

**GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL**

**A EMERGÊNCIA DA ESCOLA RURAL EM MINAS GERAIS  
(1892-1899):  
quando a distinção possibilita a exclusão**

**Belo Horizonte  
Faculdade de Educação – UFMG  
2011**

**GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL**

**A EMERGÊNCIA DA ESCOLA RURAL EM MINAS GERAIS  
(1892-1899):  
quando a distinção possibilita a exclusão**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Educação.

Área de concentração: História da Educação

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria de Oliveira Galvão.

**Belo Horizonte**

**2011**

M987e  
T Musial, Gilvanice Barbosa da Silva, 1967-  
A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899)  
: quando a distinção possibilita a exclusão / Gilvanice Barbosa da  
Silva Musial. - UFMG/FaE, 2011.  
258 f., enc, il..

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora : Ana Maria de Oliveira Galvão..  
Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação -- História -- Teses. 2. Escolas rurais -- Minas  
Gerais -- Teses. 3. Ensino primário -- Teses.  
I. Título. II. Galvão, Ana Maria de Oliveira. III. Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 370.9

**A EMERGÊNCIA DA ESCOLA RURAL EM MINAS GERAIS  
(1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão**

**Gilvanice Barbosa da Silva Musial**

**Banca examinadora composta pelos professores doutores:**

---

ORIENTADORA - Ana Maria de Oliveira Galvão

---

Afrânio Raul Garcia Jr. (École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS)

---

Eliane Teresinha Peres (Universidade Federal de Pelotas – UFPel)

---

Cynthia Greive Veiga (Faculdade de Educação da UFMG)

---

Luciano Mendes de Faria Filho (Faculdade de Educação da UFMG)

À memória de meu pai, José Ivan.

À minha mãe, Perpétua

Aos trabalhadores e às trabalhadoras rurais  
sem terra que nunca desistem de lutar por  
seus direitos.

À Ana Paula e ao Paulo.

## AGRADECIMENTOS

À Ana Maria de Oliveira Galvão, pela generosa acolhida e pela cuidadosa orientação, que me possibilitou caminhar pelo campo da historiografia da educação com mais segurança, acreditar nas possibilidades deste trabalho. Mas, também, agradeço a ela por estabelecer pontes que me permitiram atravessar o oceano Atlântico, dialogar e aprender com tantos outros mestres.

A Afrânio Garcia, pela generosidade com que me acolheu no *Centre des Recherches sur le Brésil Contemporain* (CRBC) da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), durante o estágio sanduíche, pela orientação cuidadosa, que me possibilitou ampliar meu campo de análise, e pela disponibilidade para participar da banca de defesa desta tese.

À Anne-Marie Chartier, pela disponibilidade e atenção com que me recebeu no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), por diversas vezes, para conversar sobre minha pesquisa, e pelas contribuições preciosas para a análise dos dados e estruturação da tese.

A Jean Hébrard, pela disponibilidade e interesse em conversar comigo sobre a pesquisa, assim como pelas preciosas sugestões para a continuidade do trabalho.

À Marie-Claude Muñoz, pelo modo acolhedor com que nos recebeu no ‘*Groupe de travail: mobilité et circulation des idées*’ do *Centre de Recherches sur le Brésil Contemporain* (CRBC), pelas sugestões de bibliografia e pelo empréstimo de material.

Aos demais pesquisadores do CRBC/EHESS, bem como à Natália Mesquita pelas orientações iniciais.

À Eliana Albuquerque, amiga e querida companheira, de temporada na França, com quem pude, em diferentes momentos, dividir as alegrias e angústias do trabalho de pesquisa e da vida fora do Brasil. Ao Luiz, à Alice e à Marina, sua família, que acolheram a mim e a Ana Paula como se fizessemos parte dela. Com vocês, os nossos dias ficaram muito mais felizes em Paris. Agradeço também à Luzmarina, Rodrigo e Lucas; à Nádia, Lucília e Théo; à Cláudia e Catarina, outras três famílias que também foram nossas, em Paris.

Ao Luciano Faria Filho, por aceitar ser o parecerista do meu do projeto de pesquisa e à Eliane Perez, à Cynthia Veiga, por aceitarem participar do meu exame de qualificação, por tanto contribuírem com suas críticas e sugestões para a continuidade da pesquisa e, aos três, por aceitarem participar da minha banca de defesa.

Aos professores do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) e aos colegas de curso, pelos inúmeros diálogos estabelecidos.

Às colegas da orientação coletiva e do Grupo de Cultura Escrita, pelos momentos de aprendizado que vivi com vocês.

A Eliane Marta Texeira Lopes, por me possibilitar o acesso a obras de sua biblioteca particular, em especial a dicionários do final do século XIX e início do XX.

Aos companheiros e companheiras do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA) da Faculdade de Educação da UEMG, à Walquíria Rosa, Vânia Costa, Nágela Brandão, Ana Catharina Noronha, Roberto Resende, Márcia Monteiro, Josemir Barros, Enelice Miconi, Lázaro Simin e Jussara Penna com quem divido, há alguns anos, as vitórias e derrotas na luta pelo acesso à educação escolar dos trabalhadores e trabalhadoras jovens e adultos(as), residentes em acampamentos e assentamentos rurais, em Minas Gerais.

Às amigas queridas: Walquíria, Vânia, Nágela, Lourdes, Juliana, Regina e Júnia que, em momentos diferentes, leram meu projeto de pesquisa, partes desta tese, ou mesmo todo o texto.

À Ceres Prado e à Fátima Inchausti, com quem o aprendizado da língua francesa se transformou em um exercício apaixonante.

À Danuza, estagiária de iniciação científica, que vivenciou comigo as incertezas da pesquisa em arquivo.

Aos funcionários e residentes da *Maison du Brésil*, nossa casa na França.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio para a realização do Estágio Sanduíche na França.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo apoio durante a realização do doutorado no Brasil.

À Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), pelo incentivo à pesquisa, por meio de uma licença parcial, no segundo ano do curso, e, depois, através da licença total durante o estágio sanduíche e para a finalização da tese. Agradeço também à Faculdade de Educação da UEMG, pelo apoio ao longo da caminhada.

Ao Eduardo Reis, pela agilidade e competência com que trata dos nossos processos de pedido de bolsa pela UEMG.

Aos funcionários e funcionárias do Arquivo Público Mineiro (APM), da Biblioteca Pública Luiz de Bessa – Coleção Mineiriana –, do Instituto Cultural Amilcar Martins (ICAM), pelo modo atencioso com que nos receberam, ao longo da pesquisa.

À Rose e demais funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, pela competência e atenção com que nos ajudam a cuidar de nossa vida acadêmica.

À Lourdes Helena Silva, Maria do Carmo Xavier e Isabel Antunes pelas contribuições em diferentes momentos.

Aos homens e mulheres do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e da Federação dos trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG), pelo exemplo de luta para derrubar as cercas dos latifúndios da terra e da educação no Brasil.

Ao meu pai José Ivan, que, mesmo não estando presente, é sempre um exemplo de perseverança e de superação.

À minha mãe Perpétua, companheira constante e, sempre, um porto seguro.

Ao Paulo e à Ana Paula, meus amores, que viveram comigo os momentos mais felizes e os mais difíceis dessa jornada.

A todos e a todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada.



## RESUMO

A pesquisa que fundamenta esta tese apresenta, como objetivo geral, investigar a emergência da escola rural em Minas Gerais, no período de 1892 a 1899. A partir da Lei nº 41, de 13 de agosto de 1892, apareceu pela primeira vez, na legislação educacional, em Minas Gerais, a denominação *escola rural*. Para realizar a pesquisa, trabalhamos com a legislação escolar, com dados estatísticos (demográficos e escolares) – a exemplo do censo demográfico de 1890 e de mapas de sala de aula das escolas de instrução primária –, com relatórios de Inspetores Escolares, Secretários dos Negócios do Interior, Presidentes de Estado, com jornais e com quatro romances do sabarense Antonio Avelino Fóscolo. O estudo está baseado, teórica e metodologicamente, nos pressupostos da História Cultural; em particular, no conceito de *representações*, de acordo com a perspectiva de Roger Chartier. O desenvolvimento da pesquisa e a elaboração da tese possibilitaram apreender que a nomeação da escola rural, através da lei n.41, de 1892, possibilitou uma classificação, uma delimitação, uma visibilidade. Possibilitou, ainda, a construção de uma política de melhoria das edificações e de distribuição de materiais didáticos, a qual privilegiou as escolas distritais e urbanas. Consequentemente, apreendemos a construção de determinadas representações sobre a escola rural como o lugar do *rústico* e da *rusticidade*, da ineficiência de seus professores, da infrequência de seus alunos e do desinteresse dos pais em relação à escolaridade dos seus filhos. Essas representações justificaram determinadas *práticas*, como a supressão das escolas rurais sob a responsabilidade do governo do estado de Minas Gerais, no ano de 1899, através da Lei nº 281, de 16 de setembro.

## RÉSUMÉ

Cette thèse se fonde sur une recherche dont l'objectif général est d'étudier l'émergence de l'école rurale, au Brésil, pendant la période de 1892 à 1899. Nous trouvons la dénomination *escola rural* utilisée, par la première fois, dans la législation éducationnelle du Minas Gerais dans la Loi n° 41, du 13 août 1892. Pour effectuer la recherche, nous avons travaillé avec la législation scolaire, les données statistiques (démographiques et scolaires) – comme le recensement démographique de 1890 et des répertoires de salle de classe des écoles d'instruction primaire – les rapports des Inspecteurs Scolaires, des Secrétaires des Affaires de l'Intérieur et des Présidents de l'État, des journaux et aussi avec quatre romans publiés par Antonio Avelino Fóscolo, né à Sabará, Minas Gerais. Les fondements théoriques et méthodologiques de l'étude sont les présupposés de l'Histoire Culturelle, notamment le concept de *représentation* selon la perspective de Roger Chartier. Le développement de la recherche et l'élaboration de la thèse ont permis de repérer que la dénomination « école rurale », par la Loi n.41 de 1892, a permis un classement, une délimitation et une visibilité. Elle a permis, aussi, la construction d'une politique d'amélioration des bâtiments scolaires et aussi de distribution de matériel didactique qui ont privilégié les écoles de district et urbaines. Nous avons aussi repéré, tout au long des années 1890, la construction d'une représentation de l'école rurale comme le lieu du rustique et de la rusticité, de l'inefficacité des professeurs, de l'absentéisme des élèves et du manque d'intérêt des parents par rapport à la scolarité de leurs enfants. Ces représentations ont justifié certaines *pratiques*, ainsi comme la suppression des écoles sous la responsabilité de l'état du Minas Gerais, en 1899, par la Loi n° 281, du 16 septembre.

## ABSTRACT

The research which basis this thesis has as general objective to investigate the emergence of rural schools in Minas Gerais in the period of 1892 and 1899. Since the Law no. 41, August 13<sup>th</sup> 1892, the denomination of rural school appeared for the first time in the educational legislation. To do the research, we worked with educational legislation, statistical data (demographic and educational) – such as the 1890 demographic census and school classroom maps of primary education -, with Schools Inspectors' reports, Interior affairs Secretaries, State Presidents, newspapers and four novels by the sabarense Antonio Avelino Fóscolo. The study is grounded, theoretically and methodologically, on the assumptions of Cultural History, particularly on the concept of *representation* according to Roger Chartier's perspective. The research process as well as the elaboration of the thesis enabled the apprehension that the nominations of the rural school through the Law n°41 from 1892 made possible a classification, a delimitation and a visibility. It also enabled a creation of a policy regarding development of the edifications and the distribution of the teaching material, which privileged both district and urban schools. Consequently, we learnt that the construction of certain representations about rural school as a place of rustic and rusticity, the inefficiency of its teachers, the truancy rate of the pupils as well as the lack of the interest of the parents concerning their children's education. These representations justified certain practices such as the suspension of rural schools under the responsibility of the Minas Gerais government in the year of 1899 through the Law no. 281, from September 16<sup>th</sup>.

## LISTAS DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> População dos municípios estudados quanto ao sexo masculino e cor/raça – 1890 / População dos municípios estudados quanto ao sexo feminino e cor/raça – 1890.....	94
---	----

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1 - População do estado de Minas Gerais em 1890.....</b>	<b>105</b>
---	------------

## **LISTA DE TABELAS:**

<b>Tabela 1</b> - Total de habitantes da 2ª Circunscrição Literária – sede/distrito e povoado.....	110
<b>Tabela 2</b> - População recenseada em Minas Gerais quanto ao analfabetismo – 1890.....	117
<b>Tabela 3</b> - Criação e extinção de cadeiras de instrução primária ao longo dos anos de 1892 a 1900.....	126

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Classificação de professores de instrução primária.....	175
<b>Quadro 2</b> - Cadeiras de instrução primárias públicas, mantidas pelo governo do Estado, do município de Sabará (1892-1900).....	210

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>25</b>
Discutindo alguns conceitos centrais para a pesquisa .....	32
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>38</b>
Legislação, dados estatísticos, relatórios de inspetores escolares e mensagens de Presidentes de Província como fontes para a pesquisa.....	39
Quem eram os Inspetores Escolares que visitaram as escolas rurais dos municípios estudados, cujos relatórios acessamos? .....	43
Os jornais e a literatura.....	55
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>60</b>
<b>1 A FISIONOMIA DOS ESPAÇOS SOCIAIS RURAIS NA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS.....</b>	<b>60</b>
1.1 O contexto econômico e político e os espaços sociais rurais .....	61
1.2 As relações entre urbano e rural na região estudada .....	66
1.3 Transformações nas relações políticas e administrativas após o advento da República .....	78
1.4 As especificidades sociais e culturais da região estudada.....	87
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>99</b>
<b>2 A FISIONOMIA DA REGIÃO ESTUDADA EM RELAÇÃO À SUA POPULAÇÃO E À DISTRIBUIÇÃO DO LER, DO ESCREVER E DO ESCOLARIZAR .....</b>	<b>99</b>
2.1. A composição da população dos municípios estudados .....	99
2.2. A distribuição do ler, do escrever e do escolarizar nos municípios estudados.....	111
2.2.1. O que significava saber ler e escrever no final do século XIX, no Brasil.....	113
2.2.2. Da distribuição do ler e do escrever .....	116
2.2.3. Da distribuição do escolarizar .....	121
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>128</b>
<b>3 A FISIONOMIA DA ESCOLA RURAL EM MINAS GERAIS NO FINAL DO SÉCULO XIX. 128</b>	
3.1. Os espaços físicos das escolas rurais .....	130
3.2. A escola rural do ponto de vista do tempo escolar .....	138
3.3. A escola rural quanto aos materiais, métodos e mobiliário.....	144
3.4. A escola rural quanto aos conteúdos escolares .....	160
3.5. A escola rural quanto aos seus sujeitos: professores e alunos.....	167
3.5.1 Quem eram as professoras das escolas rurais e qual era a sua formação .....	167



3.5.2. Os alunos das escolas rurais e suas famílias .....	180
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>185</b>
<b>4 A EMERGÊNCIA DA ESCOLA RURAL EM MINAS GERAIS: ENTRE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS .....</b>	<b>185</b>
4.1. Primeiro ‘evento’: o processo paulatino de diferenciação da escola de instrução primária destinada às populações de espaços sociais rurais como ‘escola rural’ .....	187
4.2. Segundo ‘evento’: as representações em torno da escola rural e de seus sujeitos a partir dos registros de dois tipos de enunciadores .....	198
4.3. Terceiro ‘evento’: O silenciamento em torno da supressão das escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado de Minas Gerais.....	209
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>218</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>228</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>248</b>
Mensagens dos Presidentes do Estado de Minas Gerais.....	248
Relatórios dos Secretários de Estado dos Negócios do Interior .....	250
Leis .....	251
Relatórios de Inspectores Escolares .....	252
Mapas de registro de salas de aula .....	253
Jornais.....	254
Recenseamento de 1890.....	255
Romances.....	256
<b>ANEXO 1 – MAPA DO ESTADO DE MINAS GERAIS – DATA PROVÁVEL 1889 - 1897..</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO 2 – MAPA DA REGIÃO ESTUDADA – DATA PROVÁVEL 1889 – 1897 .....</b>	<b>258</b>

## APRESENTAÇÃO

A tese que apresentamos, intitulada “A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão”, é fruto da pesquisa desenvolvida ao longo do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG. A pesquisa teve como objetivo geral investigar a emergência da escola rural em Minas Gerais, no período de 1892 a 1899. Como objetivos específicos, buscamos: identificar as condições políticas, econômicas, sociais e culturais, que marcaram o estado de Minas Gerais nos primeiros anos da República, assim como possibilitaram a emergência da escola rural; reconstruir a fisionomia da região estudada em relação à sua população e à distribuição do ler, do escrever e do escolarizar; apreender a existência de especificidades da escola rural, as quais se refiram aos seus tempos, espaços, conteúdos, métodos, materiais e sujeitos; apreender diferentes representações produzidas sobre os espaços sociais rurais, a escola rural e seus sujeitos no processo de emergência e de supressão da escola rural sob responsabilidade do governo do estado de Minas Gerais, na década de 1890.

Este trabalho é resultado da busca de respostas para um conjunto de questões que foram se revelando ao longo da minha trajetória profissional, como professora de História da Educação, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UEMG –, ao longo dos últimos catorze anos. Nesse período, tenho refletido sobre o campo da História da Educação e sua origem. A disciplina, articulada à Pedagogia e sofrendo grande influência da Filosofia, assumiu, durante muitos anos, a função prescritiva e de caráter utilitário, tal como afirmam Eliane Marta Teixeira Lopes; Ana Maria de Oliveira Galvão (2001). Essas reflexões nos têm desafiado a repensar a nossa prática pedagógica, como, também, têm suscitado em nós o desejo de compreender as transformações do seu campo teórico e metodológico.

Do ponto de vista da prática pedagógica, tenho indagado sobre o que ensinamos e sobre o que precisamos ensinar nos cursos de Pedagogia. Chegar a uma resposta satisfatória a essas questões não é tarefa fácil, principalmente porque entendemos que “a escola não transmite propriamente a cultura, mas aspectos de cultura”, de acordo com Clarice Nunes (2002, p.42), o que exige que façamos uma seleção no interior dela. Do

ponto de vista das transformações do campo teórico e metodológico da História da Educação, temos presenciado a produção e a divulgação – através de publicações em periódicos, livros, apresentações em eventos científicos – de estudos que apresentam novos problemas, novas abordagens e novos objetos. Esses estudos têm possibilitado a reconstrução, ou a construção, da história dos segmentos excluídos das abordagens tradicionais da história, tal como ocorreu, durante muito tempo, com as mulheres, os negros, os índios, as crianças. Ainda assim, é possível perceber a ausência de estudos sobre temas, os quais envolvem esses grupos, que emergem na atualidade, a exemplo da educação rural<sup>1</sup>/do campo.<sup>2</sup> Muito pouco sabemos sobre a escola rural no Brasil do final do século XIX ao início do século XX, como mostrarei adiante.

