abrir escolas correspondia investir nos grupos escolares criados a partir de 1906 pelo próprio João Pinheiro. Um ensino para além das questões materiais, que fosse voltado também para a parte espiritual e moral das crianças, um ensino que estabelecesse a conciliação política, era o ideário republicano a partir das palavras do João Pinheiro. Ordem e progresso! Uma escola destinada a treinar sob preceitos da obediência, pela *moral*, para o *trabalho* e pela *saúde*.

5.4. Investimentos, discursos e desdobramentos: precariedade da escola rural

Os investimentos públicos financeiros em educação, em Minas Gerais, não eram tão expressivos a ponto de possibilitar melhorias no quadro das escolas rurais e distritais. Na Mensagem pronunciada no Congresso Mineiro, no ano de 1903, pelo Presidente Francisco Antônio Salles houve registro de um possível progresso na produção agrícola. O Presidente, porém, reclamou que os dados do documento estatísticos de responsabilidade do setor de fiscalização das rendas públicas estavam incompletos. O discurso apresentou em nosso entendimento, a intencionalidades para dar a ver o quanto o governante estava preocupado com o aumento da produtividade.

Destacamos na Mensagem a desorganização do trabalho causado pela abolição da escravatura. Nesse sentido, a educação destinada para moldar os sujeitos e possibilitar a substituição da mão-de-obra escrava para a livre era uma das necessidades.

⁷⁷³ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1908. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1908. p. 54.

Si fosse dado julgar da propriedade economica do Estado de Minas pelo aumento constante de sua producção agrícola, concluiríamos que a nossa situação econômica não poderia ser mais satisfactoria, pois a produção cresce constantemente, correspondendo o aumento de exportação dos nossos productos. Si bem que não possuamos dados estatísticos exactos de produção, os que se encontram incompletos, fornecidos pela fiscalização das rendas publicas, apresentam resultados animadores com relação ao aumento da exportação, a partir de 1881.

Tomando-se por base da comparação as médias conhecidas da nossa exportação, nos quadriênios de 1881 a 1884 a 1900 e 1902, verifica-se no decurso de 20 annos, a despeito da desorganização do trabalho, consequente á abolição do elemento servil, um desenvolvimento de produção exportada na razão de 307%, notando-se declínio nos dous quadriênios somente na exportação do gado suíno e seus productos conforme se observa no quadro a seguir.⁷⁷⁴

Principaes gêneros da antiga exportação	Médias annuaes de 1881 a 1884		Médias annuaes de 1897 a 1900		Augmento %	
	Quantidade	Valor em contos de réis	Quantidade	Valor em contos de réis	Em quantidade	Em valor
1 – Queijos (1.000 kilos)	898	1.202	3.446	5.129	319	327
2 – Gado vaccum (1.000 cabeças)	98	3.831	182	18.115	93	470
3 – Café (1.000 Kilos)	70.309	27.533	132.435	110.049	88	838
4 – Fumo (1.000 kilos)	3.225	1.290	3.384	4.200	5	242
5 – Gado suíno (1.000 cabeças)	26	832	17	1.618	-	323
6 – Toucinho (1.000 kilos)	3.134	1.453	2.701	8.701	-	160
Média total	-	85.197	-	148.537	-	807

Quadro 16: Declínio das exportações de gado suíno.

Fonte: MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1903. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1903. p. 50.

A Situação econômica apresentada era aparentemente satisfatória em se tratando de arrecadações para o tesouro público. Com o anúncio da carência de dados estatísticos convincentes a respeito da situação, é possível que a produção agrícola também apresentasse limites. Uma das justificativas utilizadas foi a abolição da escravidão, porém, constatamos

⁷⁷⁴ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1903. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1903. p. 50.

que esse processo de libertação dos escravos ocorreu de forma gradual e intencionalmente projetado para evitar quedas na produtividade agrícola, o que invalida essa afirmação.

Ao tratarmos da produção de café, gênero agrícola cultivado em larga escala no primeiro quartel do Século XX em Minas Gerais, podemos ver o balanço das operações divulgadas oficialmente e também proferidas em comunicado ao Congresso Mineiro pelo Presidente Francisco Antônio Salles em 1903.

O exame do balanço definitivo do exercício de 1901, cujas operações estão liquidadas, denuncia a somma de 16.377:295\$641, apuradas das verbas de receita arrecadada, que constitui os recursos ordinarios proprios do exercicio.

Tendo sido de 20.611:900\$000 a receita orçada na lei n. 301; de 4 de setembro de 1900, para esse exercicio, verificou-se a notavel differença, para menos de 3.939:045\$403, entre a estimativa orçamentária e a realidade de recursos disponiveis paa fazer face ás despesas publicas.

Contribuíram decisivamente para essa sensível depressão de renda – a arrecadação do imposto de exportação, do qual o café representa predominantemente ou quase único elemento, que, estimado em réis 14.500:000\$000, produziu apenas 10.994:500\$000 [...].⁷⁷⁵

No excerto percebemos que a receita arrecadada no ano de 1901 foi inferior ao valor orçamentário previsto e instituído a partir da legislação. O vilão pela diferença de 3.939:045\$403 reis nas projeções financeira foi o café, ou melhor, a queda em suas exportações e consequentemente a redução de arrecadamentos com seus impostos. Com a diminuição das arrecadações inferimos que os investimentos públicos em educação também foram alterados.

Uma das explicações dadas pelo Presidente Francisco Antônio de Salles, na Mensagem no ano de 1905, foi justamente as dificuldades encontradas pelo Estado na ordem financeira. Para o Presidente a instrução pública primária deveria ser tratada com solicitude por parte dos poderes públicos.

A instrução publica primaria, que, pelas razões de ordem financeira assás ponderosas, não tem podido ser conveniente cuidada, deve constituir objecto da mais desvelada solicitude dos poderes publicos.

⁷⁷⁵ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1903. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1903. p. 67.

Nenhum outro serviço reclama maior atenção na actualidade, por ser o ensino primario a base do progresso do Estado; por isso, dissimular-o, espalhar os beneficios da instrucção, é um dos deveres primordiales do Estado.

Peço vosso esclarecimento attenção para esse assumpto, parecendo que com algumas midificações no sentido de tornar sua execução menos dispendiosa, porém mais efficaz e proveitosa, poderia satisfazer as necessidades do ensino, o projecto pendente de discussão na Camara do srs. Deputados.

Ainda hoje nada tenho a accrescentar ao que sobre esse assumpto tive occasião de enunciar nas anteriores Mensagens. Cofirmo inteiramente as considerações ahi externadas.⁷⁷⁶

Consoante a Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro, o ensino público primário, pelo menos no âmbito do discurso, era a *“base para o progresso do Estado”*. Percebemos a preocupação de tornar os recursos para a educação menos dispendiosos, de onde inferimos que o pronunciamento por ser um documento oficial surgiu carregado de representações. Uma delas, era a proposição de persuasão. Persuadir não representava a intenção, pelo menos de forma imediata, de coerção ou mentira. Às vezes parece ter sido apenas a representação de desejos. No jogo de livre circulação de ideias nem sempre houve o fiel cumprimento das proposições anunciadas tornando a educação mais eficaz às necessidades da sociedade, contudo, foi anunciado em diversas ocasiões. Se considerarmos os discursos oficiais pronunciados no Congresso Mineiro, parece-nos que a política educacional mineira no tocante à disponibilidade de verbas deixou muito a desejar.

Existem creadas no Estado 1.492 cadeiras de instrucção primaria, sendo 509 urbanas e 983 districtaes, das quaes 687 são para o sexo masculino, 638 para o feminino e 167 mixtas.

Acham-se providas 1.407, e durante o anno de 1904 sómente 1.394 cadeiras estiveram occupadas, havendo nellas matriculados 52.400 alumnos.

O ensino normal foi suspenso pela lei n. 395, de 23 de dezembro do anno passado, e suas disposições postas em execução pelas instrucções approvadas pelo Dec. n. 1.778, de 31 de janeiro deste anno, em virtude das quaes ficaram em disponibilidade os repectivos professores com direito á percepção de metade dos vencimentos.

A reorganização do ensino normal em novos moldes é um dos assumptos que mais merecem a attenção do legislador mineiro, pois d'elle depende a formação do professor e a solução futura do problema do ensino primario.

⁷⁷⁶ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 3ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1905. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1905. p. 25.

Inuteis serão todos os esforços dos poderes publicos com relação a esse ramo da administração, si não começar pelo preparo do professorado, e neste particular a acção do Estado dever ser directa e esclusiva.

Funcionam actualmente no Estado tres escolas normaes equiparadas ás officiaes e mantidas pelas municipalidades de Barbacena, Tres Pontas e Minas Novas e cinco collegios particulares tambem gosando das regalias de escola normal, que são: <<Maria Auxiliadora>>, em Ponte Nova, <<Immaculada Conceição>> em Barbacena, o de <<Nossa Senhora do Carmo>>, na Varginha, o da <<Providencia>>, em Marianna, e o de <<S. Domingos do Prata>>.⁷⁷⁷

Notamos que o número de cadeiras primárias distritais citadas foi superior às cadeiras urbanas. Nesse ponto, observamos que das 1.492 cadeiras existentes no Estado no ano de 1905, o número total de cadeiras distritais representava em torno de 66% do total das escolas. Mesmo em número estatístico superior, as escolas distritais receberam tratamento diferenciado (pior) em relação aos grupos escolares.

De acordo com o Decreto 1.348, de 8 de janeiro de 1900⁷⁷⁸, só existiam escolas urbanas e distritais. As rurais foram extintas consoante a Lei 281, de 16 de setembro de 1899⁷⁷⁹ que promulgou esse contexto. Nos diversos documentos consultados, contudo, verificamos que o funcionamento das escolas rurais não deixou de existir em diversas localidades de Minas Geraes. Pensamos que para o efeito de investimentos financeiros, a legislação determinou o fim da denominação de escolas rurais e desprezou essa modalidade ou categoria de ensino.