Outras questões em relação à educação rural têm sido alvo de indagação, a partir da minha experiência como coordenadora, em projetos de extensão universitária, em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST – e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais – FETAEMG –; no interior do Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA –; a partir de minha inserção no Movimento por uma Educação do Campo,<sup>3</sup> desde 1998. Logo, as questões sobre a educação rural com as quais tenho convivido relacionam-se, diretamente, com o lugar social no qual me encontro.

Essa reflexão nos remete a Michel de Certeau (2006). Conforme o pensamento desse autor, “toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômica, política e cultural” (p.66). Para Certeau, “é em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineiam uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam” (p.67).

Nesse lugar social, temos lidado cotidianamente com as dificuldades enfrentadas pelas crianças, pelos jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos,<sup>4</sup> quanto ao

---

<sup>1</sup> Como evidencia o estudo de Luciano Faria Filho; Irlen Gonçalves; Sandra Caldeira (2005).

<sup>2</sup> Atualmente, os Movimentos de Luta pela Terra optam pela utilização do termo *campo* no lugar de *rural*. Para eles, o campo é concebido como espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso à terra e pela permanência nela. Ao se utilizar a palavra *campo*, compreende-se uma diversidade de sujeitos – agricultores, assalariados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombolas. Ao longo desta tese, no entanto, manteremos a denominação *rural*, utilizada de maneira predominante na documentação do período estudado.

<sup>3</sup> Movimento que surgiu na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. Participam dele lideranças dos movimentos sociais de luta pela terra, entidades, sindicatos, educadores e educandos, ligados à educação rural/do campo, entre outros.

<sup>4</sup> Acampamento se constitui como espaço de luta pela terra, e assentamento é quando a terra já foi conquistada.

acesso à educação escolar. No Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã,<sup>5</sup> das 75 salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, 29 estavam localizadas em acampamentos, e 30 em assentamentos de reforma agrária. Do total, 60 salas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, casa do educador, barraco de lona preta, sede da fazenda. Muitas salas não tinham luz elétrica e utilizavam lampião a gás. Em várias áreas, educandos e educadores enfrentavam longas caminhadas para chegar até a sala de aula.

É na tentativa de compreender os desafios atuais para o acesso a escolarização, enfrentados por parcela significativa da população rural no Brasil, em pleno século XXI, que construímos as questões da pesquisa. Segundo Marc Bloch (2001), a compreensão do presente impõe uma aproximação com o passado, e não apenas com o passado da geração imediatamente anterior; Em alguns casos, é preciso aproximar-se de séculos anteriores. Para o autor, “o homem passa seu tempo a montar mecanismos dos quais permanece em seguida prisioneiro mais ou menos voluntário” (p.63).

Ao discutir sobre a relação entre passado e presente, Bloch (2001) chama a atenção para a necessidade de o historiador observar, analisar o presente para construir os seus problemas de pesquisa. Ou melhor, afirma que “no filme por ele (historiador) considerado, apenas a última película está intacta. Para reconstituir os vestígios quebrados das outras, tem obrigação de, antes, desenrolar a bobina no sentido inverso das sequências” (p.67). Para o autor, “não há senão uma ciência dos homens no tempo e que incessantemente tem necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos”: a História (p.67).

Assim, as condições enfrentadas pelas populações rurais com as quais trabalhamos nos colocam questões em torno do projeto de escolarização pensado e implementado desde o final do século XIX, no Brasil, bem como a respeito dos contornos que esse processo teve nas regiões rurais. Levou-se quase todo o século XX para que fossem criadas vagas, nas escolas, para a quase totalidade das crianças, de 7 a 14 anos. Mas as distorções entre os espaços sociais rurais e urbanos, quando analisados indicadores quantitativos e qualitativos, são significativas.

Sabemos que no que se refere ao nível de instrução e ao acesso à educação, os indicadores de desigualdade entre a população rural e a população urbana, na passagem do século XX para o século XXI, são importantes. Segundo o Instituto Brasileiro de

---

<sup>5</sup> O referido projeto foi executado de dezembro de 2004 a setembro de 2007.

Geografia e Estatística (IBGE), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2001, a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vivia na zona rural, era de 3,4 anos, enquanto, na zona urbana<sup>6</sup> era de 7,0 anos. Na região sudeste, a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, residente na zona rural, era de 4,1 anos, enquanto, na zona urbana, era de 7,5 anos.

Quando analisados os índices de analfabetismo da população adulta do País, segundo o Censo Demográfico de 2000, também é possível identificar a situação de desigualdade vivenciada pelas populações rurais. Conforme os dados do Censo, era de 13,6% a taxa de analfabetismo no País, até os anos 2000. Entretanto, quando essa taxa é analisada em relação às populações rurais, o percentual sobe para 29,8%, enquanto, nas áreas urbanas, o percentual referente aos analfabetos era de 10,3%. Na região sudeste, é também possível identificar esse descompasso. Enquanto a taxa de analfabetismo, nos espaços sociais rurais, era de 19,3%, nos espaços sociais urbanos, o analfabetismo atingia 7,0% da população.

No que se refere à taxa de escolaridade, os dados da PNAD de 2001 mostram que, na faixa de 10 a 14 anos, 95% das crianças da área rural e 97% das crianças da área urbana encontram-se na escola. Entretanto, é necessário considerar que nem sempre o acesso escolar retrata a dinâmica de permanência na instituição. Enquanto, nos espaços sociais urbanos, o atraso escolar atingia 50% das crianças, nos espaços sociais rurais, esse contingente aumentava, atingindo 72% dos alunos. Na região sudeste, o atraso escolar atingia 59% das crianças residentes nos espaços sociais rurais, enquanto, nos espaços urbanos, sob esse aspecto, o percentual era de 43% (BRASIL, 2005, p. 15).

Embora a Região Sudeste apresente os melhores indicadores de escolaridade da sua população em relação à média nacional, ainda assim, a distorção, quanto ao acesso à escolarização e à frequência à escola, entre a população residente nos espaços sociais urbanos relativamente àquela residente nos espaços sociais rurais, existe. Verificamos o esquecimento da parcela da população que vive nas áreas rurais pelas políticas públicas empreendidas ao longo do século XX. Em matéria assinada por Iracema Barreto, publicada no Jornal *Hoje em Dia*, de 09 de agosto de 2006, intitulada: “Minas tem 1,6 milhão de analfabetos”, são apresentadas análises sobre a situação atual da educação no estado. Segundo tais análises, Minas Gerais tem 1,6 milhão de analfabetos com 15 anos ou mais, e pelo menos 30% dos que completam o ensino médio não conseguem

---

<sup>6</sup> Mantenho as expressões zona urbana e zona rural, que estão presente no relatório publicado pelo MEC, intitulado Referências para uma política nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios, 2005.

interpretar informações em um texto. São os chamados analfabetos funcionais. Outro dado considerado preocupante pela autora da reportagem é o fato de que, em Minas Gerais, o tempo médio de anos de estudo entre alunos com idade igual ou superior a 25 anos está abaixo da média nacional: 5,9 anos. De acordo com a reportagem, a Secretária de Educação, Vanessa Guimarães, justificou que o alto índice de analfabetos funcionais no estado de Minas Gerais está concentrado na área rural, onde a necessidade de estar alfabetizado não se impõe (BARRETO, 2006).

Mais de 100 anos após a supressão das escolas rurais sob a responsabilidade do governo do estado de Minas Gerais é possível apreender, no discurso da Secretária de Estado da Educação, uma justificativa para o não-investimento na educação das populações rurais. Como podemos verificar, não fazer esse tipo de investimento nas áreas em que vivem essas populações seria o resultado natural do atendimento a uma demanda específica da população, tendo-se como referência seu local de existência.

É a partir desse presente, das questões que nele se apresentam, que interrogo o passado, que busco compreender a emergência da escola rural em Minas Gerais, no final do século XIX e no início do século XX. Como afirma Jaques Le Goff (2003, p.51), o passado depende parcialmente do presente. Para o autor, “toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, a seus interesses, o que não só é inevitável como legítimo”.

As questões acima explicitadas motivaram meu ingresso no Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, no ano de 2007. Essas inquietações me levaram, portanto, a desenvolver a pesquisa, cujos resultados finais apresentamos nesta tese. Desse modo, o presente texto está organizado da seguinte forma: além desta apresentação, a tese é composta pela Introdução, Capítulo I, Capítulo II, Capítulo III, Capítulo IV e Considerações Finais.

Na Introdução, são retomados os objetivos geral e específicos da pesquisa. Apresentamos, também, nessa seção, a revisão de literatura, o problema de pesquisa, a discussão sobre o referencial teórico e metodológico utilizado, além da explicitação e da problematização de cada fonte utilizada. Para realizar a investigação utilizamos, como fontes da pesquisa, a legislação educacional, mensagens de Presidentes de Estado ao Congresso Mineiro, relatórios de Secretários dos Negócios do Interior e de Inspectores Escolares, mapas das salas de aula, o recenseamento demográfico de 1890, jornais e literatura.

No primeiro capítulo, procuramos responder à seguinte questão: em que o contexto político, econômico, social e cultural nos ajuda a compreender a emergência da escola rural em Minas Gerais, no final do século XIX? Para responder a essa pergunta, tentamos apreender os diferentes conflitos e disputas surgidos no estado de Minas Gerais nos anos iniciais da república, marcados pelo declínio da mineração e da agricultura de subsistência; pela ampliação da cafeicultura; pelas desigualdades regionais, do ponto de vista da densidade populacional e da economia, provocadas pela imigração da população para áreas de cafeicultura, pelos investimentos em vias de comunicação que beneficiaram essas áreas, acirrando ainda mais as desigualdades regionais. Mas é importante destacar, também, que esses anos foram ainda marcados pelo fim da escravidão, pelos destinos da população de ex-escravos, pela política municipalista, pela participação política através do voto alfabetizado, que excluía significativa parcela da população das definições dos rumos políticos do País.

No segundo capítulo, pretendemos apreender a fisionomia da região estudada em relação à sua população – no que se refere à sua distribuição no território, se localizada nas sedes dos municípios ou nos distritos, povoados e aldeias;<sup>7</sup> no que se refere ao sexo, como também a distribuição do ler, do escrever e do escolarizar nos 12 municípios estudados. Para tanto, trabalhamos com dados estatísticos (demográficos e escolares), a exemplo do censo demográfico de 1890; com os mapas de sala de aula das escolas de instrução primária dos municípios estudados; com os relatórios de Inspectores Escolares. Procuramos compreender, assim, do ponto de vista da estatística, como o rural<sup>8</sup> e o urbano estavam representados em um conjunto de 12 municípios, integrantes da chamada 2ª Circunscrição Literária,<sup>9</sup> no estado de Minas Gerais. Buscamos ainda as leituras que esses registros nos possibilitavam fazer sobre a composição de sua população e sobre as relações de forças existentes no seu interior.

No terceiro capítulo, pretendemos apreender as especificidades da escola rural, no que se refere aos seus espaços, tempos, materiais, métodos e conteúdos. Procuramos,

---

<sup>7</sup> Embora na legislação educacional apareçam as denominações *povoado* e *aldeia*, adjetivando as localidades, adotarei, nas tabelas construídas a partir do recenseamento de 1890, apenas a denominação *povoado* para me referir às duas terminologias. Segundo Faria (1863), *aldeia* significa povoação pequena, sem jurisdição sobre si, nem privilégio de vila ou cidade (v.1, p.124).

<sup>8</sup> Neste texto, o *rural* refere-se aos espaços sociais historicamente produzidos e nomeados de universos sociais rurais. Esses universos sociais rurais se constroem sempre em reação aos universos sociais urbanos e a partir das diferenciações que foram se operando entre cidade e campo no mundo moderno ocidental (Sorokin; Zimmerman; Galpin, 1986).

<sup>9</sup> No capítulo 2 tratarei do que seja a 2ª Circunscrição Literária e dos motivos da escolha de uma determinada região do estado de Minas Gerais para o estudo.

desse modo, apreender a existência de uma específica escola rural quanto a sua cultura escolar no final do século XIX, em Minas Gerais. Para isso, nos perguntamos que escola era essa, quais eram suas práticas e quem eram os seus sujeitos – professores e alunos.

No quarto capítulo, pretendemos apreender, a partir dos discursos de diferentes atores, as representações,<sup>10</sup> em torno da escola rural e de seus sujeitos. Assim, buscamos identificar e analisar as representações construídas a respeito dessa escola, dos indivíduos envolvidos com a história da instituição, assim como as relações de força nas quais se estabeleceu uma determinada representação, da escola rural e de seus sujeitos, como legítima. Para isso, escolhemos três ‘eventos’,<sup>11</sup> reconstruídos a partir das fontes analisadas, que mostram as representações em torno da escola e dos sujeitos sociais de forma mais evidente, seja através das contradições presentes em um mesmo discurso, seja através de diferentes discursos produzidos no período estudado.

Nas considerações finais, apresentamos os principais resultados da pesquisa, explicitando as contribuições de cada capítulo para a compreensão da emergência da escola rural em Minas Gerais, no final do século XIX. Compreendendo que todo trabalho de pesquisa é marcado por sua incompletude, apresentamos os limites da tese. Ao considerar que todo conhecimento científico é sempre uma produção coletiva, apresentamos as possibilidades de novas pesquisas, abertas pelos resultados alcançados em nossa investigação, a fim de melhor compreender os desafios históricos enfrentados pelas populações dos espaços sociais rurais para o acesso ao ler, ao escrever e ao escolarizar, nas Minas Gerais e no Brasil republicanos.

---

<sup>10</sup> Para Chartier (1991, p.9), as lutas de representações dizem respeito ao “ordenamento”, portanto, à “hierarquização da própria estrutura social”. Essa noção opera sobre o social quando centramos “a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ‘être-perçu’ constitutivo de sua identidade”.

<sup>11</sup> No interior deste trabalho, chamamos de ‘eventos’ alguns acontecimentos que, embora não sendo acontecimentos excepcionais, nem simples fatos do dia-a-dia, podem nos ajudar a compreender a emergência da escola rural em Minas Gerais, no final do século XIX (DUBY, 1993).



## INTRODUÇÃO

No campo da historiografia brasileira, tem-se ressaltado a importância de se revisitar períodos da história do País, que, embora privilegiados pelas pesquisas ancoradas na vertente tradicional da história, merecem receber novas abordagens que privilegiem o estudo do cotidiano, de diferentes sujeitos sociais, a exemplo dos estudos sobre as mulheres, os negros, os excluídos sociais. Esses objetos têm demandado também a utilização de novas fontes, conforme Maria de Lourdes Janotti (2000). Por um lado, segundo a autora, a atenção que o olhar historiográfico tem dedicado ao discurso *popular* possibilitou o surgimento de novos objetos de pesquisa. Por outro lado, a emergência da palavra *cotidiano* vem, quase sempre, representando a luta pela sobrevivência dos mais pobres, vista como ato político e estratégia de resistência à dominação que permeia o tecido social. No bojo dessa produção atual, surgem, com forte presença, temáticas relacionadas à situação feminina, à situação do menor e à situação dos excluídos.

Ainda que o trabalho de Janotti (2000) enfatize a Primeira República como o período privilegiado por essa renovação, ela atingiu também os estudos historiográficos de maneira mais ampla, nos quais se vê a investigação de diferentes períodos. Na historiografia da educação, esse movimento também se tem apresentado, levando os pesquisadores a considerar outros objetos e outros problemas, além daqueles estudados nas tradicionais história das idéias pedagógicas e história das políticas educacionais. Esse movimento tem possibilitado a emergência de novos objetos para a investigação, tais como: a leitura, os impressos, a profissão docente, os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas educativas e pedagógicas. Somando-se a eles, também sentimentos, emoções e mentalidades passaram a fazer parte da História, assim como fontes até então consideradas pouco confiáveis e científicas, as quais constituem indícios para a reconstrução do passado, de acordo com Eliane Marta T. Lopes; Ana Maria de O. Galvão (2001) e, também, conforme o trabalho de Thais Fonseca (2003).

Mesmo com esse movimento de ampliação, Luciano Mendes de Faria Filho; Irlen Gonçalves; Sandra Caldeira (2005), em estudo realizado sobre a produção no campo da História da Educação em Minas Gerais, no período de 1985 a 2001, na distribuição dos trabalhos realizados no referido período, identificaram, como temáticas menos pesquisadas, a educação de jovens e adultos, a educação militar, a educação infantil, o ensino da história da educação e a educação rural. Os autores ressaltam que

os dados analisados chamam a atenção para a necessidade de um maior investimento de pesquisas a respeito desses temas, o que possibilitaria realçar uma pauta de investigação que vem sendo demandada.

Apesar de os historiadores da educação brasileira se debruçarem sobre novos objetos e trabalharem com novas fontes, as pesquisas sobre os processos de escolarização, em especial, o processo de constituição da escola como instituição principal de educação das novas gerações, têm priorizado o contexto urbano. Essa prioridade fica evidenciada na análise feita dos trabalhos presentes nos anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), realizados nos anos de 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, e dos Congressos de Pesquisa e Ensino em História da Educação (COPEHE/MG), que ocorreram em 2001, 2003, 2005, 2007 e 2009. Nos Congressos Brasileiros de História da Educação, foram encontrados 1.947 trabalhos, dos quais 31 tratavam de questões ligadas à educação rural/do campo, agrícola.<sup>12</sup> Por sua vez, nos Congressos de Pesquisa e Ensino em História da Educação – Minas Gerais (COPEHE/MG), dos 531 trabalhos encontrados, 13 tratavam da referida temática.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> No primeiro I Congresso Brasileiro de História da Educação, que aconteceu no Rio de Janeiro (RJ), no ano 2000, dos 231 trabalhos aprovados, foram encontrados três que tratavam da temática: *educação rural/do campo, agrícola*. São eles: (OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de); (BEZERRA NETO, Luiz); (OLIVEIRA, Vânia Beatriz V. de). No II CBHE, que aconteceu em Natal (RN), em 2002, dos 284 trabalhos apresentados, foram encontrados cinco, abordando esse tema, quais sejam: (SOUZA, Francisco das Chagas de Lioiola); (NASCIMENTO, Jorge Carvalho do); (COSTA, Eremilda Vieira da); (VIEIRA, Gladys de França); (PAIVA, Marlúcia Menezes de); (LOPES, Antônio de Pádua Carvalho). No III Congresso, que aconteceu em Curitiba (PR), em 2004, dos 418 trabalhos, foram encontrados quatro trabalhos que tematizaram a educação rural/do campo e agrícola. São eles: (WERLE, Flávia Obino Corrêa); (ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de); (NASCIMENTO, Jorge Carvalho); (SOUZA, Francisco Alencar de). No IV Congresso, realizado em Goiânia (GO), em 2006, dos 231 trabalhos, foram encontrados dez no formato de comunicação individual ou de co-autoria, os quais tratavam do tema da *educação rural/do campo, agrícola*: (ROCHA, Angélica Pinho Martins); (OTRANTO, Celia Regina); (AZEVEDO, Denilson Santos de); (RIBEIRO, Cristiane Angélica); (ALVES, Gilberto Luiz); (CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da); (MEDEIROS, Mário Lourenço de); (VICENTINI, Paula Perin); (GALLEGO, Rita de Cássia); (SILVEIRA, Tânia Cristina da); (LIMA, Sandra Cristina F. de); (2006); (SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de); (AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros). Sobre a temática, foi localizada ainda uma comunicação coordenada (WESCHENFELDER, Noeli Valentina); (THUM, Carmo); (MARTINSON, Célia Carmem); (WERLE, Flávia Obino Corrêa); (MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano); (FARIAS, Isabel Maria Sabino de); (ZARTH, Paulo Afonso). No V Congresso, que aconteceu em Aracaju (SE), em 2008, dos 783 trabalhos, foram encontrados nove trabalhos sobre o tema (BISPO, Alessandra Barbosa); (ARAÚJO, Fátima Maria Leitão); (FARIAS, Isabel Maria Sabino de); (SOUZA, José Nicolau); (WERLE, Flávia Obino Corrêa); (PINHO, Larissa Assis); (PEREIRA, Fábio Inácio, MELO, José Joaquim Pereira); (MENDONÇA, Sônia Regina); (RIBEIRO, Cristiane Angélica).