No discurso de 1905, o Presidente do Estado de Minas Gerais Francisco Antônio de Salles destacou a necessidade de reorganização do ensino normal, acrescentando que esse assunto era merecedor da atenção dos legisladores mineiros. O Presidente assinalou que uma das causas dos diversos problemas do ensino primário era a “*formação dos professores*”. Nesse período, quase inexistiam normalistas ou professores habilitados em número suficiente para assumir as aulas rurais e nesse ponto as ações dos legisladores deveriam se voltar para a reorganização do ensino normal.

⁷⁷⁷ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 3ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1905. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1905. p. 25-26.

⁷⁷⁸ MINAS GERAES. *Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900*. Belo Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1900.

⁷⁷⁹ MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1899.

A necessidade de investimentos no ensino na escola normal, dadas as dificuldades talvez pudesse ter representado uma condição de penúria para as outras escolas, e em específico para as de instrução pública primária no meio rural. Um dos exemplos que trazemos foi a sala dirigida pela normalista Dona Francisca A. Duarte Pinto, distrito de Rosário, Juiz de Fora, no ano de 1905, que funcionava em uma sala pequena, com bancos e estantes defeituosos.

Districto de Rosario (municipio de Juiz de Fóra)

Escola feminina dirigida pela normalista D. Francisca A. duarte pinto, nella provida em fevereiro deste anno.

Dia da visita, 10 do corrente.

Funciona em sala pequena, de prédio mantido de alugem pela propria professora, e apenas provida de alguns bancos-estantes defectuosas, sem mais nada.

Alumnos inscriptos, 27. Chegaram já a inscrever-se 34 alumnas. Mas a obrigatoriedade é uma burla, quando a população é refractaria a xousas de instrucção. Que motivo há pra isso? Nenhum, pois na localidade todos falam bem da professora, que é uma normalista inteligente e praticou em Ouro Preto na Escola de Dona Ana Guilhermina, uma das melhores que conheço. O que é certo é que é muito irregular a frequencia nesta escola. No mez corrente, por exemplo, o dia de maior frequencia foi o que compareceu 19 alumnas. Exceptuando os mezes de março e abril, em todos os demais do semestre decorrido foi sempre inferior a 20 alumnos o comparecimento de alumnos á escola [...].

Juiz de Fóra 17 de agosto de 1905

Estevam Oliveira⁷⁸⁰

A situação na qual se encontrava a sala de aula da professora Dona Francisca A. Duarte Pinto não era promissora. As atividades funcionavam numa sala pequena e provida de alguns “*bancos-estantes*” defeituosos e nada mais. Pelo menos foi o que o relatório do inspetor Estevam de Oliveira descreveu. Outro fato que nos chamou a atenção foi a descrição da população da localidade como “*xousas de instrução*”⁷⁸¹. Isso nos pareceu remeter a uma ideia de pouco ou quase nenhum acesso à instrução.

Para o inspetor, embora a frequência na sala de aula fosse irregular, a professora era uma normalista inteligente e formada em uma das melhores escolas em Ouro Preto, a Escola de

⁷⁸⁰ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. Juiz de Fóra, 17 de agosto de 1905. Códice SI-2775.

⁷⁸¹ Parece-nos que “*xousas de instrução*” correspondia naquele contexto pouco acesso à instrução pública.

dona Guilhermina. Era, portanto, uma boa professora o que, entretanto, não contribuiu para que a frequência dos alunos às aulas fosse significativa.

Diante do relatório de inspeção acima apresentado e da Mensagem do Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles, ambos de 1905, constatamos as contradições entre o que se pretendiam com os discursos oficiais do Presidente e o relatório do inspetor. Esse deixou transparecer que a falta de frequência às aulas não se davam por fatores relacionados unicamente à formação da professora.

Teoricamente os relatórios de inspeção deveriam auxiliar para a constituição de ações voltadas para a educação, mas duvidamos que houvesse organização suficiente da Secretaria do Interior para transformá-los em proposições e ações efetivas. Dessa forma, os relatórios cumpriam o mero papel de documentos descritivos e burocráticos, muito embora alguns anunciassem as condições do ensino, a situação de infraestrutura, a formação e desempenho dos professores entre outros aspectos.

Visitei hoje a escola mixta de Lafayette, distrito de Queluz, sob a regencia da normalista d. Honorina Soares Baeta, encontrando presentes ás lições do dia 96 alumnos de amos os sexos, dos 176 matriculados. Assisti ás diversas lições do dia, durante todo o tempo da minha visita e pude verificar que os alumnos têm apreciavel adiantamento [...].

Entretanto, é justo que aqui deixe consignada a bôa impressão que deixou-me esta visita, visto como é a sua professora D. Honorina, inteligente, dedicada e cumpridora de seus deveres.

Cumpra-se o dispositivo de n.º IX do art. 72 do Regto.

Lafayette, 29 de Agosto de 1908

Luiz Ernesto de Cerqueira – Inspector Technico do ensino.⁷⁸²

No relatório de inspeção de Luiz Ernesto de Cerqueira referente à sala de aula mista de Dona Honorina Soares Baeta, localizada em Lafayette, distrito de Queluz, constatamos o bom aproveitamento das aulas por parte dos alunos. O inspetor proferiu ter ficado impressionado, pois a professora demonstrava ser inteligente, dedicada e cumpridora de seus deveres. Esse relatório ao ser comparado com a Mensagem do Presidente Francisco Antônio de Salles, demonstrou as várias faces da organização do ensino em Minas Gerais. De um lado,

⁷⁸² MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Luiz Ernesto de Cerqueira. Queluz, 29 de agosto 1908. Códice SI-3268.

observamos as pretensões e justificativas do administrador sobre a situação do ensino mineiro. Por outro lado, constatamos que a formação dos professores não era fator preponderante para justificar os problemas.

Uma reclamação constante emergiu nos diversos relatórios de inspeção: a condição das salas de aula que perdura. Em 1909, o inspetor Estevam de Oliveira falou sobre as péssimas condições de higiene da escola rural de Villa Nova de Lima.

Int. 19-2-09

Inr. Inspector escolar rural de Villa Nova de Lima

Continuando a escola da professora dessa villa, regida por D. Maria Gabriella de Azevedo Coutinho a funcionar em uma sala que não tem a necessaria cubagem e por isso anti-hygienica, peço-vos providencias, de accordo com aquella professora, de modo que cesse tal inconveniente, trasferindo a alludida escola para outro predio que tenha uma sala que preencha aquelles fins.

S. F. o secretario
Estevam Pinto⁷⁸³

O Inspetor Estevam de Oliveira diante de sua visita à escola rural e ouvindo a professora, elaborou seu relatório e o enviou para a Secretaria do Interior apontando algumas das questões cruciais a serem deliberadas. Esse inspetor de algum modo pareceu-nos um dos sujeitos que apresentava denúncias sobre a real situação das escolas, no caso uma escola rural. Apresentar denúncias não era tão convencional aos demais inspetores no contexto pesquisado. Uma das explicações parece ser a própria condição desses inspetores como funcionários públicos a serviço da administração.

As projeções orçamentárias para investimentos em instrução pública primária também poderiam partir das câmaras municipais, mesmo que fossem raros os municípios a assumirem essas responsabilidades financeiras.

As despesas das Câmaras municipais foram instituídas de acordo com a Resolução 3.736, de 16 de agosto de 1899⁷⁸⁴ para o exercício de 1900. Fixaram-se os gastos das diversas comarcas, entre as quais destacamos Sabará, Caeté, Sete Lagos, Queluz e Juiz de Fora.

⁷⁸³ MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. Villa Nova de Lima, 19 de fevereiro de 1909. Códice SI-3291.

As despesas fixadas pelos legisladores para a comarca de Sabará foram de 11:340\$000 reis, no quadro a seguir apenas um dos itens surgiu vinculado ao ensino, “*Auxilio á aula nocturna da cidade*”. A verba destinada para esse auxilio à educação foi de 120\$000 reis. Quantia que representou em torno de 0,01% do montante dos recursos financeiros. Ao compararmos os demais itens, vemos que a verba destinada para a “*extração de formigueiros*” no valor de 100\$000 reis se aproximava aos gastos com educação. Daí inferimos que os investimentos como o ensino eram reduzidos. Nesse aspecto a inexistência de um projeto de atendimento às escolas públicas primárias rurais e distritais é visível.

Secretario	1:200\$000
Fiscal	300\$000
Continuo	80\$000
Caminheiro	150\$000
Iluminação publica	1:000\$000
Eventuaes	400\$000
Custas judiarias	100\$000
Secretaria, jury e eleições	200\$000
Auxilio á aula nocturna da cidade	120\$000
Iluminação da cidade	140\$000
Escrivão do jury, por custas que vencer em 1889	400\$000
Porcentagem ao procurador 10%	1:130\$000
Extracção de formigueiros	100\$000
Pagamento final do predio	1:333\$333
Obras publicas	4:686\$667
Total	11:340\$000

Quadro 17: Despesas comarca Sabará.

Fonte: Legislações do Estado de Minas Gerais.⁷⁸⁵

O auxílio à aula era em específico às atividades noturnas e direcionadas à cidade, isso demonstrou a desconsideração existente com as escolas distritais.

Na comarca de Caeté, os recursos destinados às despesas foram de 2:241\$000 reis. Nesse montante não encontramos nenhum item que fizesse referência ao ensino. Se de um lado as Mensagens dos Presidentes apontavam que eram urgentes os investimentos no ensino e que parte das responsabilidades cabiam às câmaras, essas poucas ou nenhuma providência tomavam. Por outro lado, os discursos destoavam dos desdobramentos de um orçamento, em

⁷⁸⁴ MINAS GERAES. *Resolução 3.736, de 16 de agosto de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1899.

⁷⁸⁵ MINAS GERAES, op. cit.

muitos casos limitados. Das 5 comarcas pesquisadas, Caeté foi a que recebeu o menor recurso financeiro para as despesas de 1890.

Ao secretario e expediente do mesmo	500\$000
Ao continuo	60\$000
Ao fiscal da cidade	120\$000
Para agua e luz da cadêia	90\$000
Para limpeza da mesma	90\$000
Aposentadoria do juiz de direito	60\$000
Trabalho do jury e eleições	40\$000
Assignatura do jornal official	16\$000
Aos escrevães da relação	2\$246
Porcentagem ao procurador	268\$920
Extincção de formigueiros	60\$000
Eventuaes	150\$000
Obras publicas	783\$837
Total	2:241\$000

Quadro 18: Despesas comarca Caeté.

Fonte: Legislações do Estado de Minas Gerais.⁷⁸⁶

Em Sete Lagoas, no quadro a seguir, o total de recursos financeiros destinados às despesas foi de 4:500\$000. Desse valor 200\$000 foram destinados a “*papel, pena, tinta e livros a mínimos pobres*”. Esse pequeno investimento em educação, em torno de 0,45% do total do orçamento, constituiu valor pouco expressivo para o período de *um ano*. Em comparação com o “*festejo de 7 de setembro e 13 de maio*” observamos que para essas duas datas a quantia de recursos era de 100\$000, ou seja, valor igual à metade das verbas para a educação. Isto comprovou o interesse nas festividades pelos governantes e seus desdobramentos junto à população, o que inferimos como algo eleitoreiro e vantajoso.

Relatórios de inspeção apontaram para a falta de materiais diversos para o desenvolvimento das aulas. As reclamações de professores eram constantes. Dessa forma, entendemos que destinar verbas apenas para “*papel, pena, tinta e livros para os pobres*”, não foram suficientes para resolver as questões de fundo, de um projeto destinado para o desprezo do ensino rural e distrital.

⁷⁸⁶ MINAS GERAES. Resolução 3.736, de 16 de agosto de 1899. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1899.

Ao secretario	550\$000
Continuo	60\$000
Fiscal da cidade	200\$000
Agua, luz e limpeza da cadeia	180\$000
Expediente da camara e jury	70\$000
Porcentagem ao procurador	640\$000
Custas judiciais	150\$000
Auxilio á casa de caridade	200\$000
A' matriz desta cidade	200\$000
Festejo de 7 de setembro e 13 de maio.	100\$000
Papel, penna, tinta e livros a minimos pobres	200\$000
Com eleições	20\$000
Caminheiros	100\$000
Eventuaes	80\$000
Gratificação ao escrivão do jury	100\$000
Aos fiscaes das freguezias	100\$000
Obras publicas	1:550\$000
Total	4:5000\$000

Quadro 19: Despesas comarca Sete Lagoas.

Fonte: Legislações do Estado de Minas Gerais.⁷⁸⁷

No quadro 20 a câmara de Queluz contou com recursos de 7:887\$000 para o custeio de suas despesas. Nesse montante, não encontramos nenhum item que estabelecesse vínculos com o ensino. Entendemos que as diversas Câmaras tinham autonomia para gerir seus recursos e que nem sempre destinavam verbas para o ensino.

Com o ordenado do secretario	600\$000
Com o dito do secretario aposentado	446\$000
Com o dito do fiscal da cidade, inclusive a conservação de agua potavel	400\$000
Com o dito ao procurador	250\$000
Com a porcentagem ao mesmo sobre o que arrecadar	550\$000
Com o ordenado do porteiro	150\$000
Com agua, luz e limpeza da cadeia	200\$000
Com o jury, eleições e qualificações	80\$000
Com objectos para a secretaria	100\$000
Com agua e luz para a casa da camara	50\$000
Com juros da divida passiva	700\$000
Com amortização da mesma	1:000\$000
Com custas judiciais ao juiz de direito e escrivão do jury	200\$000
Com ditas aos mais empregados do foro	300\$000
Com obras publicas e iluminação da cidade	2:841\$000
Total	7:867\$000

Quadro 20: Despesas comarca Queluz.

Fonte: Legislações do Estado de Minas Gerais.⁷⁸⁸

⁷⁸⁷ MINAS GERAES. *Resolução 3.736, de 16 de agosto de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1899.

Em Juiz de Fora, encontramos o maior recurso orçado em comparação com as demais comarcas de Sabará, Caeté, Sete Lagos e Queluz. O valor total dos recursos foi de 80:000\$000 reis. Apenas um dos itens mencionados tratava de aspectos relacionados ao ensino “*papel, pennas e tinta a alumnos desvalidos*”. O valor destinado para esse item foi de 100\$000 reis. Valor de pouca expressão. Representou apenas 0,0013% do total das verbas do orçamento. Se compararmos os gastos com educação e com a “*extinção dos formigueiros*”, veremos que esse último foi em torno de 150\$000, ou seja, 50\$000 a mais em relação à educação.

Secretario	2:200\$000
Dous fiscaes	2:000\$000
Porcentagem de 6% ao procurador da renda geral e 3% de pennas d’agua	3:200\$000
Caminheiro	550\$000
Adminstrador do matadouro e praça do mercado	600\$000
Porteiro da camara	780\$000
Expediente	100\$000
Luz e limpeza da cadeia	400\$000
Medicamento aos pobres	650\$000
Enterro aos desvalidos	400\$000
Exticção de formigueiros	150\$000
Custas judiciais, inclusive os escriães da relação	2:500\$000
Alistamento, eleições e jury	200\$00
Iluminação eletrica	15:120\$000
Publicações na imprensa	500\$000
Assignatura da folha official	16\$000
Eventuaes	800\$000
Papel, pennas e tinta a alumnos desvalidos	100\$000
Juros e amortização do 1.º empréstimo	14:800\$000
Idem do 2.º empréstimo	7:700\$000
O procurador licenciado	1:600\$000
O valor e juros das apolices caucionadas ao Banco Territorial e Mercantil de	21:745\$550
Obras publicas	3:894\$450
Total	80:000\$000

Quadro 21: Despesas comarca Juiz de Fora.

Fonte: Legislações do Estado de Minas Gerais.⁷⁸⁹

Com o nascimento da República no Brasil, uma das temáticas/alvos preferenciais das autoridades públicas foi a educação, citada nas diversas Mensagens ao Congresso Mineiro. Nem por isso compuseram investimentos necessários às necessidades do ensino público

⁷⁸⁸ MINAS GERAES. *Resolução 3.736, de 16 de agosto de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1899.

⁷⁸⁹ MINAS GERAES, op.cit.

primário rural. Prova disso era a situação na qual se encontravam as diversas escolas interioranas e, portanto, atribuir ao período republicano o marco de florescimento de todo ensino pareceu-nos um pouco arriscado⁷⁹⁰.

É interessante notarmos que as responsabilidades financeiras pelo ensino apresentadas nas *disposições gerais e transitórias* da Lei 2, de 14 de setembro de 1891⁷⁹¹ em seu artigo 79 ficava a cargo dos municípios e distritos. Esses poderiam até mesmo se associar para a criação e manutenção de estabelecimentos de instrução pública; porém o parágrafo único do artigo 79 estabeleceu que o governo do Estado ou o congresso não poderia onerar as câmaras sem lhes oferecer fundos financeiros para os investimentos.

Art. 79. Dois ou mais municipios, dois ou mais districtos vizinhos, poderão associar-se por accordo de suas respectivas camaras municipaes, para a construcção e conservação, a expensas comuns, de estradas que os communiquem entre si e com qualquer estrada geral e para creação e manuntenção de estabelecimentos de beneficencia ou de instrução publica que julgarem de utilidade para seus habitantes. [...].

Art. 82. São despesas municipaes unicamente as destinadas a serviços da administração do municipio, e que devem ser feitas como objectos de utilidade, uso e gozo dos municipes.

Paragrapho unico. O Congresso ou o governo, em suas leis ou regulamentos, não poderá onerar a camara municipal com despesas de qualquer ordem, sem decretar fundos, ou abrir desde logo verba para esse fim.⁷⁹²

Ficou-nos a impressão de que os investimentos no ensino público primário rural estavam a mercê da boa vontade dos administradores. Nem o Estado e sequer as câmaras municipais demonstraram interesse em promover investimento nessa área, prova disso foi a própria legislação que em suas brechas permitia a continuidade das precariedades do ensino público rural.

⁷⁹⁰ Sobre esse aspecto relembramos que muitas das experiências de educação do período pesquisado possuem ligações com a época do Brasil Império. “O século XIX pode ser caracterizado como o tempo de invenção e legitimação da forma escolar moderna no Brasil, ainda que iniciativas nesta direção possam ser evidenciadas desde o período colonial, seja por meio das iniciativas católicas, seja por intermédio das aulas régias. Deste modo, pode-se afirmar que a construção mais efetiva da escola elementar ocorre simultaneamente ao projeto de organização do próprio Estado Nacional.” In: GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 82.

⁷⁹¹ MINAS GERAES. *Lei nº 2, de 14 de setembro de 1891*. Ouro Preto. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1891.

⁷⁹² MINAS GERAES, op. cit.

Diversos governantes demonstraram, pelo menos na forma discursiva, preocupação com a educação. Silviano de Almeida Brandão no comunicado ao Congresso Mineiro em 1899 descreveu ser necessário melhorar as condições do ensino primário. Apontou a criação da inspeção extraordinária das escolas primárias como uma das saídas para resolver os problemas do ensino, ou seja, para produzir “*benéficos resultados*”. Reformar a instrução pública primária também foi uma das ideias defendidas pelo administrador. A concepção de reforma apresentada pelo Presidente previa o fechamento das cadeiras rurais. Esse discurso representou mais uma vez o desprezo pelas questões que giravam em torno do ensino para o meio rural mineiro. Ao mesmo tempo apontou a existência em um projeto segregador, excludente na realidade, muito embora fosse liberal em seus princípios.

O governo tem-se preocupado seriamente com tão importante assumpto, e espera, com o valioso concurso do Congresso, melhorar as condições do ensino primario no Estado.

De accordo com disposições leaes, foi instituida a inspecção extraordinaria das escolas primarias, a qual foi confiada a cidadãos idoneos, de conhecida competencia sobre o assumpto, e que, embora há pouco iniciada, já vae produzindo os seus beneficos resultados.

Em consecuencia della, já algumas medidas têm sido tomadas, tendentes a melhorar o ensino nas localidades, em que já se fizeram sentir os seus effeitos.