<sup>13</sup> No I COPEHE/MG, que aconteceu em Belo Horizonte (MG), em 2001, dos 57 trabalhos apresentados, um tratou da temática estudada: (OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de). No II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação, realizado em Uberlândia (MG), em 2003, de um total de 151 trabalhos, também foi encontrado apenas um trabalho, que abordou a temática de nosso estudo: (RIBEIRO, Maria das Graças M.; VITÓRIA, Eliane Leandra; COMETTI, Ellen Scopel). No III Congresso, que aconteceu em São João Del Rei (MG), em 2005, de um total de 86 trabalhos, foi localizado um somente, com a temática: *educação rural/do campo, agrícola*, a saber: (ANDRADE, Therezinha; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta). No IV COPEHE/MG, realizado em Juiz de Fora (MG), em 2007, de um total de 164

Dos 44 trabalhos publicados em anais de congressos do campo da História da Educação, 15 deles versavam sobre a docência e a sua formação; nove, sobre a educação primária no contexto rural; oito, sobre o ensino profissional e superior; quatro abordavam as escolas familiares rurais; dois, a concepção de formação do trabalhador rural; dois tinham como temática os patronatos rurais para crianças pobres; um era sobre a escola radiofônica; um, sobre o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) no meio rural; um tratava da Campanha Nacional de Educação Rural; um, do balanço sobre a produção científica a respeito da educação rural.

Em relação ao período estudado, há uma predominância de estudos posteriores a 1930. Dos 44 trabalhos localizados, em nove deles os autores se debruçaram sobre o período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX. Três trabalhos abordavam a educação primária no contexto rural; dois deles tratavam dos Patronatos Agrícolas em Minas Gerais; dois, sobre concepção de formação do trabalhador rural; um era sobre o Instituto Agrônômico de Itabira; um, a respeito da trajetória de professoras.

Dos três trabalhos, nos quais os pesquisadores se debruçaram sobre a educação primária no contexto rural, no final do século XIX e no início do século XX, um deles pretendeu “apreender as representações que perpassaram a gênese do ensino rural em São Pedro de Uberabinha, sob a égide de uma nova realidade política e social fomentada no país a partir da Proclamação da República” (ROSSI; INÁCIO FILHO, 2007, p.1). No segundo trabalho, procurava-se compreender, a partir da análise das discussões travadas em torno das especificidades, que marcavam as diferentes instituições, determinadas, sobretudo, pelas características das regiões em que se encontravam, se rural ou urbana, “o processo de constituição do sistema educacional paulista” (VICENTINI; GALLEGO, 2006). Finalmente, no terceiro, buscou-se analisar os discursos produzidos sobre o rural, a escola rural e seus sujeitos a partir dos relatórios dos Inspectores Escolares que visitaram Villa Nova de Lima e Sabará, no período compreendido entre 1892 e 1900, bem como entender a significação desses

---

trabalhos, foram encontrados três, os quais tratavam dessa temática: (PINCER, Valeska de Mello); (ROSSI, Michelle Pereira da Silva; INÁCIO FILHO, Geraldo); (OLIVEIRA, Vanessa Alves de); (PINHO, Larissa Assis). No V Congresso, que aconteceu em Montes Claros (MG), em 2009, de um total de 73 trabalhos, foram encontrados seis a respeito da temática, quais sejam: (MACHADO, Vinícius Azevedo, GONÇALVES, Irlen Antônio); (RAPOSO, Lucy Rosane O. Vieira); (LIMA, Sandra Cristina Fagundes de); (BOTELHO, Jorge Florentino, GONÇALVES, Irlen Antônio); (OLIVEIRA, Leticia Borges de, SOUZA, Sauloéber Tarsio de); (MUSIAL, Gilvanice; 2009).

discursos no processo de constituição da escola rural em Minas Gerais (MUSIAL, 2009).

Por meio da análise dessa produção historiográfica, é possível afirmar que os dados apontam para uma ampliação dos estudos sobre a escola rural, a educação rural/agrícola, em especial, aqueles estudos que enfocam o período a partir da década de 30 do século XX. Mesmo com essa ampliação, pode-se perceber um número reduzido de estudos sobre a escola rural do final do século XIX e do início do século XX. Ainda que o período compreendido pelos anos finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX tenha sido privilegiado, durante muitos anos, nas pesquisas historiográficas, e tenha se constituído um campo de produção científica importante sobre o fortalecimento da República, quando analisada a produção historiográfica sobre a escola rural, a educação rural/agrícola, presente nos anais dos CBHE e dos COPEHE/MG, nesse período, a lacuna é evidente.

Embora a população rural fosse predominante na recém-criada República e se tenha mantido como tal até meados do século XX, quando as estatísticas apontam a superação da população urbana em relação à população rural, esse público significativo pouco aparece nas pesquisas sobre história da educação. Essa questão se torna mais complexa quando consideramos os critérios adotados para definir o que é urbano e o que é rural no País.<sup>14</sup>

Na verdade, essa não é uma ênfase exclusiva do campo de pesquisa em história da educação. De acordo com Wanderley (1997), de uma maneira geral, as questões relativas ao mundo rural desapareceram das pesquisas acadêmicas a partir do início dos anos 70 do século passado. “É como se o rural tivesse perdido toda a sua consistência histórica e social, e seu final - sua extinção - fosse considerado um dos resultados normais, previsíveis, e até mesmo desejáveis, da modernidade da sociedade” (SILVA; COSTA, 2006, p.68).

No campo da educação, de modo mais amplo, também é possível identificar uma pequena quantidade de trabalhos de pesquisas sobre a educação destinada às populações rurais entre os anos de 1980 e 2005. Duas pesquisas de estado da arte, uma, sobre a

---

<sup>14</sup> Em estudo intitulado: ‘Cidades imaginárias’, José Eli da Veiga (2002) salienta que os referidos critérios foram estabelecidos no Decreto-Lei nº 311, de 1938, no qual é considerada urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características socioculturais. Esse critério faz com que muitos municípios e distritos, independentemente do número de habitantes e da densidade demográfica, sejam considerados áreas urbanas, segundo o autor.

produção nacional<sup>15</sup> e outra sobre a produção mineira,<sup>16</sup> apresentam diagnósticos muito semelhantes a respeito da produção acadêmica sobre a temática. Por um lado, ambas indicam um número reduzido de estudos sobre educação destinada às populações rurais,<sup>17</sup> quando esse número é comparado com estudos realizados em outras áreas da educação. Por outro lado, os dois trabalhos ressaltam que os estudos analisados caracterizam-se por uma preocupação cada vez maior em discutir o problema da educação rural na perspectiva da população a que se destina, ou seja, os trabalhadores rurais. Eles destacam também o protagonismo dos movimentos sociais de luta pela terra, em especial, as experiências do MST (Movimento dos Sem Terras), nas mudanças de enfoque verificadas no conjunto das pesquisas analisadas.

A partir do conhecimento desse quadro a respeito das investigações nas quais os pesquisadores se voltam para a educação rural, perguntamo-nos: em um período no qual se discutia sobre a necessidade de escolarização do povo brasileiro, sua elevação à altura dos povos mais desenvolvidos e se legislava sobre a obrigatoriedade e a gratuidade da escola primária em Minas Gerais, como foi tratada a educação destinada às populações rurais? Que representações<sup>18</sup> foram produzidas sobre os espaços sociais rurais, a escola rural e seus sujeitos no final do século XIX e no início do século XX? Sendo a escola uma instituição do mundo moderno, vinculada aos processos de urbanização das sociedades, como ela se constitui no meio rural, nesse momento, em Minas Gerais?

Sabe-se que, no final do século XIX, intensificaram-se, no Brasil e em Minas Gerais, os debates em torno da difusão da escola primária sempre associada à construção da Nação e como condição fundamental para o alcance da ordem, do progresso e da civilização, tão caros às nações desenvolvidas. Com o olhar voltado para a Europa e para a América do Norte, homens ilustres defendiam a necessidade de efetivação da tão propalada obrigatoriedade da instrução primária no estado de Minas Gerais, segundo Luciano M. de Faria Filho; Irlen Gonçalves (2004). Foi na passagem

---

<sup>15</sup> O trabalho intitulado: “Estudos sobre educação rural no Brasil: o estado da arte e perspectivas”, produzido por Maria Nobre Damasceno; Bernadete Beserra (2004), mapeia e discute o conhecimento produzido na área da educação rural, no Brasil, nos anos de 1980 e 1990.

<sup>16</sup> O relatório técnico da pesquisa intitulada: “Cenários da educação no meio rural em Minas Gerais, sob a coordenação de Lourdes Helena da Silva (2006)”, apresenta um estudo sobre “O estado da arte das pesquisas sobre educação rural em Minas Gerais no período de 1990 a 2005.

<sup>17</sup> Na pesquisa em âmbito nacional, segundo Damasceno; Beserra (2004), de 1.000 trabalhos localizados apenas 12 tratavam da educação rural; na pesquisa sobre a produção mineira, conforme Silva (2006), de um total de 840 trabalhos acadêmicos, 21 abordavam a educação no meio rural do Estado.

<sup>18</sup> Ao longo da tese, trabalhamos com a noção de representação a partir das formulações de Roger Chartier (1990, 1991, 2009).

do século XIX para o século XX que o processo de constituição da escola primária, pública, com professor contratado pelo Estado e funcionando em espaço próprio, foi levado à frente em vários estados do País. Nesse período, as casas escola e/ou escolas isoladas foram duramente criticadas nos discursos políticos e pedagógicos, porque eram consideradas ineficientes e inadequadas.

Alertava-se para o fato de que, do ponto de vista da sua existência material, essas escolas funcionavam em espaços improvisados e eram extremamente carentes quanto aos materiais pedagógicos necessários. Seus professores não possuíam formação adequada e utilizavam, predominantemente, o método individual nas suas aulas. Os docentes das escolas isoladas ainda acumulariam outras atividades profissionais, além de exercerem o magistério. O governo alegava, também, ter dificuldade em estabelecer o controle sobre essas escolas e em construir estatísticas mais reais relativas ao quadro educacional em diferentes estados, tal como afirmam Ana Maria de O. Galvão (1998), Luciano M. de Faria Filho (1999), Diana G. Vidal; Luciano M. de Faria Filho (2005).

Nesse período, em Minas Gerais, foram construídos os primeiros grupos escolares. Pela primeira vez na história, o estado assumia a responsabilidade pela construção de edificações especificamente pensadas para a educação das crianças. Os grupos escolares fizeram parte do processo de fortalecimento e de legitimação da República. Dessa forma, o poder público construiu prédios monumentais, em lugares estratégicos das cidades. Neles, e por meio deles, os republicanos buscaram evidenciar a própria República e seu projeto educativo exemplar, por vezes, espetacular. Através dos grupos escolares, instaurava-se a escola seriada, modelo educativo que levaria quase um século para ser questionado, segundo Vidal; Faria Filho (2005) e também de acordo com Rosa Fátima de Souza (2006). Assim, é no cenário de constituição da escola primária pública e gratuita, destinada à educação do povo, voltada para a concretização da República no País, que nos perguntamos: quais eram as representações sobre os espaços sociais rurais, a escola rural e sobre seus sujeitos, presentes nas fontes analisadas?

Realizar estudos tendo a escola rural como objeto não é tarefa fácil. Um dos aspectos a ser considerado é o silenciamento, já mencionado, em torno desse tema ao longo da história do País. Mesmo assim, é possível perguntar se o mundo rural, do ponto de vista do processo de escolarização, tem sido tratado a partir dos referenciais urbanos, do modelo pensado para a cidade ou se tem sido pensado a partir de sua própria especificidade.

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 a 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. Foi somente na Constituição de 1934 que a educação destinada às populações rurais recebeu seu primeiro tratamento, no parágrafo único do art. 156. Segundo o referido artigo, “para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (FÁVERO, 2001, p.306). Como se vê, no âmbito de um federalismo nacional incipiente, a educação destinada às populações rurais esteve sob a responsabilidade da União.

Quanto ao tratamento legal dispensado à educação destinada às populações rurais no âmbito nacional, tardiamente realizado,<sup>19</sup> é necessário compreender quais os outros caminhos percorridos por esse tipo de educação na legislação ou o que foi proposto a ela, no final do século XIX e no início do século XX. Fruto da República, a Constituição de 1891 reafirmou um princípio presente no Ato Adicional de 1834,<sup>20</sup> deixando a cargo dos estados a questão da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino primário. O estado de Minas Gerais, nessa direção, estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário com a Lei nº 41, de 1892, segundo Faria Filho; Gonçalves (2004).

No seu art. 59, a Lei nº 41 faz referência à classificação dos cursos ofertados pelo governo do estado de Minas Gerais, da seguinte forma: rural, distrital e urbano. Essa classificação foi estabelecida pela Reforma da Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, regulamentada em 1893. O parágrafo único do art. 59 faz referência à escola municipal, indicando que a instituição siga, pelo menos, as matérias do curso rural. A referida legislação estabeleceu uma hierarquização do currículo da instrução pública. Segundo Cynthia G. Veiga (1999, p.151), os argumentos em torno da escolarização, no final do século XIX e no início do XX, em Minas Gerais, “são acompanhados de um discurso que produz a escola como instituição pública, mas

---

<sup>19</sup> Aqui nos referimos ao fato de alguns estados, já no final do século XIX, terem estabelecido distinções entre escolas urbanas, escolas distritais e escolas isoladas ou escolas rurais, como são os casos de São Paulo e Minas Gerais.

<sup>20</sup> O Ato Adicional de 1834 atribuiu às Províncias a responsabilidade pelo desenvolvimento da instrução primária.

portadora de funções hierarquizadoras, correspondendo às diferenciações sociais tomadas como dadas”.

Visto isso, a definição do ano de 1892 como marco inicial para o estudo da emergência da escola rural em Minas Gerais se relaciona ao ano de aprovação da Reforma da Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, que trata da escola rural. Assim, 1892 é um ano importante para a melhor compreensão do objeto da pesquisa. O limite estabelecido no ano de 1899 se justifica pela supressão<sup>21</sup> das escolas rurais no estado de Minas Gerais, a partir da promulgação da Lei nº 281, de 16/09/1899. Essa Lei propiciaria uma nova organização à Instrução Pública do estado de Minas Gerais. Nela, a denominação *escola rural* desaparece, permanecendo apenas as escolas distritais e as escolas urbanas.

Diante do exposto, apresentamos as seguintes questões de pesquisa: 1. Como ocorreu a emergência da escola rural em Minas Gerais, especificamente, na região estudada, no período de 1892 a 1899? 2. Que representações foram produzidas sobre os espaços sociais rurais, a escola rural e seus sujeitos por diferentes atores? Quais as especificidades da escola rural, no período e na região estudados, quanto à cultura escolar,<sup>22</sup> ou melhor, quanto aos seus espaços físicos, materiais didáticos, métodos, conteúdos, tempos e sujeitos?

### **Discutindo alguns conceitos centrais para a pesquisa**

No âmbito deste trabalho, as noções de *escolarização* e de *cultura escolar* são fundamentais. A palavra *escolarização* pode ser compreendida em um duplo sentido, conforme Luciano M. de Faria Filho (2003, p.78). O primeiro sentido refere-se à instauração de processos e políticas relativas à organização de uma ou mais redes de instituições, mais ou menos formais, responsáveis, seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo, seja, no mais das vezes, pelo ensino da moral e da religião. O segundo sentido relaciona-se ao processo de produção paulatina de referenciais sociais,

---

<sup>21</sup> Neste trabalho, optamos por utilizar o termo supressão pelo fato de ser o termo presente em documentos acessados, os quais nos informaram sobre as medidas adotadas pelo governo do estado no ano de 1899, em relação às escolas rurais. Nesses documentos, relatórios de Secretários dos Negócios do Interior, discursos de Presidentes de Estado e relatórios do Inspetor Extraordinário, a expressão supressão é utilizada, tanto para sugerir medidas a serem adotadas em relação às escolas rurais, como para informar sobre as medidas adotadas pelo governo do estado de Minas Gerais, no contexto da lei 281, de 16/09/1899.

<sup>22</sup> No próximo tópico, explicitaremos o conceito de *cultura escolar*, com a qual trabalhamos.



tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Essa última acepção remete àquela denominada de *forma escolar*, definida por Guy Vincent; Bernard Lahire; Daniel Thin (2001). De acordo com essa acepção, a configuração e a difusão da escola no mundo moderno também se realizam pela sua crescente influência para fora dos seus muros.

Quanto à noção de *cultura escolar*, considerada fundamental para a realização da pesquisa da qual tratamos nesta tese, é possível afirmar que tal noção nos permite compreender elementos-chave, os quais compõem o fenômeno educativo, tais como: *os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas* relacionados à escola (FARIA FILHO, 2003). Assim, a cultura escolar pode ser entendida como

a forma como, em uma situação histórica concreta e particular, são articulados e representados, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos, a materialidade e os métodos escolares (FARIA FILHO, 2003, p.85).

Essa noção foi esboçada a partir das contribuições de Viñao Frago (1995) e de Dominique Julia (2001). Para Viñao Frago (1995), a cultura escolar compreende o conjunto dos aspectos “*intitucionalizados que caracterizan a la escuela como organización*”, ou melhor, compreende

*Prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición (...) –, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas (p.68-69).*

Por sua vez, para Julia (2001), cultura escolar pode ser entendida 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 prática coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (p.10).