Della se deprehende a indeclinavel necessidade que há em ser reformada a instrucção primaria no Estado, deveno na reforma figurar as seguintes ideia: - simplificação e uniformização do ensino primario, tornando-o pratico e exequivel; supressão das cadeiras ruraes, extincção da classe dos professores provisorios; delimitação orçamentaria do numero de cadeiras, que devem ser providas e custeadas; phohibição taxativa aos professores de occuparem a sua actividade com mistéres estranhos á sua profissão e incompatíveis com as funções pedagogicas.

A reforma deverá attingir as escolas normaes, cujo plano de ensino deverá tambem ser simplificado, reduzindo-se o curso de tres annos, supprindo o ensino de algumas materias desnecessarias para o fim da instituição, annexando-se algumas cadeiras a outras, e mesmo reduzindo o numero de escolas, excessivo e sem justificação.⁷⁹³

Na Mensagem apresentada ao Congresso Mineiro pelo Presidente Francisco Silviano de Almeida Brandão a reforma tão necessária deveria também atingir as escolas normais. A

⁷⁹³ MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1899. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1899. p. 19-20.

proposição de tornar o ensino público primário simplificado e prático previu a redução de investimentos financeiros para a área, o que configuraria o total abandono.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu tinha vontade de fazer como os homens que vi sentados na terra escovando osso. [...] ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei em escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechados no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressolado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.
(Manoel de Barros)⁷⁹⁴

A História é uma contínua reconstrução, suas fontes por definição não são naturais, são produções humanas. O objeto histórico investigado: *Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899 - 1911)* constituiu seu traçado a partir de diferentes fontes disponíveis que foram selecionadas e consultadas exaustivamente.

No decurso de nossa investigação apreendemos que um fragmento da História sempre encontra novas fontes, novos cruzamentos, achados, narrativas, outras possibilidades de reconstruções de verdades, e consequentemente lacunas. Nessa perspectiva, a História aqui descrita do ensino público primário rural sintetizou representações de ações e acontecimentos em um tempo dado com interpretações possíveis construídas ou remontadas de significâncias a partir de extensa documentação examinada.

Ao analisarmos ideias e ações das elites administrativas em Minas Gerais, constatamos que existiram dois projetos políticos para a educação: o primeiro projeto foi concebido e colocado em ação por meio de leis, decretos e demais normas estabelecidas pelo próprio Estado. Esse projeto priorizava o ensino destinado às localidades de maior população: as cidades. Suas representações se fizeram presentes nas práticas de ensino nas quais professores e alunos, pelo menos minimamente, tinham acesso a materiais diversos como livros, programas de ensino,

⁷⁹⁴ BARROS, Manoel. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Planeta, 2010. p. 5.

mobiliário, prédios entre outros. A criação dos grupos escolares em Minas Gerais, no ano de 1906, coroou e priorizou o ensino nas áreas mais povoadas. O segundo projeto optou pelo total abandono das escolas ou salas de aula nas diversas regiões interioranas do Estado no ensino rural e mesmo em parte do ensino distrital. Nessas escolas/salas de aula muitas vezes tudo faltava, inclusive a própria aula. As representações desse projeto de ausências foram explicitadas inclusive na diferenciação dos salários do professorado que atuava no meio rural e distrital em comparação com os professores nas cidades.

Os dois projetos de ensino, um de atendimento às áreas urbanas e o outro de abandono das áreas rural e distritais, coexistiram ao longo do período pesquisado, 1899 a 1911, mesmo com a ideia dos legisladores de organizar o ensino em Minas Gerais. Nesses projetos, contudo, muitas faces, etapas, projeções e ações tanto das elites quanto dos próprios administradores que se preocupavam exclusivamente com os fatores de reequilíbrio econômicos do Estado emergiram em contraposição a essa suposta organização.

As muitas e diferentes nomenclaturas, no período de 1899 a 1911, conferidas às escolas *urbanas*, *distritais*, *rurais* permitiu cominar diferenciações na produção do ensino. Essas denominações foram processadas por meio da legislação, objetivando atender os anseios do próprio Estado. Em alguns casos a extinção do termo de escolas *rurais* e, consequentemente a sua junção às escolas *distritais* foram efetivadas, sem levar em consideração as especificidades e necessidades de cada tipo de escola. Nesse contexto e, em termos práticos, as escolas *rurais* não deixaram de existir a partir das novas denominações.

Tentando reequilibrar as finanças do Estado, os governantes mineiros se preocupavam pelo menos nos discursos, com as perceptíveis disparidades econômicas de Minas em relação a outros Estados, tomando São Paulo como parâmetro. Procuraram na instrução pública primária instituir propostas destinadas ao atendimento dos princípios econômicos adotados em suas gestões. As representações dessas ações abrolhavam nos currículos diferenciados das escolas. Para as escolas rurais, um currículo menor, simplificado em relação ao currículo das escolas urbanas. Depreendemos que os currículos diferenciados menores para a escola do meio rural compunham uma lógica de redução de gastos e desvalorização da instrução pública primária rural. A disciplina comum entre os diferentes currículos das escolas *rurais*, *distritais* e *urbanas* foi a “Educação moral e cívica”, com a visão de intensificar a proposta de constituir no Estado um dado modelo de nacionalidade.

Nas Mensagens anuais enviadas por Presidentes de Minas aos legisladores do Congresso Mineiro transparecia a preocupação por um ensino que pudesse formar as crianças para os trabalhos na agricultura, ou seja, braços para as tarefas que promovessem o progresso mineiro reafirmando a existência de relações produtivas do sistema capitalista com a necessidade de mão de obra agrícola. Desse modo, as Mensagens se configuraram importante modalidade de discurso político fundado no contexto, nos interesses de cada governante e bastante caracterizada pelo poder que exerciam. Com preocupações eleitoreiras e incapazes de atender a todas as necessidades do ensino público primário rural; os esforços dos Presidentes em diminuir as taxas de analfabetismo no Estado ficaram restritas às áreas urbanas.

A instrução pública rural para as crianças, nesse contexto, compôs-se numa abordagem particularizada e não como uma política de Estado; mesmo considerando a existência de diversos mecanismos legais e institucionais de organização e controle desse ensino. Em alguns documentos transpareceram laços culturais e afetivos para justificar a permanência do professor em sala de aula, de onde inferimos que a fiscalização da instrução pública primária não se aplicava a todas as salas de aula de modo uniforme.

A existência de escolas de instrução pública primária rural em Minas Gerais não significou o atendimento a todas as crianças em idade escolar. Seu funcionamento se vinculou às ações dos legisladores, às normas definidas a partir de leis, decretos e regulamentos e permaneceram a mercê dos poucos recursos financeiros a elas destinados. A existência de vozes em defesa de investimentos públicos na educação não significou de fato o atendimento às escolas públicas interioranas rurais e distritais. A instrução pública primária rural carregou uma conotação prática de permitir apenas os elementos básicos necessários para formar crianças trabalhadoras.

A concepção de criança externada por legisladores e administradores era a de um ser incapaz, incivilizado e incompleto. Essa concepção trazia consigo a percepção de um ensino capaz de anunciar um futuro promissor nos preceitos do capitalismo. Para os governantes a instrução pública primária possibilitaria às crianças, incapazes e incompletas, a humanização para desenvolverem atividades diversas e em específico na agricultura, constituindo-se mão de obra necessária para as elites agrárias.

Com a conotação de se formar a criança necessária ao avanço republicano muitas foram as justificativas que alimentaram debates sobre a instrução pública em Minas. A instrução pública primária tornou-se discursivamente o elemento basilar da política republicana em Minas Gerais. Constituiu-se ainda plataforma política para propagandear os mandatos dos presidentes do Estado e a materialização dos discursos frente às necessidades do ensino rural não saiu do mero planejamento.

Os recursos financeiros do Estado destinados ao ensino eram incompatíveis com as inúmeras necessidades das escolas públicas primárias rurais. As Câmaras municipais também alegavam inexistência de recursos disponíveis para os investimentos no ensino rural e distrital. O completo abandono das escolas rurais por parte dos governantes do Estado, dos legisladores e das elites mineiras nos demonstrou o quanto havia desapego por essa modalidade de ensino naquela situação. A proposta civilizatória da educação em Minas projetava recursos financeiros, materiais e humanos para as ações de ensino em áreas urbanas, ou seja, para os grupos escolares. No âmbito de uma política educacional a escola rural não teve vez. Ações controladoras dos administradores foram estabelecidas para instituir um modelo de escola visando a modernização da sociedade e o reequilíbrio das finanças.

Nossas análises evidenciaram que as representações de precariedade da instrução pública primária rural foram construídas por meio de atitudes e condutas de diversos agentes e rearticuladas ao longo do período pesquisado pelas elites e administradores de Minas Gerais de acordo com seus desígnios. Na perspectiva histórica, o Estado de Minas Gerais elaborou e sustentou políticas educacionais coerentes com o contexto econômico e político que lhes preocupavam. A significativa legislação para regular o ensino: leis, decretos, pareceres, resoluções entre outros insurgiu marcada por contradições e limites. Esse modelo e projeto de escola visou intensificar a produção do sistema capitalista, gerar braços para o trabalho no meio rural e assegurar a continuidade do poder políticos e econômico das elites dirigentes.

A elaboração e a execução do projeto que priorizou as escolas públicas urbanas só se tornou possível em virtude dos laços dos diversos agentes com o poder público. As elites com sua força política se articularam ao Estado para a manutenção de seus quadros e propostas. Discursivamente, o projeto institucional para a escola pública primária, em seus diferentes momentos e administrações, atenderia a objetivos e práticas diferenciadas em consonância às diversas nomenclaturas de escola. Na prática, com ações específicas externou identidades

exclusivistas em função da escola pública urbana e em detrimento das escolas públicas rurais e distritais. Dessa forma, formou-se uma escola para os centros urbanos e outra escola para as zonas rurais.

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

Diante do projeto de abandono das escolas públicas primárias rurais, o professor muitas vezes era o agente responsável pelo ato de ensinar e pelas demais funções administrativas da escola/sala rural. Entre as diversas atribuições, cabia ao professor a captação de prédio para a instalação e funcionamento da escola/sala, a atuação como fiscal de suas próprias atividades e, grosso modo, ele era o dono da escola/sala. Sua escola/sala funcionava a partir de suas próprias normas e formas de ensinar, de sua compreensão dos processos de ensino. O ato de ensinar era concebido como uma atividade missionária, um ideal a ser cumprido.

Ressalvamos que mesmo as escolas públicas primárias rurais criadas por meio das reformas do ensino não apresentaram homogeneidade em suas formas e formatos. Muitas vezes, organizaram-se administrativamente segundo as finalidades de seu agente mais próximo - o professor, ainda que em contradição às determinações legais do Estado. Nesse aspecto, a escola era geradora de conflitos diversos entre o instituído e o praticado. O professor era um agente ordinário.

A inexistência de escola/sala de aula e mesmo de aulas em áreas rurais foi descrita nas reclamações de moradores de determinadas localidades. Observamos que a própria aula deixava de acontecer fosse por fatores internos como a falta de materiais diversos, fosse por motivos externos: moléstias ou doenças, chuvas, cheias dos rios entre outros.

As escolas públicas primárias rurais sobreviviam em situação de penúria sem a devida ou merecida atenção por parte das autoridades públicas. Em alguns relatórios de inspeção técnica encontramos indicativos das urgências relacionadas à infraestrutura e demais condições das escolas/salas do ensino público rural. A falta de materiais diversos descrita em muitos desses relatórios externou as diversas dificuldades em empregar o método de ensino o intuitivo adotado na rede oficial. Buscando fundar uma escola moderna a adoção desse novo método de ensino foi uma alternativa adotada pelos administradores para melhor adequar o ensino primário. A adoção do método intuitivo concatenava-se aos preceitos de uma escola moderna, assim os materiais pedagógicos receberam novas conotações, mas dificilmente alcançaram as escolas rurais, o que nos leva a inferir que essas escolas foram produzidas com determinados fins, visando principalmente atender ao processo de intensificação capitalista.

Ao refletirmos sobre a emergência de políticas públicas para as escolas públicas primárias rurais, vimos que para essas escolas havia uma política marginal dificultando o pleno desenvolvimento das aulas. Frente a essas dificuldades Presidentes de Minas se eximiram de suas responsabilidades na condição de estadistas e responsáveis pelo ensino rural. Muito embora as dificuldades das escolas públicas rurais tenham sido mencionadas nos relatórios de inspeção, suas realidades não encontravam ressonâncias nos projetos de educação estabelecidos pelas elites dirigentes. Nos discursos de Presidentes de Minas direcionados ao Congresso, a ênfase era para o ensino público primário em uma perspectiva mais ampliada. Assim, as autoridades públicas nos pronunciamentos oficiais consideravam a necessidade de investimentos em educação, mas reformar a escola pública primária era uma das facetas da organização do ensino que não atingiu as escolas/salas do meio rural de forma satisfatória.

Nos discursos oficiais aparentemente não havia distinção do local geográfico nos quais as escolas estavam sediadas. Em termos práticos, nas escolas rurais e distritais poucos recursos existiram para viabilizar suas atividades. Conjeturamos que mesmo com as reformas do ensino não havia interesse político suficiente para atender as realidades das salas de aula do meio rural.

À escola pública cabia à formação de sujeitos necessários ao projeto macroestruturante e civilizatório republicano e a ideia de instalar grupos escolares associados a uma proposta de ensino profissional ganhou destaque em Minas Gerais. Por meio das Mensagens, os Presidentes discursivamente anunciavam seus interesses de investimentos para o ensino, entre

eles a iniciativa para um ensino particular bem como a ampliação da inspeção para as localidades com baixa população. Convocavam as Câmaras municipais a assumirem as cadeiras distritais que porventura se tornassem vagas, cadeiras que até então eram de responsabilidade do Estado. Essa transferência do ônus da educação do Estado para os municípios constituiu uma estratégia encontrada pelos administradores, uma proposta escorregadia de tentativa de isenção do Estado dos compromissos sociais, estreitamente vinculadas à proposta de desonerar financeiramente o Estado.

Percebemos que as administrações exteriorizavam em parte disputas partidárias, isso porque, os dirigentes políticos naquele contexto tinham conhecimentos a respeito das possibilidades de mudanças do ensino por meio das reformas. Não as colocaram em prática, sobretudo, por não priorizarem as escolas públicas primárias rurais, preferindo desconsiderá-las ou condená-las a arcar com sua própria subsistência.

Instabilidades das práticas do professorado nas escolas rurais se fizeram presente a partir das ausências do Estado em suas diversas funções. No ensino público primário, atividades cotidianas das escolas eram marcadas ou regulamentadas para proporcionar sólida formação cívica. Com isso, a preocupação com a higiene escolar se integrou ao projeto de ensino, influenciando tanto as estruturas físicas dos prédios quanto a organização do mobiliário dos grupos escolares, visando instaurar nos estudantes os hábitos necessários para os ares da República: a formação de um povo forte, saudável, ordeiro e civilizado. Tudo isso com a visão de um ensino moderno, mantendo-se, no entanto, tradicional.

O projeto modernizante de uma escola racionalizada não estava endereçado às camadas pobres do meio rural. Havia nesse contexto o ideal de criar diferente cultura do ensino escolar, uma nova organização. O Estado mineiro se voltava para um ensino sistematizado, regulador, utilizador de instâncias de controle e estratégias capazes de manter o poder político e econômico das elites. Uma lógica discursiva foi instituída para proclamar necessidades e ênfases no ensino público primário, porém a materialização dessa nova concepção de ensino não atingiu positivamente as escolas públicas primárias rurais.

Ao concluirmos nosso trabalho, destacamos que a rede de serviços/ensino públicos, proposta para a área rural em Minas Gerais foi tímida e lenta fosse no provimento das cadeiras rurais e em alguns casos as distritais; fosse no fornecimento de materiais didáticos, na manutenção das

estruturas físicas das escolas, no mobiliário entre outros. Essa ausência de prioridades para o ensino público primário rural comprovou a existência de uma política de desprezo pelas escolas rurais com devastadoras implicações para a universalização da escola naquele período e permanecendo em tempos outros.

Outro aspecto que mereceu nossa atenção e que persistiu a nosso ver, ao longo do período pesquisado, foi o fato de que enquanto minorias governarem seja no executivo ou legislativo, almejando benefícios próprios, a educação se constituirá com ciclos viciosos destinados a se adequarem aos preceitos das elites. Os projetos de ensino sejam para o meio rural ou urbano continuarão a reproduzir as mazelas que apresentamos ao longo da pesquisa realizada. Os processos de institucionalização do ensino, de ontem (passado) e de hoje (presente) foram e continuam a ser produzidos por meio de ideias pedagógicas em circulação, das forças políticas em jogo, dos contextos socioeconômicos em disputas. Nenhuma mudança significativa no campo educacional destinada às classes menos privilegiadas no meio rural se fará sem as pressões ou cobranças dos interessados por meio de suas reivindicações.

Atualmente a existência de diretrizes, decretos, resoluções, leis de demais determinações sobre o ensino rural/campo não corresponde que haverá na prática melhorias das diversas condições de ensino tanto para alunos quanto para os professores no meio rural.

Na condição de pesquisador e escritor⁷⁹⁵, nessa viagem no tempo, muitas foram às dificuldades de acesso a possíveis sentidos ou representações da história do ensino público primário rural e distrital do passado. Processar ou decodificar documentos acessados, muitas vezes repletos de cifras, de símbolos foi austera e constante tarefa. Descortinar a *Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas facetas em fins do XIX e início do XX (1899-1911)* nos obrigaram a ir à frente daquilo que era mostrado. Esta empreitada foi de fato uma descoberta, uma atividade bastante arriscada. De todo o modo, historiar nos permitiu ir e ver além. Essa foi uma etapa de desenhos que ocupou magicamente cenas e cenários de pouco mais de três anos do início de nossa pesquisa. Houve e “há uma imensa diferença entre ver uma coisa sem o lápis na mão e vê-la *desenhando-a*”⁷⁹⁶. Por vezes, as fontes despertaram e desenharam emoções e lembranças, mostraram e esconderam verdades. Diferentes passados acessados nos

⁷⁹⁵ “O escritor não é apenas aquele que escreve. É aquele que produz pensamento, aquele que é capaz de engravidar os outros de sentimentos e de encantamentos.” In. COUTO, Mia. *Pensatempos*. 3 ed. Alfragide: Caminho, 2008. p. 63.

⁷⁹⁶ VALÉRY, Paul. *Degas dança desenho*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 69.

fizeram refletir sobre o presente e o futuro das escolas públicas brasileiras daqui e de lá. Restou-nos o convite aos pesquisadores e leitores para também adentrarem essa trama, com suas ideias, críticas e experiências para o redesenho de *novas investigações*. “A animação da etapa intermediária dá lugar à agonia nesta última. Meu trabalho termina como começou, em meio a incertezas e tormentos.”⁷⁹⁷

josemirbh@yahoo.com.br

⁷⁹⁷ DUBY, Georges. *A história continua*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 56.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. *O futuro das regiões rurais*. 2 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

ABRÃO, José Carlos. Tendências nos discursos pedagógicos sobre educação rural. In. ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 279-305.

AFONSO, José António; *et al.* *Contributo para o estudo da axiologia educacional de Manuel Ferreira Patrício*. Porto: Marânus, 2011.

ALVES, Gilberto Luiz (Org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas: Autores Associados, 2009.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: espaçotempos de diferenças no cotidiano. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 17-36, abril 2004.

ARAÚJO, José Carlos Souza. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira: demarcações conceituais e algumas ilustrações. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 191-221.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Grupos escolares e região: concretizações e obstáculos à política educacional mineira. In. COLÓQUIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÕES COMPARATIVAS EM GRUPOS ESCOLARES, I., 2007a, São Luis: p. 1-36.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: CARVALHO, Carlos Henrique; *et al.* *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 179-207.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 233-258.

ARAÚJO, José Carlos Souza; *et al.* (Org.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Alínea, 2008.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio Pádua Carvalho. À guisa de um inventário sobre as escolas normais no Brasil: o movimento histórico-educacional nas unidades provinciais/federativas (1835-1960). In. ARAÚJO, José Carlos Souza; *et al.* (Org.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Alínea, 2008. p. 11-27.

ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUSA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Org.). *Escola primária na primeira república (1889-1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012.