Ao operar com esse conceito, pretendemos apreender a cultura escolar por meio da análise dos espaços, dos materiais, dos métodos, dos conteúdos, dos tempos e dos sujeitos da escola. Buscamos, pois, apreender a existência de especificidades da escola rural em Minas Gerais, no período estudado.

Há também outro conceito essencial para a nossa pesquisa, cuja definição não se apresenta como uma tarefa fácil. Trata-se do conceito de *rural*. Para realizar essa tarefa, um primeiro ponto precisa ser considerado: falar sobre mundo rural na sociedade brasileira, no início o século XXI, não é o mesmo que fazê-lo no final do século XIX. Transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorreram no País, ao longo de pouco mais de um século. Essas transformações marcaram as relações que se estabeleceram entre campo e cidade, em Minas Gerais e no Brasil, nesse período.

Ao estudar os espaços da infância, no início do século XX, tendo a literatura como fonte, Maria Cristina Gouvêa (2004) ressalta que a sociedade brasileira experimentou transformações nas suas relações com o espaço. Para a autora, o período compreendido por sua investigação “vem falar do início da construção do Brasil moderno, do deslocamento do campo para a cidade como espaço privilegiado de constituição da vida social”. Entretanto, a autora destaca que a constituição do espaço urbano e a oposição entre cidade e campo estiveram presentes “ao longo da história ocidental, em que valores associados à vida urbana se conformam na oposição ao ambiente rural” (p.175).

Nessa mesma direção, Raymond Williams (1989) ressalta que os contrastes entre campo e cidade remontam à Antiguidade clássica. Segundo o autor

em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a idéia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar do barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar do atraso, ignorância e limitação (p.11).

Entretanto, o mesmo autor salienta que a realidade histórica é muito variada. São diversas as formas de vida no campo, compreendendo diferentes práticas de garantia da subsistência, de relação com o meio ambiente, de organização comunitária, de formação cultural.

Em estudo clássico, Sérgio Buarque de Holanda (1995) afirma que a base de nossa sociedade colonial se desenvolveu fora dos meios urbanos. No entanto, se a colonização portuguesa não implantou uma civilização agrícola na colônia, sem dúvida, instaurou nela uma civilização de raízes rurais, assentada em propriedades rústicas, caracterizadas pela presença do latifúndio, do patriarcalismo, do escravismo. Essa

situação pouco se modificou até a Abolição. Desse modo, 1888 representaria um marco divisório entre duas épocas.

Para Holanda (1995), os domínios rurais eram marcados pelo poder quase absoluto do patriarca, proprietário de terras. A família, nesse contexto, representava uma esfera social de difícil penetração pelas novas forças sociais. Do ponto de vista econômico, o engenho era uma unidade autônoma e produzia praticamente tudo o que era necessário para a sobrevivência de seus moradores. Possuía capela, escola de primeiras letras e padre-mestre. Esse modelo social deixaria uma herança para a sociedade, que se tornaria cada vez mais urbana a partir do final do século XIX. Um dos elementos dessa herança é a invasão do público pelo privado; a invasão do Estado pela família.

Se para refletir sobre o campo brasileiro, especialmente sobre as transformações ocorridas no século XX no Brasil, faz-se necessário tomar como objeto a grande ‘plantation’,<sup>23</sup> como afirma Afrânio Garcia (2003, p.), essa necessidade se torna maior quando se trata de refletir sobre o campo brasileiro do final do século XIX. Para o autor, se as grandes plantações formam “unidades fundamentais dos processos econômicos, sociais, culturais e políticos no limiar do século XX e deitam suas raízes no Brasil colonial, isso não significa, de modo algum, que possam ser concebidas como ‘comunidades rurais isoladas’. Estavam ligadas a cidades, que por sua vez as interligavam aos portos de exportação.

Afrânio Garcia (2003) ressalta que as grandes plantações eram unidades bastante específicas. Do ponto de vista econômico, “combinavam o cultivo de lavouras destinadas ao comércio de exportação” com “lavouras destinadas, sobretudo, ao abastecimento alimentar da família do proprietário de terras e das diversas famílias de trabalhadores residentes” e, como produziam para mercados de longa distância, estavam envolvidas em processos de beneficiamento, para garantirem a qualidade dos bens vendidos.

A grande plantação era, também, matriz de sociabilidade no mundo rural até a primeira metade do século XX. “É no interior do grande domínio que se exerce a vida familiar, onde se nasce, casa-se, procria-se, por vezes, onde enterram os mortos” (p.163). Nesses domínios, relações de dependência pessoal e de subordinação são recriadas após a abolição da escravidão. Para Garcia (2003), as

---

<sup>23</sup> Garcia (2003) refere-se, “mais precisamente, às grandes plantações de café, de cana-de-açúcar, de cacau, de algodão, sisal ou variantes” (p.155).

formas de dominação personalizadas que se generalizaram, na virada do século XIX para o século XX, supunham uma distribuição extremamente desigual do patrimônio fundiário, mas era através de práticas precisas de concessão do uso desse patrimônio que os grandes proprietários se constituíram uma clientela de famílias de trabalhadores submissa às suas ordens. (p.170).

Para compreender os espaços sociais rurais nos quais as escolas rurais emergiram, no final do século XIX, em Minas Gerais, é necessário considerar que a distribuição desigual da propriedade fundiária imprime uma feição específica às relações econômicas, sociais, políticas e culturais a esses espaços.

Em um estudo já clássico, Pitirin Sorokin; Carlo Zimmerman; Charles Galpin (1986) nos ajudam a compreender as diferenças fundamentais entre o mundo rural e o mundo urbano. Para os autores, com o passar do tempo, a separação entre cidade e campo cresceu, assim como as diferenças entre universos sociais rurais e urbanos aumentaram qualitativamente e quantitativamente. Segundo os autores, os “traços diferenciais dificilmente perceptíveis nos estágios iniciais da diferenciação tornaram-se mais claros e conspícuos e, ao mesmo tempo, muitas diferenças perceptíveis nos primeiros estágios desdobraram-se em várias subclasses” (p.198).

É certo que nosso estudo se refere a um determinado espaço social, o estado de Minas Gerais, bem com a um determinado tempo histórico, o final do século XIX. Nesse período e nesse lugar, talvez, muitas diferenças entre o mundo rural e o mundo urbano ainda não estivessem devidamente claras, mas muitas outras já se apresentavam. Essas outras diferenças podem nos ajudar a compreender os fatores de distinção entre o mundo rural e o urbano, as quais possibilitaram a nomeação da escola de instrução primária destinada às populações dos povoados e das aldeias de *escola rural*.

Nesta tese, trabalhamos, também, com a noção de *representações* em consonância com o pensamento de Roger Chartier (2009a). Segundo o autor, essa noção tem sido um suporte precioso para que sejam percebidas e articuladas “as diversas relações que os indivíduos e os grupos estabelecem com o mundo social” (p.210).<sup>24</sup> Para Chartier, a noção de representações nos conduz a um duplo sentido. Conforme uma de suas acepções, ela pode “fazer presente uma ausência, mas também exibir sua própria

---

<sup>24</sup> Chartier (2009), ao tomar a obra de Marin (1985), como ponto de partida para a análise da teoria da representação, ressalta que essa obra possibilitou aos historiadores transformações na compreensão sobre o mundo social.

presença através de uma imagem, assim como transformar aquilo que olhamos no objeto olhado” (p.205).<sup>25</sup> As representações compreendem, inicialmente

as operações de recorte e ordenamento das configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os sinais que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um status, um lugar, um poder; finalmente, as formas institucionalizadas pelas quais ‘representantes’ encarnam de forma visível, ‘presentificam’, a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder (p.210-211).<sup>26</sup>

Entendemos que as representações comportam em si contradições. Essas contradições podem ser apreendidas nas lutas de representações que dizem respeito ao ordenamento, à hierarquização da própria estrutura social. Para Chartier (1991), com a noção de *lutas de representações*, a história cultural distancia-se, sem dúvida, de uma dependência da história social, dedicada somente ao estudo das lutas econômicas. Contudo, ela “opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra sua atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio” (CHARTIER, 1991, p.9), um ‘*être-perçu*’, constitutivo de sua identidade (CHARTIER, 2009a).

Nesse sentido, compreendemos que, do ponto de vista da educação, em Minas Gerais, esse é um período caracterizado pela tentativa de construção de uma determinada representação sobre a escola rural e a respeito de seus sujeitos, a qual marcará o século XX. Essa marca fica evidente quando dizemos ou escutamos a expressão: “escola rural”. Nesses momentos, um feixe de imagens discursivas<sup>27</sup> emerge para nós, impedindo-nos de perceber a complexidade dessa escola, do seu processo de constituição no interior de um modelo de modernização da sociedade brasileira e das suas relações com a escola urbana. Diante dessas considerações, é possível perguntar que lutas de representações sobre os espaços sociais rurais, a escola rural e seus sujeitos podem ser apreendidas no final do século XIX, em Minas Gerais.

---

<sup>25</sup> No texto em francês, «rendre présente une absence, mais aussi exhiber sa propre présence en tant qu’image et, ainsi, constituer celui qui la regarde comme sujet regardant» (p.205).

<sup>26</sup> No texto em francês, «les opérations de découpage et de classement les configurations multiples grâce auxquelles la réalité est perçue, construite, représentée; ensuite, les signes qui visent à faire reconnaître une identité sociale, à exhiber une manière propre d’être au monde, à signifier symboliquement un statut, un rang, un pouvoir; enfin, les formes institutionnalisées par lesquelles des ‘représentants’ incarnent de façon visible, ‘présentifient’, la cohérence d’une communauté, la force d’une identité ou la permanence d’un pouvoir» (p.210-211).

<sup>27</sup> Tomo essa expressão de Durval Albuquerque Jr. (2006) e de Ana Maria de O. Galvão (2005).

## METODOLOGIA

Segundo Peter Burke (1992, p.25), os maiores problemas para os novos historiadores são os das fontes e dos métodos. Para o autor, “quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais”. Somando-se a isso, a escolha que o historiador faz do documento, extraíndo-o de um conjunto de dados do passado, atribuindo-lhe um valor de testemunho, não é “neutra”. No âmbito desta pesquisa, portanto, trabalhamos com a noção de *documento-monumento*. Fizemos essa opção, pois entendemos que

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 produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 2003, p.538).

Como documento-monumento, ele resulta da tentativa de imposição das sociedades históricas, de forma voluntária ou involuntária, de uma imagem de si. Ao historiador, cabe não ser ingênuo ao lidar com os documentos, porque eles são, ao mesmo tempo, verdadeiros e falsos; “um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem” (LE GOFF, 2003, p.538). Assim, ao trabalhar com os documentos-monumentos, é preciso que o historiador opere uma desmontagem, uma demolição da montagem e analise as condições de sua produção, conforme afirma Jacques Le Goff (2003).

Para a realização do estudo sobre a emergência da escola rural em Minas Gerais, no período de 1892 a 1899 foi definido, como limite territorial, um conjunto de 12 municípios que compunham, em 1894, a 2ª Circunscrição Literária. O motivo para a opção pela 2ª circunscrição escolar, com sede em Sabará, justifica-se, em primeiro lugar, pelo fato de grande parte dos seus municípios pertencerem à região central estado. Desse modo, nossa opção nos possibilitaria compreender o rural sempre em relação ao urbano. Em segundo lugar, o espaço escolhido era uma região predominantemente rural; porém, marcada pela presença do urbano, seja dos antigos

centros dinamizados pela mineração, seja pela construção da nova capital do estado. Em terceiro lugar, optamos pela 2ª Circunscrição pelo fato de a maior parte das escolas rurais se localizarem, na época, na região centro, sul e norte do estado, tal como afirmou, em relatório apresentado ao Presidente do Estado de Minas Gerais, o Secretário de Estado do Interior, Wenceslau Braz Pereira Gomes, em 1900, quando da supressão das escolas rurais. No referido relatório, o Secretário afirmou que o Estado estava com muitos professores disponíveis e tinha dificuldade de transferi-los para outras cadeiras, pois, a “maior parte das cadeiras ruraes localizava-se no centro, sul e norte e o maior número de cadeiras vagas se encontra na matta”.<sup>28</sup> Nesse sentido, é possível identificar, no processo de supressão das escolas rurais sob responsabilidade do estado, se não um fluxo de cadeiras para a região da Mata, pelo menos um significativo influxo, nesse momento, dessas cadeiras nas regiões central, sul e norte do estado de Minas Gerais.

Neste trabalho, optamos, ainda, pela divisão, estabelecida em 1894, dois anos após a aprovação da Lei nº 41, de 1892, que criou as escolas rurais e um ano após a regulamentação da referida Lei através do decreto nº 655 de 1893. Embora essa divisão tenha sofrido alterações ao longo da década, nosso olhar será direcionado, ao longo do período estudado, para um conjunto de municípios agrupados na 2ª circunscrição literária estabelecida em 1894.

### **Legislação, dados estatísticos, relatórios de Inspetores Escolares e mensagens de Presidentes de Província como fontes para a pesquisa**

Para a construção da tese, trabalhamos com a legislação escolar como fonte para a compreensão da emergência da escola rural em Minas Gerais. Dessa forma, a legislação é entendida como ordenamento jurídico, tal como apresentada por Faria Filho (2005a) a partir das contribuições de Norberto Bobbio (1996 apud. FARIA FILHO, 2005a). Ou seja, significa compreender que a lei “precisa ser legítima e legitimada, o que, por sua vez, requer não apenas uma retórica de igualdade, mas uma lógica de igualdade” (FARIA FILHO, 2005a, p. 249).

Outra dimensão é considerar a lei como “linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social”; assim, é possível analisar a “retórica

---

<sup>28</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Relatório da Secretaria do Interior, SI418, p.XVI.

legislativa e a sua força na conformação” de uma representação sobre a educação, em especial, sobre a escola rural em Minas Gerais (FARIA FILHO, 2005b, p.250-251). Para o autor, considerar o caráter histórico e político da legislação, bem como relacioná-la aos sujeitos responsáveis pela intervenção na sociedade, constitui-se em tarefa fundamental. A lei, como prática ordenadora das relações sociais, comporta dois momentos: primeiro, o momento da produção, que comporta um caráter de intervenção social; segundo, o momento da sua realização, lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais. Em relação ao objeto da pesquisa, perguntamo-nos sobre a forma como ocorreu essa intervenção em relação à escola rural, no final do século XIX e no início do século XX, em Minas Gerais.

A compreensão da emergência da escola rural em Minas Gerais, no período de 1892 a 1899, exigiu o estudo da legislação, entendida, no âmbito desta tese, como ordenamento jurídico. Por isso, pudemos ainda nos perguntar quais os conflitos e que lutas sociais podem ser lidos a partir desse ordenamento.

Finalmente, consideramos a lei como campo de expressão das relações e das lutas sociais. Nesse sentido, a legislação, em suas várias dimensões e em seus vários momentos, significa um dos modos pelos quais as lutas sociais são produzidas e expressas (FARIA FILHO, 2005b). Logo, é possível indagar-se sobre as relações estabelecidas entre a concepção de escola rural e a realização da legislação, bem como a respeito da constituição da dicotomia campo/cidade, no período estudado.

Trabalhamos, também, com dados estatísticos (demográficos e escolares), a exemplo do censo demográfico de 1890. Além desses dados, coletamos informações nos mapas de sala de aula das escolas de instrução primária dos municípios estudados. Com esse procedimento, buscamos compreender, do ponto de vista da estatística, como o rural e o urbano estavam representados no estado de Minas Gerais e que leituras esses registros nos possibilitavam fazer para entender a composição de sua população, como também as relações de forças, as quais poderiam ser apreendidas a partir dessa composição. Em relação à utilização de dados estatísticos, produzidos no Brasil, na segunda metade do século XIX, como é o caso de nossa pesquisa, é importante destacar que compreendemos as lacunas existentes na sua produção e, em muitos casos, a pouca confiabilidade dos dados produzidos, conforme destacam Luciano Faria Filho; Maurilane Bicas (2000) e também Natália Gil (2008). Contudo, entendemos que, levando-se em conta seus limites, esses dados propiciam uma aproximação da composição da população da região estudada, do final do século XIX e do início do XX,



quanto a seus aspectos sociais, à distribuição geográfica de sua população, bem como no que se refere à distribuição do ler, do escrever e do escolarizar nos doze municípios estudados.

Trabalhamos, ainda, com Relatórios de dois Inspectores Escolares – um inspetor ambulante e o outro inspetor extraordinário - apresentados aos Secretários dos Negócios do Interior do estado de Minas Gerais, nos perguntando sobre quais representações foram produzidas neles sobre os espaços sociais rurais, sobre a escola rural e seus sujeitos. Pretendemos saber também se eram feitas referências aos espaços físicos nos quais funcionavam as escolas rurais, aos materiais, métodos e conteúdos trabalhados pelos professores, à frequência das crianças à escola. Tentamos, desse modo, apreender a existência, na escola rural, de uma específica cultura escolar.

Diversos historiadores da educação no Brasil têm trabalhado com relatórios de Presidentes de Província, de Secretários da Instrução Primária como fonte capaz de possibilitar uma aproximação das políticas implementadas para a constituição da instrução pública no século XIX, tal como podemos verificar nos estudos de Cynthia G. Veiga (1999), Fernanda M. Resende; Luciano M. de Faria Filho (2001), Walquiria M. Rosa, (2001). Na utilização desse tipo de documento, Resende; Faria Filho (2001) chamam nossa atenção para a importância de se considerar o processo de construção dos relatórios. Para os autores, os relatórios dos Presidentes de Província eram ‘escritos’ com palavras e frases muito bem escolhidas. Além disso, constituíam-se em documentos oficiais e tinham, como objetivo, influenciar seus leitores, fossem eles membros da Assembléia Legislativa, fossem eles pessoas do povo de uma maneira geral. Os pesquisadores destacam ainda que muitos relatórios evidenciavam “um modo de uso da língua, uma certa forma discursiva”; eles colocavam em funcionamento “um certo aparato retórico oitocentista”. É preciso considerar, pois, que esses relatórios são resultados de produções discursivas, marcadas pela necessidade de prestar contas ao Governo, representado na pessoa do Secretário dos Negócios do Interior de Minas Gerais, sobre a realização de um trabalho e de justificar, em grande medida, os esforços empreendidos pelo Governo no processo de ampliação da instrução pública no estado.