ARCE, Alessandra. *A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas: rastros e traços de uma construção social do ser criança*. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARÓSTEGUI, Júlio. *A pesquisa histórica: teoria e método*. Bauru: Edusc, 2006.

ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. 218 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In. CADERNOS CEDES: Educação no campo. Campinas, v. 27, n.72, maio/ago. 2007. p. 157-176.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

AVRITZER, Leonardo. Entre o diálogo e a reflexividade: a modernidade tardia e a mídia. In. AVRITZER, Leonardo; DOMINGUES, José Maurício (Org.). *Teoria social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 61-83.

AVRITZER, Leonardo; DOMINGUES, José Maurício (Org.). *Teoria social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. *Grupos escolares em Sergipe (1911-1930): cultura escolar, civilização e escolarização da infância*. Na: UFRN, 2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Josemir Almeida. Educação do campo/rural: o Pronera e suas repercussões. In. LIMA, Antônio Bosco de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de (Org.). *Políticas sociais e educacionais: cenários e gestão*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 85-101.

BARROS, Josemir Almeida. Ensino rural primário em Minas Gerais no início do século XX: fundamentos e representações da escola. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, FaE-UEMG. nº 16, Ano 13. 2011. p. 41-66.

BARROS, Josemir Almeida. *Rádio e educação: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Planeta, 2010.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.

BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*. 221 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BIANCHETTI, Lucídio; NETTO, Ana Maria Machado (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BIGNOTTO, Newton (Org.). *Pensar a república*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

BLANCK, Maria Elisabeth Miguel. A legislação educacional e a organização escolar. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 223-237.

BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Inep, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

BOIS, Guy. Marxismo e história nova. In. LE GOFF, Jacques. *A história nova*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 241-260.

BOMENY, Helena. O Brasil de João Pinheiro: o projeto educacional. In. GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 137-189.

BORGES, Vera Lúcia Abrão. *A instrução pública na fala da elite: modernização, republicanismo e ensino primário – Brasil e Minas Gerais*. 245 f. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2000.

BUFFA, Ester. Práticas e fontes de pesquisa em história da educação. In. GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 105-116.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular*. São Paulo: Edusc, 2004.

CADERNOS CEDES. Educação do campo. São Paulo: UNICAMP, v. 27, n. 72, Maio/ago. 2007.

CANÁRIO, Rui. A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objeto de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, nº 14. 2000. p. 121-139.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2003.

CARVALHO, Carlos Henrique de. *República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães*. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2007.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. In. GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). *O município e a educação: Minas Gerais na Primeira República*. Campinas: Alínea, 2012. p. 43-72.

CARVALHO, Carlos Henrique de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. O nascimento de educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In. INÁCIO, Geraldo Filho (Org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 263-294.

CARVALHO, Carlos Henrique de; et al. *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania na encruzilhada. In. BIGNOTTO, Newton (Org.). *Pensar a república*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 105-130.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. Ouro, terra e ferro: vozes de Minas. In. GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 55-78.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas rurais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. (Des) educando corpos: volumes, comidas, desejos e a nova pedagogia alimentar. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 269-280.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1987.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. ESTUDOS AVANÇADOS. São Paulo, v.5, n.11, jan./abr. 1991. p. 173-191.

CHÂTELET, François; *et al.* (Org.). *História das idéias políticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação: contém ainda: 1) duas pequenas pérolas para escrever o trabalho final e sobreviver às seções de defesa; 2) uma receita inédita para realizar uma teste foucaultiana e, na medida do possível, manter a saúde física e mental, enquanto tudo isso se faz. In. BIANCHETTI, Lucídio; NETTO, Ana Maria Machado (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 355-370.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORSINO, Patrícia. *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009.

COSTA, Sérgio. *As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

COSTA, Vânia Aparecida. *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção*. 250 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

COUTO, Mia. *Pensatempos*. 3 ed. Alfragide: Caminho, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In. FÁVERO, Osmar. *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-80.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In. EDUCAÇÃO E PESQUISA. São Paulo, v. 30, n.1, jan./abr. 2004. p. 73-89.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DUBY, Georges. *A história continua*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

DULCI, Otávio. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In. GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 109-136.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 15 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ESCOLANO, Agustín Benito. Arte y oficio de enseñar. In: XVI COLOQUIO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, jul. 2011, El Burgo de Osmã, Soria. *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica*: Universidad de Valladolid. p. 17-26.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In. RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33-96.

FALEIROS, Vicente de Paula. *O que é política social*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In. BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil. In. LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. *et al. História da educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p. 109-117.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. In. VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BICCAS, Maurilane de Souza. Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850-1930). In. EDUCAÇÃO E FILOSOFIA. Uberlândia, n^{os} 27/28, jan./ jun. e jul./ dez. 2000. p. 175-201.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO: Rio de Janeiro: Autores Associados, 2000. vol. 14. Mai/Jun/Jul/Ago. p. 19-34.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlem Antônio; CALDEIRA, Sandra. A produção em História da Educação em Minas Gerais. In. GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 135-152.

FARIA, Maria Auxiliadora. “A política da gleba”: as classes conservadoras mineiras. Discurso e prática na primeira república. 1992. 394 f. (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; *et al.* Primeira conferência nacional ‘por uma educação básica do campo’. In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Para a compreensão histórica da infância*. Lisboa: Campo das Letras, 2006.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. *Escola de economia doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)*. 282 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Ed.). *Dicionário da Educação profissional*. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2000.

FLAMARION, Ciro Cardoso; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História da educação e história cultural. In. VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN, Moysés Júnior (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Anais do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903*. Dr. Carlos Ferreira de Sá Fortes, Presidente da Comissão Fundamental do Congresso. v. 11, n 5 e 6, mai./jun.1981. p. 186.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. *Pesquisa em educação*. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005.

GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas. História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In. GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 71-90.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

GINZBURG, Carlo. *Mitos emblemas e sinais*. 2 ed. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

GOMES NETO, João Batista F; *et al.* (Org.). *Educação rural*. São Paulo: Edusp/CEFET-PR, 1994.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

GOMES, Valdivino. Educador popular. In. MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; BARROS, Josemir Almeida; COSTA, Vânia Aparecida (Org.). *Letra e terra*. Belo Horizonte: RHJ editora, 2007.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX. In. ARAÚJO, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instruções escolares e educação na imprensa*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 197-225.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. O município e a educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano. In. GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). *O município e a educação: Minas Gerais na Primeira República*. Campinas: Alínea, 2012. p. 23-42.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (Org.). *O município e a educação: Minas Gerais na Primeira República*. Campinas: Alínea, 2012.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. O nascimento de educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In. INÁCIO, Geraldo Filho (Org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 263-294.

GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2001.

GONDRA, José Gonçalves. “Modificar com brandura e prevenir com cautela”. Racionalidade médica e higienização da infância. In. FREITAS, Marcos Cézar de; KUHLMANN, Moysés Júnior (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 289-318.

GONDRA, José Gonçalves. Cronologias da vida e formas da escola. In. BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 212-236.

GONDRA, José Gonçalves. *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 519-550.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 97-118.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto: Campo das Letras, 2006. p. 21-42.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HEINZ, Flávio Madureira. *Por outra história das elites*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

IANNI, Octavio. *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

IGLÉSIAS, Francisco. *Trajetória política do Brasil: 1500 - 1964*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. *Educação e civilização no sertão: práticas de constituição do modelo escolar no Triângulo Mineiro (1906-1920)*. 270 f. (Tese em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. O diálogo convergente: políticos e historiadores no início da República. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 119-144.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 1, p. 9-43, jan./jun., 2001.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

KUHLMANN Moysés Jr. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; MENDES, Luciano Faria Filho; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

KUHLMANN, Moysés Jr. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN, Moysés Jr.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-34.

KUHLMANN, Moysés Júnior. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cêzar de; KUHLMANN, Moysés Júnior (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LE GOFF, Jacques. *A história nova*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5 ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: *Enciclopédia Einaudi*. v. 1. Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. p. 11-50.

LE GOFF, Jacques. Passado/presente. In: *Enciclopédia Einaudi*. v. 1. Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984. p. 293-310.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LEÃO, Carneiro A. *A sociedade rural: seus problemas e sua educação*. Rio de Janeiro: S.A. A Noite, 1940.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

LEITE, Sérgio Celani. *Educação rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Antônio Bosco de (Org.). *Estado e controle social no Brasil*. Uberlândia: Composer/FAPEMIG/GPEDE, 2009.

LIMA, Antônio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. In: LIMA, Antônio Bosco de (Org.). *Estado e controle social no Brasil*. Uberlândia: Composer/FAPEMIG/GPEDE, 2009. p. 17-36.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *As fotografias como fonte para a história das escolas rurais em Uberlândia (1933-1959)*. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, nº 5, p. 55-69, jan/dez. 2006.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História das escolas rurais em Uberlândia (1933 a 1959). In: PÉREZ, Tereza Gonzáles; PÉREZ, Oresta López (Coord.). *Educación rural en iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*. Madrid: Anroart Ediciones, 2009. p. 153-182.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *Memória de si, história dos outros*: Jerônimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos anos de 1919 a 1961. 2004. 401 f. (Doutorado em História) – Faculdade de História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LINHARES, Maria Yeda. História Agrária. In. FLAMARION, Ciro Cardoso; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 165-184.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBO, Eulália Maria Lahmeyer. *História político-administrativa da agricultura brasileira 1808-1889*. [S.l.]: [s.n.], [19--].

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2009.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos sociais no Brasil. In. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 469-493.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 111-153.

MAGALHÃES, Antônio Germano Junior; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira escola normal rural do Brasil. In. WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Educação rural em perspectiva internacional*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007. p. 53-78.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um contributo para a história da educação da infância em Portugal. In. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 115-145.

MAGALHÃES, Justino. A história das instituições educacionais em perspectiva. In. GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: EDUFU, 2005. p. 91-103.

MANACORDA, Mario Alighiero. Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 13-43.

MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

MARTINS, Ângela Maria Souza. Educação e história cultural: algumas reflexões teóricas. In. LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos; MAGALHÃES, Livia Diana (Org.). *História, cultura e educação*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 109-135.