Ao estudar as representações produzidas sobre os espaços sociais rurais, a escola rural e seus sujeitos em Minas Gerais, no final do século XIX, e tendo como fonte os relatórios dos inspetores escolares, não podemos perder de vista que, como afirma Cynthia G. Veiga (1999), no período compreendido entre 1835 e 1900, ocorreram alterações nas formas de zoneamento da instrução pública em Minas Gerais, tanto na

forma de agrupamento dos municípios, quanto na quantidade de regiões (então denominadas de círculos literários e, posteriormente, de circunscrições). Veiga ressalta, ainda, as mudanças nas funções dos visitantes e inspetores, quanto aos poderes que lhes eram atribuídos. Segundo a autora, os inspetores “lentamente vão deixando de ser fiscalizadores da frequência e elaboradores de mapas estatísticos para serem os interpretes e juízes da atuação dos(as) professores(as) e alunos(as)” (p.139-140).

Os relatórios do Inspetor Ambulante se caracterizam pelo relato sintético (de duas a três páginas manuscritas) sobre a situação da instrução pública nos municípios visitados. Eles apresentam uma linguagem pouco erudita; seu autor destaca os feitos do Estado no que se refere à instrução primária, mas também apresentam, ao governo do Estado de Minas Gerais, reivindicações dos professores quanto ao fornecimento de livros para alunos pobres, bem como a necessidade de se estabelecer a obrigatoriedade da instrução primária de forma mais ampla. Por sua vez, os relatórios do Inspetor Extraordinário se constituem em textos extensos (de 50 a 147 páginas manuscritas). Eles trazem a descrição pormenorizada das salas de aula, dos sujeitos da escola, dos métodos utilizados, dos materiais existentes nas instituições e, especialmente no que se refere às escolas rurais, detalhes dos caminhos percorridos até chegar aos povoados e às aldeias. Esses relatórios apresentam, também, a descrição dessas comunidades, de suas casas, da igreja, quando ela existe, de sua população, da vegetação, das condições de pobreza, da ausência de alimentos e do local para hospedagem.

## **Quem eram os Inspectores Escolares que visitaram as escolas rurais dos municípios estudados, cujos relatórios acessamos?**

Neste tópico, procuramos compreender quem eram os dois Inspectores Escolares que produziram os relatórios, frutos de visitas às escolas de instrução primária dos municípios estudados e que posições eles ocupavam na sociedade da época. Estando na impossibilidade de conhecer, pessoalmente, a escola rural do final do século XIX, em Minas Gerais, encontramos-nos na condição de investigadoras que procuram reconstruir os fatos a partir de testemunhas. Como nos lembra Bloch (2001), é preciso considerar que haja, nesses testemunhos, uma parte de verdade a qual, no entanto, necessita ser sensivelmente nuançada. Logo, tomamos os relatórios dos inspetores escolares como testemunhos da escola rural do final do século XIX em uma determinada região do estado de Minas Gerais e, ao mesmo tempo, como monumento, tal como Le Goff (2003) concebe os documentos, fontes da pesquisa histórica.

Para Bloch (2001), a primeira necessidade de quem realiza uma pesquisa histórica e pretende fazê-la de forma bem conduzida é não se resignar em registrar pura e simplesmente as palavras de suas testemunhas. Desse modo, o pesquisador tem de fazer as testemunhas falarem, mesmo que a contragosto. É com esse objetivo que tomamos os relatórios dos inspetores escolares produzidos na última década do século XIX, sobre as escolas de instrução primária de determinada região do estado de Minas Gerais. Procuramos, portanto, compreender quem eram esses sujeitos; quais eram seus vínculos com o Estado, com os espaços sociais rurais, com as escolas rurais, assim como pretendemos apreender com quem eles dialogavam.

Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa tomou posse do cargo de Inspetor Ambulante em 1894 e nele permaneceu até 1897, respondendo, inicialmente, pela 2ª Circunscrição Literária,<sup>29</sup> com sede em Sabará.<sup>30</sup> Em relatório de 2 de julho de 1894, endereçado ao Secretário dos Negócios do Interior, ele informou que, logo após tomar posse do cargo, solicitou, ao Secretário, o envio dos mapas das escolas sob sua inspeção, bem como procurou adquirir os animais e “todo necessário” para as viagens, o

---

<sup>29</sup> Essa circunscrição sofreu alteração no ano de 1896 e passou a se chamar 6ª “circunscrição litteraria”, compreendendo outros municípios além daqueles anteriormente previstos.

<sup>30</sup> APM. Correspondências recebidas pelo Secretário do Interior sobre inspeção de ensino, volume SI 663, 1894; APM. Correspondências recebidas pelo Secretário do Interior sobre inspeção de ensino, volume SI 692, 1897.

que não foi muito fácil. Por isso, Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa teria iniciado seus trabalhos no princípio do mês de junho.

Ao longo desse período, o Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa percorreu as escolas da referida circunscrição e produziu relatórios de duas a três páginas manuscritas, conforme já ressaltamos. Seus relatórios apresentam informações gerais sobre as escolas visitadas e, em alguns casos, o Inspetor também detalhou problemas encontrados nas instituições que visitou. Do Inspetor Ambulante, acessamos um total de 12 relatórios, dos quais cinco foram escritos no ano de 1894 e sete são registros do ano de 1897. Um exemplo, nessa direção, é o relatório apresentado, em 4 de agosto de 1894, ao Secretário dos Negócios do Interior. Escreve o Inspetor

Visitei igualmente as escolas do sexo masculino do povoado Mucambeiro do município de Santa Lusia do Rio das Velhas, não pude deixar termo de minha visita por não encontrar livros. Esta escola possui uma casa de sua propriedade, porém acha-se em estado de quase ruínas e seria conveniente que V.Ex<sup>a</sup> tomasse alguma providencia para sua conservação.

Todas as outras escolas que visitei funcionão mais ou menos regularmente, notando-se, porém, em todas ellas falta de tudo e especialmente de livros, tanto que em algumas encontrei alumnos lendo jornaes (p.2).<sup>31</sup>

Como podemos notar, o referido Inspetor não descreveu, nos seus relatórios, os trajetos percorridos para chegar aos municípios, nem aos povoados. Parece-nos que esses trajetos lhe eram familiares. Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa relatou o que encontrou, sem muitos detalhes. É provável, assim, que não tenha estranhado o entorno das escolas rurais. Apesar de ser residente na cidade de Sabará, o Inspetor Ambulante parecia imerso no contexto rural e, portanto, não o estranhava.

O referido Inspetor parece ter iniciado sua carreira no magistério, em Sabará, no início da década de 1870, pois, segundo Marileide L. Santos; Luciano M. de Faria Filho (2003), em 18.11.1871, Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa aparece nos registros sobre a instrução pública do município, e haveria, nesses documentos, informações a respeito de sua posse interina para o cargo. Nesse momento, Manoel Antonio dividiria o seu tempo entre o trabalho, como negociante, e a docência (SANTOS; FARIA FILHO,

---

<sup>31</sup> APM. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior sobre inspeção de ensino, volume SI 663.

2003). Trata-se de um período em que ainda havia um predomínio de homens no magistério<sup>32</sup> mineiro.

Sua nomeação para Inspetor Ambulante teria sido questionada por um jovem bacharel da cidade de Sabará, que publicou, no Jornal *O Rio das Velhas*,<sup>33</sup> um artigo, tratando do referido assunto. As respostas ao questionamento foram publicadas no Jornal *O Contemporâneo*, órgão republicano,<sup>34</sup> no dia 16.05.1894, no Editorial, intitulado: ‘Inspector ambulante’, e, na coluna, intitulada: ‘Inspector escolar ambulante’, essa última, assinada pelo próprio Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa. Nesse momento, o lugar de Inspetor Ambulante parecia estar em disputa por dois grupos políticos da cidade, e os argumentos em torno da competência para sua ocupação concentravam-se na necessidade de maior escolaridade do nomeado e na realização de concurso. No Editorial, a nomeação do Inspetor Ambulante foi defendida nos seguintes termos:

O sr. Lessa, é certo, não é um homem de ilustração vasta, mas essez inteligente, como é geralmente conhecido, e muito aplicado aos estudos, que elle iniciou nesta cidade, retirando-se depois para o collegio do Caraça, onde estudou os principais preparatórios o que o habilitan perfeitamente, a bem desempenhar as funções do cargo com que o honrou o sábio e criterioso governo do Estado (p.1).<sup>35</sup>

Se Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa não era um homem de muita ilustração, parece ser um homem de muita experiência. Tendo estudado, mas não tendo obtido “nem o diploma da Escola Normal”, teve sua competência para ocupar o lugar de Inspetor Ambulante posta em dúvida. Ainda que possuísse pouca escolarização, teria sido uma liderança política importante na cidade de Sabará, bem como pertenceria a um grupo político republicano.

No jornal *A Capital*, de 13 de abril de 1896, foi publicada uma Moção<sup>36</sup> de protesto contra intuitos restauradores que apareciam no País. Nela, o Inspetor Ambulante aparece como um dos organizadores do comício, no qual a referida Moção

---

<sup>32</sup> O índice de homens no exercício do magistério manteve-se maior que o de mulheres no período de 1822 a 1887. Dos registros de provimentos de docentes localizados por Santos e Faria Filho (2003) 78% era de homens, e 22%, mulheres (p.152).

<sup>33</sup> O Jornal *O Rio das Velhas*, que, segundo Horta (1991), era órgão de divulgação do Clube Republicano Moderado, foi chamado de órgão oposicionista no Editorial do Jornal *O Comtemporâneo*, de 16.05.1894.

<sup>34</sup> É dessa forma que os editores do Jornal *O Comtemporâneo* o classificam.

<sup>35</sup> APM. Jornais Mineiros. Os números consultados encontram-se disponíveis em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>>.

<sup>36</sup> Embora assinada em 29 de março de 1896, a referida Moção só foi publicada na edição de 13 de abril do Jornal *A Capital*.

foi assinada por muitos cidadãos da cidade, conforme podemos perceber na descrição abaixo

Num comício popular realizado na vizinha cidade de Sabará e promovido pelos srs. Cônego Antonio F. de S. Roussin, major honorário Bento Epaminondas, coronel Daniel da Rocha Machado, capitão Pedro Paulo G. Baptista, major Manoel Antonio Pacheco F. Lessa, capm. Liberio Dias de Magalhães, e tenente coronel Alfredo de Abreu Ribeiro, foi unanimemente aprovada a seguinte moção, assinada por grande parte de cidadãos:

Os republicanos presentes, reunidos em comício popular, resolvem:

Protestar solemnemente contra os intuitos restauradores que ultimamente aparecem em nosso paiz, comprometendo-se a combater tão pernicioso propaganda, não poupando sacrifícios para isso e adoptando como lemma político – TUDO PELA REPUBLICA;

Affirmar a sua solidariedade com o exercito e a armada nacional na defesa das instituições;

Combater, em qualquer terreno, mas dentro da órbita da lei, os inimigos externos do Brasil, e os internos das instituições;

Finalmente, manter as autoridades constituintes.

Sabará, 29 de março de 1896.

Nessa Moção, o grupo de republicanos que promoveu o referido comício parecia se referir ao arraial de Canudos, na Bahia, liderado por Antonio Conselheiro. Ainda que a Guerra tenha começado em outubro de 1896, a ação de Antônio Conselheiro, que inicialmente foi totalmente pacífica e religiosa, adquire conotações de resistência política a partir de 1893, quando “Conselheiro reage queimando as tábuas nas quais os novos impostos eram anunciados”. (CARVALHO, 1999, p.114).

A nomeação do Inspetor Ambulante também foi questionada pelo fato de o mesmo ter sido nomeado para o cargo sem ter prestado concurso, como previsto no art. 24 da Lei nº 41, de 1892. Para os referidos questionamentos, o Inspetor respondeu, mostrando-se conhecedor da legislação vigente, frente a um suposto desconhecimento do seu interlocutor, o jovem bacharel. No jornal *O Contemporâneo*, de 16/05/1894, Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa afirmou:

O sr. Conselheiro Affonso Penna, fazendo minha nomeação e de outros para diversas circunscripções do Estado, usou da atribuição que lhe foi conferido o art. 2º. da Lei nº. 77 de 19 de dezembro do anno passado, resolução esta que meu querido e impagavel bacharel não teve tempo de consultar, pela sofreguidão com que procurou desabafar-se, porem que ainda pode consultar e conhecer, pois não é caso de concurso.

E fique certo de que não seria a sua illustração e intelligencia que me arredaram, ainda mesmo não tendo ao menos o curso da Escola Normal, como muito bem disse...

Os títulos e graduações disputados nos bilhares, nas roletas, nos búzios e nos lupanares, não fazem respeito á ninguém. Cresça e apareça (p.3).<sup>37</sup>

Mas que lugar é esse, o de Inspetor Ambulante, que provocava tanta disputa? Conforme a Lei nº 41, de 1892, o Inspetor Ambulante era um agente do governo, encarregado de fiscalizar as escolas e demais estabelecimentos de instrução do Estado, em conformidade com as exigências do serviço público. Conforme o art. 24, após tomarem posse do emprego, poderia “ser-lhes abonada a ajuda de custo de seiscentos mil réis”, que seria sucessivamente descontada de seus vencimentos, na razão de vinte por cento.

De maneira geral, o Inspetor ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa considerava que as localidades visitadas tinham bons professores. Mas, em quase todos os relatórios, ele destacou a precariedade em que as escolas funcionavam. Nessa direção, salientou a ausência de material didático, de mobília; a precariedade das casas nas quais funcionavam as escolas. Ao ressaltar a importância da instrução primária, convocou o Governo para tomar providências frente às questões apresentadas.

A partir dos seus escritos, é possível inferir que o Inspetor Ambulante era um representante do Governo nas localidades visitadas. Contudo, em relação a ele, cultivava certo distanciamento. Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa possuía um discurso menos marcado pela visão desqualificadora<sup>38</sup> do professor primário público. O Inspetor demonstra, nos seus registros, domínio do código escrito, mas não incorporou, aos seus relatórios, reflexões pedagógicas, nem dialogou com autores de outras áreas do conhecimento. Ele dominava a forma escrita, o tipo de texto que deveria produzir: o relatório. Manoel Antonio descrevia, informava, sugeria, solicitava. Quando não apresentava certas informações, avisava ao leitor que iria apresentá-las em outros relatórios – os semestrais –, indicando compreender bem a distinção entre um relatório mensal e um relatório semestral. Em relatório de julho de 1897, ao tratar do município de Santa Bárbara, o qual, segundo ele, era “o município que maior numero de escolas possui nesta circumscrição”, e da situação de suas escolas, escreveu: “como acima

---

<sup>37</sup> APM. Jornais Mineiros. Acesso pela Internet. Os números consultados encontram-se disponíveis em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>>.

<sup>38</sup> Em relação à construção de um discurso de desqualificação dos professores de primeiras letras em Minas Gerais, na primeira metade do século XIX, ver: ROSA (2001).

disse em meu relatório semestral entrarei em outra ordem de considerações não só em relação a estas como as demais escolas por mim visitadas” (p.1).<sup>39</sup>

Em abril de 1897, Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa iniciou seu relatório referente às visitas do mês de março com o seguinte esclarecimento:

somente agora que é possível dar a V.E<sup>a</sup> o meu relatório correspondente a março ultimo, o qual, conforme determinação contida em officio de 8 do referido mês, versa sobre visitas feitas a escolas do município de Villa Nova de Lima, trabalho este que foi feito depois de desempenhada a honrosa commissão que me foi conferida por V.E<sup>a</sup> relativamente a escola normal de Sete Lagoas (p.1).<sup>40</sup>

É possível que Manoel Antonio tenha participado de um concurso para professores de instrução primária, pois, entre suas atribuições, está previsto, no §13, do art. 27, da Lei 41 de 1892, que o Inspetor Ambulante deve: “assistir e fiscalizar concursos que nas escolas normais forem processados para o provimento das cadeiras primárias, e bem assim os exames dos alumnos mestres dos mesmos estabelecimentos e mais candidatos que pretendam o diploma de normalista” (p.47).<sup>41</sup> Nessa direção, em relatório de 27 de setembro de 1897 enviado ao Secretário, referente às visitas do mês de agosto, Manoel Antonio apresentou o seguinte esclarecimento:

“Depois de concluído o trabalho que tive na escola normal desta cidade relativamente ao concurso de candidatos para provimento das cadeiras vagas desta circumscrição pude unicamente visitar as escolas do município de Santa Luzia do Rio das Velhas que ainda não haviam sido visitadas neste anno” (p.1).

Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa permaneceu no cargo de Inspetor Ambulante até o dia 27 de outubro de 1897, em virtude da aprovação da Lei nº 221, de 14 de setembro do mesmo ano, que suprimiu os cargos de inspetores ambulantes no estado de Minas Gerais. Em relação ao comunicado que recebeu do Secretário, Manoel Antonio Lessa escreveu:

Effectivamente nesse dia deixei o exercício desse cargo que occupei durante quase quatro annos, sem que um só dia desmerecesse da confiança em mim depositada não só por V.Ex<sup>a</sup> como pelo vosso

---

<sup>39</sup> APM. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior sobre inspeção de ensino, volume SI 692, 1897.

<sup>40</sup> APM. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior sobre inspeção de ensino, volume SI 692, 1897.

<sup>41</sup> APM – R (S. C.) Leis Mineiras, 1892.



digno antecessor, facto este que me enche de verdadeira satisfação, porque vem trazer-me a convicção de que se não fiz tudo quanto me cumpria fazer no desempenho dos deveres desse cargo, fiz quanto me foi possível procurar desempenhar-me da melhor forma possível da pesada tarefa que me era determinada por lei. Isto sem resentimentos, sem ódios e sem praticar injustiças, portanto retiro-me da vida publica contentíssimo, porque levo a convicção de ter bem cumprido meus deveres, a contento do publico e de seus superiores hierárquicos, dos quais recebi as melhores provas de confiança em todo o tempo que exerci este cargo (p.1).<sup>42</sup>

Embora compreendendo que ocupava um cargo de confiança do Governo, Manoel Antônio Lessa parecia desempenhar suas funções de inspetor ambulante comprometendo-se não só com seus superiores hierárquicos, mas, também, com as populações atendidas. Mas, o que fazia Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa antes de ser Inspetor Ambulante e o que fez após sua exoneração? O Jornal *O Contemporaneo*, de 15 de novembro de 1897, informa-nos sobre as funções públicas ocupadas por Manoel Antonio Lessa no município de Sabará, antes e depois de ter sido Inspetor Ambulante. Tendo o seu nome como título da matéria, lê-se no jornal:

Manoel A. P. F. Lessa

É um dos mais operosos dos nossos companheiros o sr. Major Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa. Intelligente, activo e dedicado, os seus co-religionarios o distinguem na altura do seu merecimento, sendo sempre o seu nome por todos indicado para os cargos de mais importância e de confiança política.

Já tendo feito parte do conselho districtal da cidade e acabando de deixar há pouco o importante cargo de inspector escolar ambulante da 6ª circumscrição do Estado, com que foi justa e dignamente distinguido pelo governo do dr. Affonso Penna, designaram-lhe logo os seus co-religionarios o cargo de juiz de paz da cidade, o que foi eloquentemente sancionado pelas urnas, estando nós convencidos de que nesse posto da judicatura popular vai prestar á cidade valiosissimos serviços (O Contemporaneo, p.2).<sup>43</sup>

Talvez o Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa vivesse, em alguma medida, ainda, como aqueles homens do século XVI europeu, descritos por Fabvre (2009) como homens expostos, que estavam

próximos da terra e da vida rural. Homens que, mesmo em suas cidades, reencontravam o campo, seus animais e suas plantas, seus

---

<sup>42</sup> APM. Correspondências recebidas pelo Secretário do Interior sobre inspeção de ensino, volume SI 692, 1897. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>43</sup> APM. Disponível em:<<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>>.

odores e seus ruídos. Homens do ar livre, vendo, mas sentindo também, cheirando, escutando, apalpando, aspirando a natureza por todos os seus sentidos (p.362).

O Inspetor Lessa não desqualificava os espaços rurais, as escolas rurais e seus sujeitos. Tratava-os com dignidade e respeito. Quando necessário, repreendia professores, reprovava as condições materiais das escolas e chamava o governo a assumir sua responsabilidade frente à escola primária pública. Parece acreditar na educação como um elemento chave para a consolidação da República no Brasil.

Diferentemente do Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa, o Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira era lente<sup>44</sup> catedrático, em disponibilidade, do Gynnasio Mineiro, lente substituto da cadeira de Português do 3º ano e ocupante de um “logar no Atteneu Mineiro (estabelecimento particular)” (p.1)<sup>45</sup> quando foi empossado para o cargo de Inspetor Extraordinário da Primeira Circunscrição Literária,<sup>46</sup> em seis de março de 1899, com vigência até 31 de dezembro do mesmo ano. Segundo Domiciano Rodrigues Vieira, em carta endereçada ao Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, ele se afastava das referidas atividades para assumir a investidura na comissão extraordinária<sup>47</sup> “de natureza e character ephemero”, sem prejuízo de seus direitos de cathedratico, “mas inportando essa communicação uma exoneração do cargo de lente substituto da cadeira de Portuguez, 3º ano” (p.1),<sup>48</sup> então sob a sua regência. A autorização de posse do Inspetor extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira foi apresentada ao Secretário do Interior do Estado em um mesmo documento com as autorizações de outros dois Inspetores Extraordinários: Augusto Avelino de Araujo Lima e Major Estevam de Oliveira.

---

<sup>44</sup> Conforme definição do dicionário eletrônico Houaiss, refere-se a professor de nível secundário e esp. o de nível superior.

<sup>45</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>46</sup> A Lei nº 221, de 14 de setembro de 1897, reorganizou o estado em sete Circunscrições Literárias. Domiciano Rodrigues Vieira foi, então, nomeado para a 1ª Circunscrição, composta pelos seguintes municípios: Belo Horizonte, Sabará, Caeté, Santa Luzia do Rio das Velhas, Bonfim, Sete Lagoas, Curvelo, Itabira, Santana dos Ferros, Conceição, São Miguel dos Guanhães, Peçanha, Serro, Diamantina e São João Batista, conforme Mourão (1962).

<sup>47</sup> Considerando-se as especificidades, entendemos ser importante ressaltar algumas semelhanças entre a Inspeção Extraordinária estabelecida em Minas Gerais, no ano de 1899, e a *Enquete Guizot*, realizada na França, no ano de 1833, no que se refere aos aspectos observados, quais sejam: administrativos, financeiros, materiais e pedagógicos das escolas e sobre o desempenho de cada professor. Possivelmente a *Enquete Guizot* tenha inspirado o governo de Minas Gerais e seus Inspetores, no final do século XIX. Para mais informações, ver texto disponível em: <<http://www.inrp.fr/she/guizot/>>

<sup>48</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

O Inspetor Extraordinário assumia, em 1899, um cargo de confiança. Assim, em relação ao trabalho que realizava, prestava contas através dos seus relatórios. Em um deles, escreveu: “Oxalá possa, porem o meu trabalho aproveitar ao Estado e ser útil ao meu Governo aq<sup>m</sup>. bem quizera poder servir: é este o meu único objetivo” (p.97).<sup>49</sup> No exercício das funções de inspetor extraordinário, Domiciano Vieira parece comprometer-se exclusivamente com o Governo e não considerar as populações atendidas pela escola de instrução primária.

De março a julho de 1899, Domiciano Rodrigues Vieira produziu três relatórios sobre seus trabalhos como Inspetor Extraordinário da Instrução Primária. O primeiro deles é datado de 31 de março de 1899, conta com 53 páginas e “trabalhos anexos” (listas de matrícula). Resultado de 10 dias de trabalho, nesse relatório narra a visita a 15 cadeiras de instrução primária do município de Villa Nova de Lima, “andando 28 legoas<sup>50</sup> a Cavallo”. Das referidas cadeiras, 13 eram estaduais. Desse total, seis eram rurais (duas delas suprimidas); duas, distritais; quatro, urbanas; uma, municipal, e uma era particular.

Um segundo relatório, datado de 16 de maio de 1899, conta com 126 páginas e um pacote anexo. É resultado do trabalho de um mês. Na capa do relatório, Domiciano Rodrigues Vieira informou que visitou 36 cadeiras de instrução primária do município de Sabará. Entretanto, no relatório, apresentou informações sobre 28 cadeiras. São elas: dez rurais, sete distritais, sete urbanas, três suprimidas (duas distritais; uma não identificada, mas localizada em um povoado) e uma noturna municipal. O Inspetor Extraordinário informou que percorreu “79<sup>1/2</sup> legoas a Cavallo, ao sol ardente” (p.125).<sup>51</sup>

O terceiro relatório é datado de 14 de julho de 1899, com 147 “paginas cheias”, “fructo ingrato de insano labor”. Resultado do trabalho de dois meses, Domiciano Rodrigues Vieira percorreu 101 “legoas a cavallo”. Nesse documento, ele relatou a visita a 40 escolas de instrução primária do município de Santa Luzia. Dessas instituições, 15 eram rurais; 12, distritais; três, urbanas; oito haviam sido suprimidas por

---

<sup>49</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>50</sup> De acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss, “legoas” é uma medida de distância em vigor, antes da adoção do sistema métrico, cujo valor varia de acordo com a época, país ou região. No Brasil, vale aproximadamente 6.600 metros; em Portugal, 5.572 metros.

<sup>51</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior

falta de frequência legal (três rurais, três distritais e duas não classificadas); uma (na aldeia do Rótulo) não estava provida por falecimento do professor e uma (localizada na fazenda Lagoa dos Cachos) era uma demanda da população. No total, visitou e descreveu as atividades de 29 escolas rurais,<sup>52</sup> em funcionamento nos três municípios.

A partir da análise desses relatórios, perguntamo-nos: o que fazia Domiciano Rodrigues Vieira antes de ser Inspetor Extraordinário e o que fez depois de deixar o cargo de Inspetor? Segundo biografia disponível no site da Escola Municipal Domiciano Rodrigues Vieira, extraída do Jornal *O Estado de Minas*, de 2 de fevereiro de 1964, o referido Inspetor nasceu no município de Campanha, em 06 de maio de 1864. Na sua biografia, aparece como um grande educador, humanista, católico e caridoso, que dedicou sua vida a ajudar os mais pobres.

Foi um homem de ilustração, tendo cursado farmácia e, posteriormente, medicina. Residiu grande parte de sua vida nas capitais de Minas Gerais; primeiro, em Ouro Preto; depois, em Belo Horizonte. Segundo a referida matéria, o Inspetor Extraordinário, Domiciano Rodrigues Vieira

Estudou as primeiras letras com seu tio que era padre e logo revelou seu grande amor pelos trabalhos intelectuais, seguindo a vocação para o magistério. Lecionou varias disciplinas entre as quais, Matemática (Catedrático de Aritmética e Álgebra e depois de geometria e Trigonometria), Latim, Português, Mecânica, Química e Astronomia (...).

Fundou em 1910 o colégio São José que funcionava na esquina das ruas Rio de Janeiro e Tamoios.

Nos seus relatórios, Domiciano Rodrigues Vieira apresentava detalhes das suas viagens desde seu planejamento, que incluía traçar os caminhos que iria seguir, contratar pessoal de apoio, alugar animais, buscar informações junto aos inspetores municipais e consultar o mapa das escolas fornecido pela Secretaria do Interior. O Inspetor Extraordinário registrava tudo: os caminhos percorridos para a chegada em

---

<sup>52</sup> Villa Nova de Lima: Cadeira rural mista de Cabeceiras, Cadeira rural mista de Retiro, Cadeira rural mista de Honório Bicalho, Cadeira rural mista de Santa Rita. Em Sabará: Cadeira rural mista de Marzagão, Cadeira rural mista de Córrego da Lages, Cadeira rural masculina de Gorduras, Cadeira rural mista de Retiro, Cadeira rural masculina de Engenho Secco, Cadeira rural masculina de Corações, Cadeira rural feminina de Pindahybas, Cadeira rural masculina de Pindahybas, Cadeira rural mista de Campanha, Cadeira rural masculina de Córrego Grande. Santa Luzia: Cadeira rural masculina de Ponte Pequena, Cadeira rural mista de Padre Miguel Eugênio, Cadeira rural mista de Barreiras, Cadeira rural mista de Angu Duro, Cadeira rural mista de Pinhões, Cadeira rural masculina de Bexigas, Cadeira rural mista de Castanheiras, Cadeira rural mista da Fábrica São Vicente, Cadeira rural mista de Pae Bento, Cadeira rural mista de Cercado, Cadeira rural masculina da Lapinha, Cadeira rural mista de Bebedouro, Cadeira rural masculina de Mucambeiro, Cadeira rural masculina de Confins, Cadeira rural mista de Cypriano.

cada escola, as idas e vindas para chegar até os povoados e as aldeias. Desse modo, ele organizava, de forma racional, seu trajeto; pesquisava, planejava e executava seus planos. Domiciano registrou cada detalhe de suas viagens, em especial, dos momentos em que passou pelos caminhos que o levaram aos povoados e às aldeias. Esses lugares e sua gente eram descritos com muitos pormenores, assim como as escolas, seus professores e alunos, tal como se pode observar nos trechos abaixo.

Passados os dias feriadados da semana santa, comecei os meus trabalhos pela sede do município, conferenciando antes com o respectivo Inspector Municipal, com o fim de colher dados e informações da instrução primaria sob sua jurisdição e procurando pelo pessoal selecto d'aquella cidade, cuja opinião sobre a conducta moral e professional dos professores devia ponderar, ao mesmo tempo que busquei orientar-me quanto aos planos de viagem e itinerário a fazer por todos esses burgos e aldeias internados pelos montes e valles que percorri, sob o sol abrasador (Relatório sobre visita a Sabará, 1899, p.2).<sup>53</sup>

Segui para Sancta Luzia a 17 (dezesete), onde cheguei tarde desse mesmo dia de maio, conferenciando com o Sr. Inspector Municipal sobre as escolas sob sua fiscalização e formando o meu itinerário a 18 (quinta-feira, feriado nas escolas) para viajar por todas as aldeias e povoados do município (Relatório sobre Santa Luzia, 1899, p.2).<sup>54</sup>

Segundo o Inspetor Extraordinário, o Secretário do Interior solicitou-lhe, pessoalmente, a pedido do Dr. Presidente do Estado, que deixasse as “reconsiderações pedagógicas” de lado; que fosse breve e substancial nos seus relatórios. Nesse sentido, Domiciano Rodrigues Vieira comentou, nos três relatórios, a referida orientação. Contudo, produziu três relatórios extensos, cheios de detalhes e de “reconsiderações pedagógicas”. Em alguns momentos, pediu licença ao Secretário e apresentou suas considerações; em outros, negou que as tivesse feito:

Deixei de parte as recommendações pedagogicas, por dispensáveis, obedecendo as recommendações verbaes do Ex<sup>mo</sup>. Sr. D<sup>f</sup>. Presidente de ser breve e substancial, narrando apenas o que se me deparou nas escolas. Estou certo que V. Ex<sup>cia</sup>. ponderará as difficuldades materiais das viagens ahi pelas aldeias. Feci quod potui, faciamo meliora potentes (Relatório da visita ao município de Sabará, 1899, p.126. Grifo no original).<sup>55</sup>

<sup>53</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>54</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>55</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

Domiciano Rodrigues Vieira declarava-se como um homem pouco acostumado com os caminhos que o levavam aos povoados e às aldeias. O Inspetor Extraordinário era um homem da cidade; no momento em que ocupava o cargo de Inspetor, morava em Belo Horizonte. Foi também em Belo Horizonte que atuou como professor de Português, no Externato do Gynnasio Mineiro e no Atteneu Mineiro (estabelecimento particular). Considerava as atividades de Inspetor Extraordinário uma missão árdua, “estupefante” e difícil de ser realizada pela falta de recursos para o viajante nos povoados. Nesses lugares, não haveria, conforme Domiciano, transeuntes para informar os caminhos dos povoados e das aldeias. Conforme o Inspetor Extraordinário,

A falta de recursos para o viajante que tem de percorrer taes aldeias só pode ser bem avaliada por quem tiver experimentado esta missão. Nem os “Cometas”, representantes de casas comerciais, o podem aquilatar, por que elles só andam pelas sedes dos districtos, e pelas cidades, onde sempre há algum recurso (Relatório da visita a Santa Luzia, VIEIRA, 1899, p.2. Grifo no original).<sup>56</sup>

Familiarizado com a escrita, Domiciano Rodrigues Vieira produzia anotações durante as visitas e, posteriormente, escrevia seus relatórios. Nas considerações finais do relatório referente ao município de Santa Luzia, registrou: “fica este relatório com 147 paginas, escriptas á razão de vinte paginas por dia, começando na tarde do dia cinco e terminando na manha do dia treze de julho” (p.145).<sup>57</sup> Nos seus textos, o Inspetor Extraordinário apresentava frases em latim; fazia referências a filósofos, geógrafos, educadores. Seria, pois, um homem plenamente inserido na cultura escrita.<sup>58</sup>

A partir dos relatórios desses dois Inspectores Escolares, procurei apreender a emergência da escola rural em Minas Gerais e as lutas de representações a respeito dos espaços sociais rurais, da escola rural e dos seus sujeitos na região estudada. Mas, para alcançar esse objetivo, outras fontes também foram utilizadas, o que viabilizou a devida triangulação das informações, permitindo perceber a existência de consonância, ou não, entre as representações sobre os espaços sociais rurais, as escolas rurais e seus sujeitos. Nessa direção, é importante ressaltar que, há algum tempo, o jornal e a literatura vêm-se

---

<sup>56</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>57</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>58</sup> Em relação à cultura escrita, consultar: GALVÃO (2001, 2007).

constituindo em fontes importantes para a história e para a história da educação em especial.<sup>59</sup>

### **Os jornais e a literatura**

Segundo Maria Lúcia Pallares-Burke (1998), tanto na Europa do século XVIII e XIX, quanto na América Latina do século XIX, a imprensa ocupou um lugar importante na propagação dos ideais iluministas, os quais tinham como objetivo mudar o modo de pensar de homens e mulheres comuns. Mesmo que a autora ressalte que as colônias latino-americanas tiveram de esperar pela independência de Portugal e da Espanha para desenvolverem uma imprensa mais próxima das características da imprensa européia, no Brasil, só após o estabelecimento da Corte Portuguesa na Colônia, em 1808, é que a imprensa foi instalada e utilizada oficialmente. Depois de sua instalação no País, a imprensa ainda sofreu uma forte censura até a década de 1820. De acordo com Pallares-Burke (1998), nesse período inicial, a imprensa periódica brasileira veiculava “insípidas notícias do estrangeiro ou defesas parciais do regime monárquico absolutista” (p.149).

Somente com a volta da Corte para Portugal e com a Independência do Brasil é que a imprensa adquiriria as características que a assemelham à imprensa iluminista européia. Para a autora,

o projeto iluminista de transformar mentalidades ‘arcaicas’ em ‘ilustradas’ não só se revela presente como é até reforçado no jornalismo latino-americano do século XIX. Esforçando-se por integrar o novo mundo independente no que era visto como a invejável e moderna cultura européia, homens (e algumas mulheres) de letras latino-americanos deram à imprensa um importante papel no processo civilizatório (p.147).

Conforme Palhares-Burke, isso fica evidenciado pela própria nomeação dos jornais, que se remetiam sempre à ideia de guias e de educadores da sociedade. Nesse sentido, são exemplos os títulos dos seguintes jornais que circularam no Brasil, no século XIX: “Mentores”, “Lanternas”, “Despertadores”, “Faróis”, entre outros.

Para a compreensão da emergência da escola rural em Minas Gerais, acessamos três jornais que circularam em três dos municípios estudados, no período compreendido por nossa investigação: *O Contemporâneo*, que circulou em Sabará; *O Prateano*, que

---

<sup>59</sup> A esse respeito, ver os trabalhos de Darnton (1986); Pallares-Burke (1995, 1998).

circulou em São Domingos do Prata e *A Itabira*, que circulou em Itabira. Esses três jornais são os que possuem maior número de exemplares disponíveis para consulta no Arquivo Público Mineiro<sup>60</sup>. Uma vez que não nos foi possível consultar a totalidade de exemplares disponíveis definimos, como critérios, três épocas do ano, consideradas significativas para a compreensão do objeto de estudo, quais sejam: no mês de maio, a data mais próxima da abolição da escravidão; no mês de agosto, a data mais próxima da publicação da Reforma da Instrução Primária de 1892; finalmente, no mês de novembro, a data mais próxima da Proclamação da República. Consideramos que essas datas poderiam nos possibilitar apreender debates sobre a instrução primária nos municípios estudados, em momentos de avaliação das mudanças ocorridas no País e no estado de Minas Gerais, a partir dos eventos selecionados.

Entretanto, parafraseando Phillippe Ariès (1986), Pallares-Burke (1998) ressalta que, se é um erro

descrever a educação brasileira do século XIX unicamente em termos de escola, seria igualmente um erro descrevê-la tão-somente em termos de jornais culturais/doutrinários. Há toda uma rede de outros agentes em plena atividade, como o romance e folhetins, por exemplo, que, ao lado de escolas mais ou menos isoladas, competiam pela transmissão dos valores culturais em circulação e que devem ser considerados atentamente se se quiser recuperar, com maior fidelidade, a história da educação brasileira do século XIX (p.158).