MATA-MACHADO, Bernardo. O poder político em Minas Gerais: estrutura e formação. *Análise & Conjuntura*. Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 103-104, jan./abr. 1987.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise. In. CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 19-36.

MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENNUCCI, Sud. *Cem annos de instrução pública (1822-1922)*. São Paulo: Editores Salles Oliveira, Rocha & Cia, 1932.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In. FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-140.

MORAIS, Christianni Cardoso; et al. (Org.). *História da educação: ensino e pesquisa*. São Paulo: Autêntica, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MOTTA, Carlos Guilherme (Org.). *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Por que as crianças? In: CARVALHO, Carlos Henrique de; et al. *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 13-48.

MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Minas Gerais. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão*. 258 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; BARROS, Josemir Almeida; COSTA, Vânia Aparecida (Org.). *Letra e terra*. Belo Horizonte: RHJ editora, 2007.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa de Silva; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “Oh! Escarneio! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”: um estudo sobre os materiais, os métodos e os conteúdos da escola rural em Minas Gerais (1892-1899). *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, v. 12, n. 2 (29), p. 77-106, maio-agosto. 2012.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889 - 1930)*. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990. v. 9. p. 259-292.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 2009.

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1999.

NASCIMENTO, Célia Siqueira Xavier. *Formas de ver e viver a infância nas escolas públicas mineiras (fins do século XIX – início do século XX): práticas, espaços e tempos*. 151 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007.

NORONHA, Olinda Maria. Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889-1930). In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Org.). *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 143-188.

NOSELLA, Paolo; BUFFA Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas: Alínea, 2009.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; MENDES, Luciano Faria Filho; GREIVE, Cynthia Veiga (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 371-398.

NUNES, Clarice. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. In. CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, n.93, maio 1995. p. 51-60.

OLIVEIRA, Francisco de. *A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da república velha no Brasil*. In. HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Brasil republicano: estrutura de poder e economia (1889 -1930)*. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1997. (História geral da civilização brasileira.) v. 8. p. 391-414.

OLIVEIRA, Joaquim José Araújo Marques de. Infância e educação no movimento das escolas rurais. In. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 107-128.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense/CNPq, 1990.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. In. BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 265-300.

PAIVA, Clotilde Andrade. *População e economia nas Minas Gerais do século XIX*. 229 f. (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In. PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 347-375.

PAULA, João Antônio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In. GONDRA, José. *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p. 149-166.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus: seleção poética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PIMENTA, Cornélio Octávio Pinheiro. João Pinheiro, Israel Pinheiro e a busca da modernidade plena. In. GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 269-287.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTASSILGO, Joaquim; FREITAS, Marcos Cezar de; MOGARRO, Maria João; *et al.* (Org.). *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende; *et al.* O desafio da educação do campo. In. BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: INEP/MEC, 2006. p. 10-46.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997.

PINTO, Virgílio Noya. Balanço das transformações econômicas no século XIX. In. MOTTA, Carlos Guilherme (Org.). *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 126-146.

POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

POLIANO, Luiz Marques. *A sociedade Nacional de Agricultura*. Rio de Janeiro: SNA, 1945.

POSTAMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, Caio Júnior. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

- PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- REIS, José Carlos. *História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906)*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.
- RIBEIRO JÚNIOR, Florisvaldo Paulo. *O mundo do trabalho na ordem republicana: a invenção do trabalhador nacional*. Minas Gerais, 1888-1928. 256 f. (Doutorado em História Social) – Faculdade de História, Universidade de Brasília, 2008.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: UNICAMP, 2007.
- RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.
- RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In. PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 376-406.
- ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. 210 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- ROSA, Walquíria Miranda. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*. 171 f. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- SALIBA, Elias Thomé. A dimensão cômica da vida privada na República. In. NOVAES, Fernando Antônio (Org.). *História da vida privada no Brasil República: da Belle Époque à era do rádio*. São Paulo: Cia das Letras, v. 3. 1998. p. 289-365.
- SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In. NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; et al. (Org.). *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-93.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Teoria da memória, teoria da modernidade. In. AVRITZER, Leonardo; DOMINGUES, José Maurício (Org.). *Teoria social e modernidade no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 84-105.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Factos, interpretações e desafios políticos. In. SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima (Org.). *Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas*. Vila Nova de Famalicão/Portugal: Húmus, 2010. p.179-191.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto; *et al.* A escola e o trabalho em tempos cruzados. In. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 265-293.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; OLIVEIRA, Joaquim Marques. *A escola é o melhor do povo: relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais*. Lisboa: Profedições, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima (Org.). *Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas*. Vila Nova de Famalicão/Portugal: Húmus, 2010.

SAVIANI, Demerval. “Breves considerações sobre fontes para a história da educação”. In. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; *et al.* *O legado educacional do século XIX*. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SEGANTINI, Verona Campos. *Fundando sensibilidades, educando os sentidos: dos sujeitos na cidade (Belo Horizonte, uma capital no ano de 1900)*. 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da. *Combatendo a ignorância, garantindo a ordem pública e o progresso da nação: ideais e ações educacionais de Francisco Mendes Pimentel (Minas Gerais, 1893-1910)*. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. *Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história: um estudo em escolas no meio rural e urbano*. 614 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Lourdes Helena da. *Cenários da educação no meio rural de Minas Gerais*. Curitiba: CRV, 2009.

SILVA, Lourdes Helena da; *et. al*; A educação no meio rural: revisão da literatura. In. BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: INEP, 2006, p. 69-137.

SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. Educação rural. In. *Presença Pedagógica: Dicionário crítico: educação rural*. Dimensão LTDA, Belo Horizonte, v. 12, n. 69, mai/jun 2006. p. 62-69.

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

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In. VELHO, Otávio Guilherme (Org.). *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1973. p. 11-25.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p.191-263.

SINGER, Paul. *O capitalismo: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica*. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a Licenciatura em Educação do Campo na UnB*. Brasília: Liber Livro, 2012.

SOARES, Sergei, RAZO, Renata, FARINHAS, Mayte. Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In. BOF, Alvana Maria (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: INEP, 2006, p. 47-68.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Professores e professoras: retratos feitos de memória. In. GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2001. p. 73-95.

SOUZA, Rosa Fátima de. Alicerces da pátria: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890-1976). 2006. 367 f. (Tese Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 21-56.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In. SAVIANI, Dermeval; *et al*. *O legado educacional do século XIX*. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 33-84.

SOUZA, Rosa Fátima. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In. BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Solange Jobim; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade média: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In. SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 207-221.

STARLING, Heloisa Mara Murgel; *et al.* (Org.). *Utopias agrárias*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. *O mundo rural no horizonte dos jovens*. Florianópolis: UFSC, 2006.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. In. CADERNOS CEDES: Campinas, ano XX, nº 52, nov. 2002. p. 74-87.

VALÉRY, Paul. *Degas dança desenho*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: Martins Fontes: EDUSF, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A escrita da história da educação mineira: a produção de Paulo Kruger. In. GONDRA, José (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2001. p. 37-58.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE. Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. 4 ed. Brasília: UNB, 1998.

VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice Rezende de. República e civilização brasileira. In. BIGNOTTO, Newton (Org.). *Pensar a república*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 131-154.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In. VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 7-20.

VIDAL, Diana Gonçalves; *et al.* O núcleo interdisciplinar de estudos e pesquisas em história da educação (NIEPHE) e sua contribuição para a história da alfabetização no Brasil. In. MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 109-133.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; *et al.* *A pesquisa em história*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In. ARAÚJO, José Carlos Souza; *et al.* (Org.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-45.

VIÑAO FRAGO, Antonio. ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In. SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 0, p. 63-82, set/out/nov/dez., 1995.

VOLDMAN, Daniele. Definições e usos. In. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

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

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. *O Campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

WIRTH, John D. *O fiel da balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

WIRTH, John. Minas e a nação. Um estudo de poder e dependência regional 1889-1937. In. HOLANDA, Sérgio Buarque de. *O Brasil republicano: estrutura de poder e economia (1889 - 1930)*. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1997. (História geral da civilização brasileira.) v. 8. p. 76-99.

FONTES DOCUMENTAIS

Anuário Estatístico

BRASIL, Diretoria Geral de Estatística. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro, Typographia de Estatística, 1916, ano I (1908-1912).

Mensagens de Presidentes

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1899. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1899.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1900. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1900.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão ao Congresso Mineiro em sua 3ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1901. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1901.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Joaquim Candido da Costa Sena ao Congresso Mineiro em sua 4ª. Sessão ordinária da 3ª. Legislatura no anno de 1902. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1902.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1903. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1903.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1904. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1904a.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em Sessão extraordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1904. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1904b.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 3ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1905. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1905.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Francisco Antônio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 4ª. Sessão ordinária da 4ª. Legislatura no anno de 1906. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1906.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1907. Bello Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas Geraes, 1907.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 2ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1908. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1908.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Wenceslau Braz Pereira Gomes ao Congresso Mineiro em sua 3ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1909. Bello Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas Geraes, 1909.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Wenceslau Braz Pereira Gomes ao Congresso Mineiro em sua 4ª. Sessão ordinária da 5ª. Legislatura no anno de 1910. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1910.

MENSAGEM dirigida pelo Presidente do Estado Júlio Bueno Brandão ao Congresso Mineiro em sua 1ª. Sessão ordinária da 6ª. Legislatura no anno de 1911. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1911.