Para Nicolau Sevcenko (2003, p.286), as décadas situadas em torno da transição dos séculos XIX e XX assinalaram mudanças drásticas em todos os setores da vida brasileira. Essas mudanças foram registradas pela literatura; elas, sobretudo, transformaram-se em literatura. Nessa direção, diferentes historiadores, incluindo-se nesse grupo, os historiadores da educação, têm utilizado a literatura como fonte importante em suas pesquisas (WILLIAMS, 1989; GALVÃO, 1998; SEVCENKO, 2003; GOUVÊA, 2004). Assim, como podemos aprender *o rural*, *a escola rural* e *seus sujeitos* a partir dos textos literários?

---

<sup>60</sup> Localizamos os seguintes jornais nos municípios estudados: *O Contemporâneo*, 143 exemplares – Sabará -, *O Prateano*, 70 exemplares - São Domingos do Prata -, *A Itabira*, 53 exemplares – Itabira -, *O Curvellano*, 45 exemplares - Curvello, *A cidade do Pará*, 21 exemplares – Pará de Minas -, *Município do Curvello*, 21 exemplares – Curvello -, *O Athéta*, 16 exemplares, Pará de Minas -, *Cidade de Bonfim*, três exemplares - Bonfim -, *Cidade de Itabira*, dois exemplares – Itabira -, *A Liberdade*, um exemplar -, Município do Pará, um exemplar – Pará de Minas -, *A Liberdade*, um exemplar – Sabará, *O Curvello*, um exemplar -, *Município do Pará*, um exemplar – Pará de Minas, *Fiat Lux*, um exemplar – Itabira – *Entre Rios*, um exemplar – Entre Rios de Minas. Não foram localizados jornais que circularam, no período estudado, nos seguintes municípios: Caeté, Santa Bárbara, Santa Luzia e Sete Lagoas.



Segundo Ana Maria de O. Galvão; Antônio A. G. Batista (2009), “a apreensão do cotidiano escolar, como qualquer outra dimensão da realidade, é uma tarefa difícil. No entanto, há fontes que se revelam mais férteis para uma aproximação de sua reconstrução. As memórias, autobiografias e os romances constituem algumas delas” (p.34). Considerando essa afirmação, trabalhamos com quatro romances do escritor sabarense Avelino Fóscolo, romancista da virada do século XIX, que fez da literatura documento social. São eles: *O Caboclo*, <sup>61</sup>*A Capital* <sup>62</sup>, *O Mestiço* <sup>63</sup> e *Morro Velho* <sup>64</sup>.

Eduardo Frieiro (1960) ressalta que “os romances de Avelino Fóscolo oferecem matéria de interesse para possíveis futuros estudiosos da vida social em Minas nos derradeiros anos do Império e primeiros da República” (p.35). Afirma ainda que, “como romancista naturalista, preocupado com a observação exata dos fatos”, Avelino Fóscolo “apresentava a realidade tal como era, ou como lhe parecia ser” (p.37).

Antônio Avelino Fóscolo dedicou-se à literatura e à imprensa, publicou romances e peças teatrais, colaborou com jornais, como a *Gazeta de Oliveira*, a *Folha Sabarense*, *O Contemporâneo*, entre outros. O escritor também participava ativamente da campanha abolicionista e republicana, juntamente com Luiz Cassiano Martins, Pereira Júnior e Arthur Lobo. Nos primeiros anos da República, Avelino Fóscolo e seus companheiros sentiam-se incomodados e ameaçados pelos “novos republicanos”. Eles faziam críticas aos “republicanos de última hora” e aos “monarquistas encubados”, que formavam a maioria da Câmara Municipal de Sabará. Fóscolo e seus companheiros reuniam-se em torno do Jornal *O Contemporâneo*, que se encontrava em constante polêmica com o Jornal *Rio das Velhas*, órgão de propaganda do Clube Republicano Moderado, conforme evidencia o estudo de Regina Horta Duarte (1991, p.35).

---

<sup>61</sup> A ação do romance *O Caboclo* transcorre em uma fazenda nas proximidades de Sabará, nos anos finais do regime de escravidão. O protagonista, filho bastardo de um branco com uma índia, cria-se na fazenda dos tios e se envolve com a filha mais velha dos donos da fazenda.

<sup>62</sup> Esse romance é uma continuidade do romance *O Caboclo* e o primeiro que teve a cidade de Belo Horizonte como cenário. Lena, filha do coronel Lima, casa-se com o administrador da fazenda, muda-se para Sabará com o marido e em seguida para o Curral-del-Rei, já indicado como lugar onde seria instalada a nova capital do estado de Minas Gerais. A trama se passa nos anos finais do século XIX, período da construção e transferência da capital do estado de Ouro Preto para Belo Horizonte.

<sup>63</sup> Considerado um romance de índole sociológica e de intenção documentária. A trama se passa em uma fazenda nas proximidades de Sabará entre os anos de 1886 a 1888, período imediatamente anterior à abolição da escravidão e já sob o regime do ventre livre.

<sup>64</sup> Romance escrito por volta de 1940 e somente publicado após a morte do autor. A trama tem como cenário a Mina do Morro Velho, de propriedade dos ingleses, e também a trama se passa nos anos finais da década de 80 do século XIX.

Desiludido com os rumos da República, Avelino Fóscolo encontrou, no anarquismo, a possibilidade de mudança que tanto desejava para a sociedade brasileira e mineira. Segundo Duarte (1991), o relacionamento que o escritor estabeleceria “com anarquistas de outros Estados leva Fóscolo a ter acesso a inúmeras obras importantes de teóricos libertários, como o russo Kropotkin e os franceses Élisée Reclus e Jean Grave”. De acordo com a pesquisadora, “serão estes os pensadores que, anos mais tarde, ele reconhecerá como aqueles que mais influência tiveram sobre suas concepções acerca do anarquismo” (p.63).

Contudo, Galvão; Batista (2009) salientam que, ainda que a literatura apresente potencialidades, o trabalho com esse tipo de fonte implica a discussão de questões teórico-metodológicas. Como conciliar, então, história e ficção? Ao discutir sobre as relações entre passado e presente, bem como a respeito da distinção entre história e ficção, Roger Chartier (2009b) destaca que essa distinção

parece clara e resolvida se se aceita que, em todas as suas formas (míticas, literárias, metafóricas), a ficção é “um discurso que ‘informa’ do real, mas não pretende representá-lo nem abonar-se nele”, enquanto a história pretende dar uma representação adequada da realidade que foi e já não é (p.24).

Nessa direção, o autor ressalta que, atualmente, muitas razões ofuscam a distinção entre história e ficção, segundo Chartier, tão clara. A primeira é o fato de se considerar que, em determinados momentos históricos, como afirma Greenblatt (1988), “algumas obras literárias moldaram, mais poderosamente que os escritos dos historiadores, as representações coletivas do passado” (CHARTIER, 2009b, p.25). A segunda razão reside no fato de os escritores de textos literários se apoderarem não só do passado, mas, também, dos documentos e “das técnicas encarregadas de manifestar a condição de conhecimento da disciplina histórica”. Para Chartier, a literatura, “ao mobilizar os ‘efeitos de realidade’ que partilham o saber histórico e a invenção literária, mostra o parentesco que os vincula” (p.29). Finalmente, a última razão apontada pelo autor, a partir das contribuições de Eric Hobsbawn (1994), refere-se à necessidade de afirmação ou de justificação, no mundo contemporâneo, “de identidades construídas ou reconstruídas, e que não são todas nacionais, costuma inspirar uma reescrita do passado que deforma, esquece ou oculta as contribuições do saber histórico controlado” (p.30). Nesse sentido, Chartier afirma que, no momento “em que nossa relação com o passado está ameaçada pela forte tentação de criar histórias imaginadas ou imaginárias, é

fundamental e urgente a reflexão sobre as condições que permitem sustentar um discurso como representação e explicação da realidade que foi” (p.31).

Assim, considerando as reflexões de Chartier (2009b), tal como seus diálogos com Greenblatt (1988) e Hobsbawn (1994), tomo a literatura como uma produção social, pois, segundo Galvão (1996),

a criação, apesar da sua liberdade, está sempre ancorada na realidade sócio-histórica em que o autor está inserido, onde se incluem o lugar social que ocupa, a tradição literária que lhe pertence e que lhe é contemporânea e as condições impostas pelo leitor/mercado no momento em que foi produzida (p.106).

Apesar de manter como referência a realidade na qual foi produzida, a literatura guarda em si uma relação de não transparência, de opacidade, caracterizada pela própria reconstrução que realiza (GOUVÊA, 2004).

Entendendo que o documento é uma construção e uma forma de determinada sociedade deixar um testemunho de uma época, alguns cuidados foram tomados ao utilizar a literatura como fonte, no interior desta pesquisa. Uma delas foi explicitar, o mais possível, quem a produziu, em que condições o fez, atendendo a que interesses e em qual contexto literário. Em outras palavras, nesse processo, “torna-se importante a explicitação de quem fala e de onde fala, ou seja, do autor de sua obra e das características que marcaram o período literário em que se vincula” (GALVÃO, 1996, p.108).

Foi trilhando os caminhos indicados, acessando as fontes apresentadas e dialogando com os referenciais teóricos explicitados que procuramos apreender a emergência da escola rural em Minas Gerais, no final do século XIX. No primeiro capítulo da tese, que apresentaremos em seguida, procuramos, a partir da análise das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que marcaram o estado de Minas Gerais nos primeiros anos da República, compreender a emergência da escola rural. E, ainda, reconstruir a fisionomia dos espaços sociais rurais a partir do que os contemporâneos chamavam de rural no final do século XIX.

## CAPÍTULO 1

### 1 A FISIONOMIA DOS ESPAÇOS SOCIAIS RURAIS NA REGIÃO CENTRAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Em 1892, pela primeira vez, em Minas Gerais se nomeou a escola de instrução primária, destinada às populações rurais, como escola rural. A Lei nº 41, de 1892, estabeleceu a distinção entre escolas rurais, distritais e urbanas. Essa distinção definiu hierarquias entre essas escolas do ponto de vista da nomeação<sup>65</sup> e também da remuneração dos professores, do currículo, das políticas de melhoria das edificações, além da diferenciação da frequência exigida de alunos e alunas. Do ponto de vista da nomeação e da remuneração, a Lei criou as classes<sup>66</sup> dos professores rurais, distritais e urbanos, acrescentando-as àquelas já existentes: efetivos e provisórios, normalistas e não normalistas, assim como definiu salários menores para os professores rurais em relação aos distritais e destes últimos em relação aos urbanos. Somando-se a isso, segundo o texto da lei, um professor que prestava concurso para uma cadeira rural não poderia lecionar em uma cadeira distrital ou urbana, sem que prestasse outro concurso.

A partir da análise da Lei nº 41, de 1892, algumas questões nos surgem. Afinal, por que Minas Gerais estabeleceu legalmente a nomeação da escola rural no final do século XIX? Quais motivações levaram a uma diferenciação da escola primária tão precoce, se considerados outros estados do País? São Paulo, por exemplo, estabeleceu uma distinção entre escolas urbanas, distritais e isoladas, mas passou a adotar o termo *escola rural* somente no início do século XX, conforme nos evidencia o trabalho de Demartini (1989). Outro dado a considerar é que essa nomeação apareceu, na legislação mineira, 42 anos antes de seu estabelecimento na Constituição Federal, em 1934. Em um estado predominantemente rural no final do século XIX do ponto de vista da localização da maior parte de sua população, porém, marcado pela presença de unidades urbanas dinâmicas desde o século XVII, alimentadas pela atividade mineradora, como compreender tal diferenciação?

---

<sup>65</sup> Esse termo é utilizado aqui de acordo com estas duas acepções: 1) nomear, “dar nome”; 2) nomear, contratar.

<sup>66</sup> A palavra “Classes” refere-se a grupos de professores distintos, não pela formação ou pelo modo de contratação, mas, pelo tipo de escola na qual atua: rural, distrital ou urbana.

Para tentar tornar inteligível esse fenômeno, perguntamos: 1. Quais condições políticas, econômicas, sociais e culturais, que marcaram o estado de Minas Gerais nos primeiros anos da República, possibilitaram o surgimento da escola rural?

### **1.1 O contexto econômico e político e os espaços sociais rurais**

Minas Gerais viveu, ao longo do século XIX, profundas transformações na sua organização política e econômica. A crise da mineração possibilitou, ainda na segunda metade do século XVIII, um alargamento da produção local que se traduziu no crescimento da produção agrícola e na ampliação de atividades artesanais, da tecelagem e da metalurgia. Com o agravamento da crise, os centros de povoação, que haviam sido impulsionados pela própria mineração, desarticularam-se. Parte da população se espalhou e passou a se dedicar a uma economia de subsistência nas antigas regiões mineradoras ou migrou para áreas de cafeicultura, segundo o que nos mostra o trabalho de Maria Efigênia L. Resende (1982).

Para Ângela Martins (1990), as teses de que a crise da mineração deixaria a Província estagnada economicamente, tão presentes nas análises anteriores à década de 1980, não mais se sustentam. A autora afirma que, em estudo publicado em 1980, Roberto Borges Martins<sup>67</sup> caracteriza a província de Minas Gerais, no século XIX, como uma economia “‘vicinal’, ou seja, uma economia (ou conjunto de economias) em que a produção era voltada principalmente para o consumo local e, em algumas regiões, apenas parcialmente monetarizada”. Assim, as principais características da fazenda mineira eram a auto-suficiência e a diversificação interna. Sua produção mercantil era limitada, voltada para mercados próximos e, conseqüentemente, pouco determinada pela força do mercado. Durante boa parte do século XIX, a economia mineira estava em forte ritmo de expansão e importou um grande número de escravos.

Em relação ao mercado mineiro, Ângela Martins (1990, p.32) ressalta que, para Slenes (1985), as atividades de exportação permitiram um grande influxo de escravos e se constituíram no centro dinâmico da economia da Província. Ela afirma ainda que, de acordo com o autor, existiam alguns setores dinâmicos nessa economia: “o ouro, o diamante e o café da Zona da Mata”. Segundo Martins (1990, p.32), a “mineração

---

<sup>67</sup> MARTINS, Roberto Borges. *Growing in silence: the slave economy of nineteenth-century Minas Gerais, Brazil*. Tese (Doutorado) – Vanderbilt University, Graduate School, Nashville, 1980.

aurífera não teria declinado tão vertiginosamente quanto se costuma pensar”; a extração de diamantes em Diamantina viveu outro ‘boom’ em meados do século XIX; a cafeicultura da região sudeste da província não era tão desprezível. A autora conclui, afirmando que

Estes setores, além de participarem direta ou indiretamente da economia de exportação, teriam servido de sustentáculo para a agropecuária mercantil e, portanto, da economia como um todo, através dos efeitos multiplicadores do consumo da massa de mão-de-obra ocupada em atividades não agropecuárias. Logo, o grau de mercantilização não era tão baixo (p.32-33).

Minas Gerais foi, ao longo dos séculos XVIII e XIX, a região mais urbanizada e populosa do Brasil. Segundo João Antônio de Paula (2000), para entender o processo de urbanização de Minas Gerais nesse período, é necessário considerá-lo como um processo diversificado e complexo em que, ao lado “do influxo inicial dado pela mineração, somar-se-ão diversos outros determinantes”: primeiro, “a agricultura e manufatura conformando, já no século XVIII”, alguns núcleos de povoação; segundo, “a pecuária e a agricultura determinando a ocupação e posse do Triângulo Mineiro, no início do século XIX”; terceiro, “o café determinando o significativo dinamismo, que, a partir da segunda metade do século XIX, experimentará a Zona da Mata”; quarto, “um explícito projeto de colonização, à luz das experiências com imigrantes estrangeiros que se estavam gestando em São Paulo”, na segunda metade do século XIX (p.41-42). Nesse sentido, o autor considera que, do ponto de vista da economia e do processo de urbanização, Minas Gerais esteve dinamizada nos séculos XVIII e XIX. Ele destaca ainda que, para analisar sua urbanização, é necessário considerar as diversas dinâmicas e os diversos espaços-tempo de um processo que não foi linear. Conforme Paula (2000, p.42), uma questão importante refere-se à

necessidade de se estabelecer uma diferença entre os processos urbano-regionais gerados pela dinâmica mineratória, que no século XVIII constituíram-se nos principais núcleos urbanos da capitania, e os outros processos de formação urbano-regionais em Minas Gerais, que tiveram nas atividades agro-pastoris as matrizes essenciais de sua dinâmica (p.42).

Para Paula (2000), as atividades agro-pastoris, que assumiriam papel importante na economia, no final do século XIX, contribuiriam para a constituição de um processo de urbanização que se deslocaria das regiões marcadas pela presença da mineração para

a região sul e para a Zona da Mata, do estado de Minas Gerais, no final do século. Segundo Rômulo Andrade (1990), a Zona da Mata, que constitui a região sudeste de Minas Gerais e ocupa 5% de todo o território mineiro, tinha cerca de 20.000 habitantes em 1822, passando para um total de 830.000 habitantes em 1890. Esse aumento populacional mostra a dinamização gerada pela produção agrícola na zona cafeeira.

É preciso não perder de vista, ainda, como afirma Resende (1982), que os anos iniciais da República em Minas Gerais foram marcados por um desenvolvimento desigual entre as diferentes regiões do estado e pelos altos preços do café no mercado externo, que possibilitaram um dinamismo nas áreas cafeeiras, provocando um deslocamento de trabalhadores para a região sul, para a Zona da Mata e para os estados vizinhos, como São Paulo e Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, muitos produtores, que anteriormente se dedicavam às culturas tradicionais, passaram a se dedicar à cultura do café, o que ocasionou uma diminuição na oferta de produtos de subsistência e uma alta nos preços desses produtos. O deslocamento dessa população aparece como uma preocupação dos Presidentes de Estado, nesse período, os quais apontavam, como alternativa de oferta de mão-de-obra para a lavoura, o fortalecimento da política de imigração.

A preocupação com a diminuição da produção de subsistência foi apresentada pelo Presidente Bias Fortes em mensagem ao Congresso Mineiro, em 1895. Conforme a mensagem do Presidente

A lavoura, como que vendo no alto preço do café a realização de seus desejos e esperanças, tem-se dedicado quase que exclusivamente a este gênero de cultura, sem se ocupar da de cereaes, nem mesmo como accessorios.

Dahi resulta, em parte, o exaggerado preço dos gêneros alimentícios em quase todos os municípios, porque, si é certo que nem todos se dão ao plantil do café, entregando-se á cultura de cereaes, não é menos certo que há todos os annos um verdadeiro êxodo de trabalhadores que, em busca de salários mais remunerados, procuram a zona cafeeira, abandonando aquella onde se cultivam de preferênciã os cereaes, resultando nesta a carência considerável de braços.

O remédio que parece mais prompto e efficaz para este mal é a introdução dos systemas de cultura intensiva por parte de nossos Agricultores; só esta, e não a extensiva, que, em regra geral exige grande numero de braços, poderá ir determinando o augmento da produção dos gêneros alimentícios, até que a introdução de immigrants em numero sufficiente torne possível a cultura extensiva, sem o disequilíbrio que hoje se vae dando nas producções (p.18-19).