Relatórios da inspeção técnica do ensino em Minas Gerais

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira. Belo Horizonte, 16 de maio de 1899. Códice SI-3958.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira. Sabará, 31 de março de 1899. Códice SI-3958.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira. Rio Acima, novembro de 1899. Códice SI-3958.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Albino José Alves Filho. São Gonçalo do Ibituruna, 04 de março de 1901. Códice SI-2756.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Albino José Alves Filho. Sete Lagoas, 25 junho de 1901. Códice SI-2756.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Albino José Alves Filho. Alva, 30 de setembro de 1901. Códice SI-2756.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. Baependy, 16 de agosto de 1904. Códice SI-2775.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. Juiz de Fôra, 05 de setembro de 1904. Códice SI-2775.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. Juiz de Fôra, 17 de setembro de 1904. Códice SI-2775.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. Juiz de Fôra, 16 de setembro de 1904. Códice SI-2775.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. São Paulo de Muriaé, 11 de agosto de 1905. Códice SI-2775.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. Juiz de Fôra, 17 de agosto de 1905. Códice SI-2775.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Dr. Carvalho de Brito. Belo Horizonte. 31 de agosto de 1908. Códice SI-3286.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Secretário do Inspetor Francisco Lopes de Azevedo. Sete Lagoas, 11 de agosto de 1908. Códice SI-3268.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Secretário do Inspetor Antônio Ferreira Paulino. Santa Luzia, 13 de agosto de 1908. Códice SI-3256.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor José Ferreira de Andrade Brant Junior. Fidalgo, 15 de fevereiro de 1909. Códice SI-3294.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Estevam de Oliveira. Villa Nova de Lima, 19 de fevereiro de 1909. Códice SI-3291.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor Elizeu Marcos Jardim. Fidalgo, 12 de abril de 1909. Códice SI-3294.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção*. Inspetor municipal Elizeu Marcos Jardim. Sabará, segunda quinzena de abril de 1909. Códice SI-3294.

Termos de visitas

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor João Gomes de Mello. Sacramento, 4 de junho de 1902. Códice SI⁴₁ Cx:04 Pc: 01.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Estevam de Oliveira. Vargem Grande, 28 de setembro de 1904. Códice SI-2775.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Paulino Machado. S. João d'El-Rey, 5 de abril de 1908. Códice SI-3281.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Francisco Lopes de Azevedo. Queluz, 20 de junho de 1908. Códice SI-3268.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Francisco Lopes de Azevedo. Queluz, 20 de junho de 1908. Códice SI-3268.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Professora Maria José Augusta dos Santos. Raposos, 15 de março de 1908. Códice SI-3281.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor José H. de Carvalho Britto. Brumado, 8 de maio de 1908. Códice SI-3282.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Francisco Lopes de Azevedo. Queluz, 27 de junho de 1908. Códice SI-3268.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Joaquim Rodrigues de Lima. Rio Pardo, 30 de junho 1908. Códice SI-3282.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Promotor de Justiça José Eduardo. Mar de Hespanha, 5 de agosto de 1908. Códice SI-3286.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Antônio Baptista da Silva. São Pedro da União, 31 de maio de 1908. Códice SI-3282.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Luiz Ernesto de Cerqueira. Queluz, 29 de agosto 1908. Códice SI-3268.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Napoleão Alves Pereira. Belo Horizonte, 15 de março de 1908. Códice SI⁴₁ Cx:08 Pc: 36.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Termo de Visita*. Inspetor Arthur Queiroga. Sete Lagoas, 18 de julho 1910. Códice SI-3325.

Relatórios de Secretário do Interior

MINAS GERAIS. *Secretaria do Interior. Relatório do secretário ao Presidente do Estado*. 1899.

Decretos, leis, regulamentos e resoluções

TYPOGRAFIA NACIONAL. *Decreto 3.029, de 09 de janeiro de 1881*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1882. Parte I. Tomo XXVIII.

TYPOGRAFIA NACIONAL. *Lei nº 40, de 3 de outubro de 1834*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. 1866.

MINAS GERAES. *Decreto nº 516ª, de 12 de junho de 1891*. Ouro Preto: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1891.

MINAS GERAES. *Decreto nº 1.251, de 31 de janeiro de 1899*. Bello Horizonte. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. 1899.

MINAS GERAES. *Resolução 3.736, de 16 de agosto de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1899.

MINAS GERAES. *Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900*. Bello Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1900.

MINAS GERAES. *Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906*. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

MINAS GERAES. *Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906*. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

MINAS GERAES. *Decreto nº 1.969, de 3 de janeiro de 1907*. Bello Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1907.

MINAS GERAES. *Decreto nº 3.191, de 9 de julho de 1911*. Bello Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1911.

MINAS GERAES. *Lei nº 2, de 14 de setembro de 1891*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1891.

MINAS GERAES. *Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1892.

MINAS GERAES. *Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1897.

MINAS GERAES. *Lei 281, de 16 de setembro de 1899*. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1899.

MINAS GERAES. *Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906*. Bello Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Geraes. 1906.

MINAS GERAES. *Regulamento da instrução primária e normal do estado de Minas*. Bello Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. 1906.

MINAS GERAES. *Decreto nº 3.356, de 11 de novembro de 1911*. Bello Horizonte. Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. 1911.

Correspondências

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 15 de junho de 1893. Códice SI⁴₁ Cx:02 Pc:32.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 16 de maio de 1894. Códice SI⁴₁ Cx:02 Pc:32.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 05 de junho de 1896. Códice SI⁴₁ Cx:01 Pc:36.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 01 de dezembro de 1898. Códice SI⁴₁ Cx:01 Pc:78.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 17 de outubro de 1898. Códice SI⁴₁ Cx:02 Pc:26.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 28 de janeiro de 1896. Códice SI⁴₁ Cx:02 Pc:91.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 19 de janeiro de 1899. Códice SI⁴₁ Cx:01 Pc:36.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 31 de agosto de 1899. Códice SI⁴₁ Cx:01 Pc:36.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 31 de maio de 1900. Códice SI-2746.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 30 de julho de 1900. Códice SI-2746.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 03 de março de 1901. Códice SI-2756.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 15 de janeiro de 1908. Códice SI-2978.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. Professor José Maria Seabra. Sabará, 16 de fevereiro de 1908. Códice SI⁴₁ Cx:05 Pc: 34.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 15 de janeiro de 1908. Códice SI-2978.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 18 de dezembro de 1908. Códice SI-2978.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 31 de dezembro de 1908. Códice SI-2978.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 22 de janeiro de 1909. Códice SI-2988.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Correspondências*. 03 de julho de 1910. Códice SI-3347.

Sites

<http://biblioteca.ibge.gov.br/>

<http://www.crl.edu>

http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/minas_gerais

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>

<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>

Jornais

Jornal *Tribuna Mineira*. Santa Rita de Cassia, 6 de dezembro de 1903.

Jornal *Cidade de Passos*. Passos, 1º de maio de 1908. Anno I, nº 28.

Jornal *Correio de Minas*. Juiz de Fóra, 25 de janeiro de 1910. Anno XVII. Num. 20.

Jornal *Commercio de Minas*. Sabará, 4 de abril de 1903. Num. 366.

Crônica

RIANCHO, Alfredo. Collaborações/Por Montes e Valles XXVII. Minas Geraes. Ano III, n. 191, 18 de julho de 1894, p.5 *apud* SEGANTINI, Verona Campos. *Fundando sensibilidades, educando os sentidos*: dos sujeitos na cidade (Belo Horizonte, uma capital no ano de 1900). 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. p. 69-70.

Outros

Anuario estatistico do Brazil 1908-1912. Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatistica, v. 1-3, 1916-1927.

Synopse do resenceamento de 1890. 31 de dezembro de 1898. Officina de Estatística. Rio de Janeiro; dezembro 1898.

Synopse do recenseamento de 1900. 31 de décembre de 1900. Typogrhaphia da Estatística. Rio de Janeiro; dezembro 1905.

Synopse do resenceamento de 1920. 01 de setembro de 1920. Typ. da Estatística. Rio de Janeiro; setembro 1920.

APÊNDICE – MEMÓRIAS QUE OS OLHOS NÃO VEEM

Esta pesquisa exigiu muito de mim. Sorri, chorei. Andei por muitos caminhos. Desafiei e fui desafiado. Sobrevivi ao tempo. Avancei.

Ao longo dos últimos anos fui consumido por estudos e pesquisas que me deslocaram. Fora dos eixos, esforcei-me compondo uma história de lutas com os saberes necessários nos encontros com as comunidades rurais. Ao sair dos “eixos” vi a vida com outras lentes.

Boas descobertas. Muitas decepções. Entre umas e outras nessa trama de saberes e sabores, de universos mágicos nos quais me componho, reafirmo que a docência de fato é alicerce, esteio. Nela ergo nova arquitetura enquanto me estruturo também. Nesse percurso atravessei o mar. Experimentei sensações outras. Deliciei-me: culinária, vinhos e ventos de além mar.

Muitas pessoas queridas não viveram para conhecerem a conclusão desse trabalho. Mesmo assim apontaram caminhos necessários para a construção de um homem forte que aos poucos edifica seus sonhos e ideais. Amigos se foram. Amigos chegaram.

Esse tempo de pesquisa no Doutorado iniciado logo após o término do Mestrado, ainda sob a “ressaca” de um “porre”, foi tão fecundo nos aprendizados, nas alegrias, no crescimento profissional, acadêmico e pessoal. Hoje sou o que sou. Talvez um pouco mais sabido, conhecedor de outros percursos, mas nem mais nem menos do que antes. Saberes e sabores que se acresceram ao meu, que se ligam ao que sou enquanto me constituo como um ser em permanente busca.

Um número significativo de pessoas colaborou para que eu pudesse conciliar a pesquisa, atividades laborais e a vida. Elas não mediram esforços e nem tempo para me ajudarem. Fizeram e fazem a diferença nesse mundo de interesses individualizados. Mostraram que é possível compartilhar as belezuras do ser, do viver, do estar no mundo.

Eu não concluiria a tese sem essa rede de solidariedade, entusiasmo, companheirismo, camaradagem, sem minha ousadia de sempre. Sempre em lutas e nas lutas. Muitas lutas e esforços, mas creio firmemente que se fosse necessário partiria do “ponto zero”, ou “menos um” para reiniciar essa investigação, muito embora perceba que esse trabalho poderia ser diferente. Não é exatamente como poderia ser. Diante das condições objetivas da vida que vivi e enfrentei é, contudo, o melhor que pude fazer.

Pluralizar essa escritatese é um dos símbolos de que a sua composição carrega consigo *muitos eus, nós*. Fica o convite: naveguem, explorem nossa tese.

Obrigado aos que aqui estão. Vivas!!!

Josemir Almeida Barros - josemirbh@yahoo.com.br

Belô Horizonte, 14 de fevereiro de 2013.

É verão. Mais uma primavera.