Ao estudar o processo de imigração em Juiz de Fora e em Belo Horizonte, entre 1888 e 1912, Maysa G. Rodrigues (2009) lança luz sobre essa questão, tradicionalmente vista como destinada, exclusivamente, à oferta de mão-de-obra para a lavoura. No seu trabalho, ela nos informa que a imigração oficial, ou seja, subvencionada pelo governo, em Minas, teve duração de 12 anos, ainda no período imperial, de 1867 a 1879, não alcançando seus objetivos nesse primeiro momento. O segundo momento da política de imigração oficial no estado de Minas Gerais teve início na década de 1880, quando algumas medidas importantes foram tomadas pelo governo. A primeira delas foi a criação do Serviço de Imigração e Colonização; a segunda, a criação da Hospedaria dos Imigrantes em Juiz de Fora, e a terceira, a expedição do Regulamento nº 108, que criava a Inspeção-Geral de Imigração em Juiz de Fora e definia normas para a efetivação da imigração.<sup>68</sup>

Iniciativas por parte de particulares também se desenvolveram nesse período; entre elas, a criação, em Juiz de Fora, da Associação Promotora da Imigração, sociedade particular, formada por cafeicultores e industriais.<sup>69</sup> Por um lado, para Rodrigues (2009, p.64), “essas ações viabilizaram a política de imigração em Minas Gerais no final do período imperial, lançando aquelas que seriam as diretrizes encontradas pelos governos republicanos”. Por outro lado, conforme a autora, a participação de industriais na Associação Promotora da Imigração indica que, embora a imigração seja vista como estratégia de oferta de mão-de-obra para a lavoura, havia também, na época, o interesse pelo imigrante como mão-de-obra qualificada.

Mas é o clamor de mão-de-obra para a lavoura que aparece nas mensagens dos dirigentes do estado de Minas Gerais ao Congresso Mineiro, reiteradas vezes. Com relação a isso, o vice-presidente, Dr. Eduardo Ernesto da Gama Cerqueira, afirma em 1892

Assim, se outros Estados há, cujas portas bem cedo ainda se abriram às correntes immigratorias, que hoje lhes arroteam o solo, não foi por certo mais avisado o nosso, mantendo-se no estreito circulo de tentativas raras e isoladas, que maiores dificuldades talvez lhe tenha deixado.

Além disso, era natural que, ao lado da preferência, que concentrava, por exemplo, no Estado de São Paulo as populações immigrantes que o êxodo europeu lançava sobre nossas plagas, de mais attrahidas pela benignidade de climas similares aos que perdiam, dentro do nosso Estado outras immigrações se estabelecessem também despovoando

---

<sup>68</sup> No que se refere a essa questão, ver Monteiro (1973).

<sup>69</sup> Sobre essa questão, ver Giroletti (1988).



as regiões de produção modesta em favor daquellas, onde a nossa lavoura principal permittia todos os incentivos do salário (p.15).

Para entender esse quadro, Rodrigues (2009, p.64) ressalta que é preciso considerar “as históricas e imbricadas relações entre os produtores rurais e a política mineira”, geradas, especialmente, pela importância do café para a economia do Estado. Esse fato torna compreensível que “as discussões sobre a política de imigração tragam constantes e reiteradas referências à mão-de-obra para a lavoura de café, e que este debate ocupe grandes espaços nas várias esferas de decisões políticas e no próprio governo”. Além disso, Cláudia Maria R. Viscardi (2001, p.128) ressalta que “o trabalho imigrante, reivindicação permanente dos setores produtivos do estado, foi utilizado, em sua maioria, nas atividades urbanas, cabendo ao trabalhador livre nacional o trabalho no campo”. Em um estudo de revisão historiográfica, Viscardi (2001) destaca que, apesar das crises que ocorreram ao longo da primeira República, a cafeicultura se manteve como um dos setores mais dinâmicos da economia mineira e que a substituição do trabalho escravo na Zona da Mata, região mais importante e com maior número de escravos no período, realizou-se com a contratação do trabalhador transitório, através da meiação e da parceria.

Esse é um período em que a vocação rural do Brasil é ressaltada. A necessidade de investimento na política de imigração, a diversificação da produção agrícola, a modernização das práticas de cultura do solo são consideradas fundamentais como estratégias de fortalecimento e engrandecimento do estado de Minas Gerais. Assim, os debates em torno dessas questões originaram, mais tarde, as propostas do “ruralismo”,<sup>70</sup> que marcariam parte da produção intelectual da primeira metade do século XX, no Brasil.

Em relatório apresentado ao Congresso Mineiro, em 1894, o Presidente Afonso Penna destaca que

Á proporção que vão sendo desbastados os nossos terrenos virgens é forçoso cuidar de processos mais adiantados de cultura, para tirar do solo a maior somma de productos, aproveitando as descobertas scientificas nas suas applicações á industria e poupando as forças do homem ou multiplicando-as pelo uso de machinas e instrumentos aperfeiçoados (Afonso Penna, 1894, p.14).

E continua

---

<sup>70</sup> Ver, a esse respeito, Sônia Regina Mendonça, 1997.

Encerram, sem duvida, os nossos sertões virgens incalculáveis riquezas que só esperam a mão do homem para virem engrossar a somma de nossa fortuna realizada; se o passado, porém, nol-a accumulou mediante processos mais simples e, talvez, mais em harmonia com as condições geraes de um paiz novo e populações primitivas, contudo, as mudadas circumstancias do nosso paiz já exigem imperiosamente outros meios e processos, que não nos deixem ficar aquém, com sacrificios evidentes do nosso esforço, das nações que nos hão tomado a dianteira e podem guiar-nos no labor das industrias, a que alludo (Afonso Penna, 1894, p.14-15).

É nesse cenário de preocupação com a modernização da lavoura que o estado de Minas Gerais se ocupa com a criação de Escolas Agrícolas e Institutos Zootechnicos.<sup>71</sup> A mesma lei que estabelece a criação das referidas escolas também criou as escolas rurais de instrução primária.

## **1.2 As relações entre urbano e rural na região estudada**

Na década de 90 do século XIX, o centro do estado que, durante o período colonial, foi a região mais densamente povoada, “perde a posição de pólo de atração populacional”. Segundo Resende (1982, p.48), a esse fato “acresce o atrativo que as novas zonas econômicas, Mata e Sul, passaram a exercer sobre as populações do Centro, Norte, Leste e 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.

Tendo esse quadro histórico em vista, perguntamo-nos: como podemos nos aproximar dos espaços rurais na região estudada? No romance *A Capital* (Avelino Fóscolo, 1979), o personagem Cunha, ex-feitor e ex-administrador de uma grande fazenda próxima à Sabará, homem conservador, pouco adaptado à vida na Capital e

---

<sup>71</sup> Instituto Agrônômico de Itabira, Zootechnico de Uberaba e campos de demonstração em Entre Rios, Oliveira e Bello Horizonte.

saudoso da vida na fazenda, questiona os benefícios da República. A personagem nos informa sobre as mudanças e os conflitos surgidos nas áreas rurais da região central do estado de Minas Gerais, após o fim do regime de escravidão, nos princípios da instalação do regime republicano. Nesse contexto, Cunha questiona a justiça como um resultado positivo da República

A justiça! Mas que era a justiça? Interrogava Cunha. Seria a lavoura abandonada, manca, sem braços esbulhada infamemente? Seria a vagabundagem imanente da escravidão: os negros a atulharem as tavernas, nos povoados, bêbados, imundos, morrendo à fome porque o fazendeiro, a eterna besta, já não tinha trabalhadores para cultivar o solo que permanecia infecundo? Seria a República com o seu câmbio a 15, a carência dos gêneros de primeira necessidade, a desconfiança do estrangeiro, o esboroar constante na guerra civil? Se era aquilo, preferia o despotismo (FÓSCOLO, 1979, p.84).

Nesse trecho, é possível uma aproximação dos conflitos surgidos nas áreas rurais do estado de Minas Gerais, após o fim do regime de escravidão, e o advento da República. É possível perceber, ainda, a construção de uma imagem dos ex-escravos como população de desocupados, que avançava sobre os povoados, vilas e cidades, em conflito com as condições impostas ao cativo, obrigado a permanecer nas propriedades rurais em condições extremamente desumanas. Esse ex-escravo era visto como alguém que não possuía capacidade de se autogovernar e, ao adquirir a liberdade, ele se entregaria aos vícios e ao ócio. Nos documentos analisados, aparecem também a imagem do trabalhador que circula de uma região para outra do estado, em busca de melhores salários e, de certa forma, as dificuldades enfrentadas pelos grandes proprietários de terra para garantir mão-de-obra para a lavoura.

Em mensagem apresentada ao Congresso Mineiro em 1893, o presidente Afonso Pena afirma que são muitas as reclamações que chegam a ele sobre a instabilidade do trabalhador nacional. Segundo o Presidente, era difícil para o lavrador ampliar ou restringir sua plantação pela insegurança em manter o trabalhador na propriedade. Para Afonso Penna, “muitos informantes dão testemunho de que uma das principais medidas a adoptar é reprimir a ociosidade e a vagabundagem” (p.22). Não tendo mais como manter essa população presa à lavoura, a elite buscava a força da lei para conter o trânsito da população pobre nas vilas e cidades.

Para José Murilo de Carvalho (1999, p.92), a abolição da escravidão surgiu como uma estratégia de preservação da ordem pública, por parte do governo imperial,

com o objetivo de conter a fuga em massa de escravos e de atender a demanda de mão-de-obra para as áreas cafeeiras. Contudo, a abolição, no Brasil, não significou o enfrentamento do problema social da escravidão, da incorporação da população de escravos à vida nacional e muito menos da própria identidade da nação. Segundo o autor

Os abolicionistas mais lúcidos, os reformistas monárquicos, tinham proposto medidas nesta direção, como a reforma agrária e a educação dos libertos. Mas no curto período de um ano que mediou entre a Abolição e a República nada foi feito, pois o governo imperial gastou quase toda a sua energia resistindo aos ataques dos ex-proprietários de escravos que não se conformavam com a abolição sem indenização (p.92).

A organização territorial mineira, marcada pela presença do latifúndio, embora não exclusivamente, porque também contava com a presença de pequenas e médias propriedades – em menor quantidade e com nuances diferentes, a depender de cada região do estado de Minas Gerais –, não seria alterada com a instalação do regime Republicano. As elites que tomariam a frente do governo republicano foram claramente contrárias a qualquer medida que visasse o parcelamento das terras. Em mensagem dirigida ao Congresso Mineiro em 1892, o vice-presidente, Dr. Eduardo Ernesto da Gama Cerqueira, afirmou

Srs. Membros do Congresso, não oculto as duvidas, que me assaltam (...) espírito quanto á efficacia dessa theoria tanto em voga, que aconselha o parcellamento da propriedade, passada ás mãos de pequenos lavradores encarregados de reviver o paiz suas melhores épocas de prosperidade econômica, apezar da ruína certa da grande propriedade, á cuja sombra constituímos de modo lento, é verdade, mas seguro, ... a fortuna nacional. Nem é este o ensinamento que colhemos da observação dos factos: ... conheço a pequena propriedade oberada de encargos, sobrecarregada de hypotecas, na Alemanha; eu a vejo improductiva, expellindo em massa da Itália as levas de seus filhos, que procuram num êxodo sempre crescente as terras ferazes do Novo Mundo; ainda ... se me apresenta, na França, dentro de fronteiras acanhadas e que não pode transpor, mal produzindo para as necessidades de uma população estacionada e que não acompanha o movimento progressivo das populações humanas; eu só a conheço fecunda e próspera na Inglaterra, onde socorre e impulsiona o farto capital dos grandes senhores territoriaes, de quem é ella simples tributária<sup>72</sup> (p.18).

---

<sup>72</sup> Center for Research Libraries. Acesso pela Internet. Os relatórios consultados encontram-se disponíveis em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.

Nos relatórios do Inspetor Extraordinário, Domiciano Rodrigues Vieira, apresentados à Secretaria do Interior em 1899, fruto de visitas aos municípios de Santa Luzia, Sabará e Villa Nova de Lima, os espaços rurais aparecem como lugares sem recursos, marcados pela ausência de plantação agrícola, de criação de animais e de alimentos. Conforme um de seus relatórios,

Escola rural mixta de Castanheiras, a três legoas do arraial de Ribeirão de Jaboticatubas (fazendo de ida e volta nesse dia seis legoas, pois não era possível pernoitar na aldeia miserável de Castanheiras, onde nem almoço obtive, pois tendo sahido cedo visitei a escola e tive de vir almoçar em Ribeirão, as duas e meia hora da tarde). Castanheira é uma pobre aldeia de cinco casebres junto a uma esquisita capelinha; há outras casas (cafúas) pela beira dos córregos na distancia de 1, 2 e 3 kilometros. Há de ser difficil haver freqüência legal sempre nesta escola; ... É incrível a pobreza deste município constante de terrenos de campos e pedregulhos, onde se andam legoas e legoas sem se ver uma roça nem animal algum pelos campos (nem gado, nem cavalos ou burros!!)<sup>73</sup> (Escola rural mixta de Castanheiras, Santa Luzia, Vieira, 1899, p.49-50).

Constantemente, Domiciano Rodrigues Vieira ressalta, em seus relatórios, a dificuldade para conseguir alimento nas comunidades rurais por onde passava. Sobre a visita ao povoado de Cercado, em Santa Luzia, escreveu

a quinze de junho, a noite cheguei a povoação denominada Cercado (pertencente ao distrito de Mattosinhos). Oh! Horror: passei fome nesse dia de festa estadual. Sahindo cedo da misera aldeia de Pau Bento em busca de Sacco da Vida, só pude arranjar uns ovos para almoço (ovos quentes mais nada – nem café). Chegando á noite ao Cercado, custei a arranjar um jantar e acomodação para mim e meus animaes. Caminhei sete legoas e meia nesse dia (Domiciano Rodrigues Vieira, 1899, p.71-72).

Analisando essas fontes, perguntamo-nos, então: como e do que vivia a população da região estudada? Como é possível caracterizar a região estudada, do ponto de vista das propriedades rurais e do tipo de produção que possuíam? Para o Presidente Bias Fortes, no Estado de Minas

só há a grande ou a pequena lavoura, limitando-se aquella ao plantil do café e da canna de assucar, e esta ao de cereaes. A esta cultura

---

<sup>73</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Correspondências dos Inspetores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

dedicam-se em geral os lavradores de menores recursos, de modo que a produção é muito pequena, e mais que insuficiente para as necessidades da população, que vae-se obrigada a recorrer aos mercados estrangeiros para obter os principais gêneros de consumo (Presidente Bias Fortes, em mensagem ao Congresso Mineiro em 1895, p.19).

Em relação à composição do *rural*, da sua territorialidade, é possível defini-lo como marcado pela presença de latifúndios, de pequenas e médias propriedades, de uma agricultura tradicional – produtora de gêneros de subsistência e de café em menor proporção –; pela baixa densidade populacional e pela escassez de mão-de-obra. Nesses domínios, verifica-se a presença de famílias de trabalhadores rurais, que arrendam uma determinada parcela de terras e produzem, basicamente, para a subsistência. Na região central, próxima às grandes fazendas, encontramos, em geral, pequenas povoações que contavam com a presença de uma capela ou igreja. Nesses espaços, residia uma parcela da população que se dedicava a pequenos comércios. É também nesse lugar onde, geralmente, localizava-se a casa de escola.

O romance *O Mestiço* (Avelino Fóscolo, 1903) informa-nos sobre essa territorialidade, marcada pela presença de grandes fazendas. Em determinado momento da narrativa, o autor descreve a fazenda localizada no Alto do Rio das Velhas, perto de Sabará, entre os anos de 1886 e 1888, período imediatamente anterior ao fim do regime de escravidão. A propriedade na qual a trama se desenvolve é assim descrita:

(...) uma das mais vastas do lugar, ocupava grande parte do solo estendendo-se a perder de vista.

Da roça, do centro do trabalho, ao norte desenrolava-se um resto de floresta não devastada pela foice, poupada pelo fogo, minorando-se gradativamente á proporção que galgava a montanha; do oriente surdia a população — a matriz com o modesto campanário dominando as outras casas semalhando, d’ali, a uma aldêa de térmites;<sup>74</sup> ao poente era ainda a floresta, não virgem, não serrada, sulcada aqui e alem pelo braço devastador do homem, confundindo-se no horizonte com pequenas serras, baixas e pedregosas onde se avistavam apenas resequidas gramíneas; em frente, como fita multicolor, larga e ondulada, estendia-se a estrada de carro,<sup>75</sup> branca em alguns pontos, vermelha ochracea noutros, noutros negra, em baixo, no fundo do valle, o pequeno regato encanado, nascido na lagoa ocupando a vasta bacia bordada pelos montes; e no fundo, no extremo do rego, a fazenda alta, assobradada, comprida, com seus vetustos muros cercando a pequena planície, soterrada na solidão e no silencio (FÓSCOLO, 1903, p.6. Grifo meu).

---

<sup>74</sup> “Térmite”: relativo a cupim, termiteiro, cupinzeiro, segundo o dicionário eletrônico Houaiss.

<sup>75</sup> Aqui, o autor refere-se a carro de boi.

O Inspetor Extraordinário, Domiciano Rodrigues Vieira, também nos informa sobre a presença de fazendas e casas de agregados quando visitou a escola rural do sexo masculino de Córrego Grande, no município de Sabará. Ele afirma que a localidade é composta de “aldeia de cafuas<sup>76</sup> e casas de agregados em torno das fazendas que se acham no fundo de um Valle no meio dos matos, mais ou menos espalhados, mais ou menos distantes da escola, próxima da fazenda do delegado escolar do lugar” (Domiciano Rodrigues Vieira, 1999, p.112). Além das grandes fazendas, é possível identificar a presença de pequenas propriedades ou talvez de pequenas lavouras de café no interior de grandes propriedades. Quando visitou a cadeira rural do sexo masculino de Engenho Secco, em Sabará, Domiciano Rodrigues Vieira escreveu:

O Engenho Secco está na encosta da cordilheira q~ [que] se prolonga até a serra do Curral; não há allí engenho, nem nada: existem algumas casas disseminadas (casebres de trabalhadores de roças) pelas fraldas dos morros, próximos de pequenos cafesaes; muito poucos estão perto da escola<sup>77</sup> (p.68).

Segundo o referido Inspetor, esses espaços rurais também estão marcados pela seca. Ao visitar a escola rural do sexo masculino de Mucambeiro, no município de Santa Luzia, ele escreveu que o povoado contava com dois comércios; sua população e os animais sofriam com a falta de água. No seu relato, percebe-se que a seca atingia não só os povoados de Santa Luzia, mas também os de outros municípios, como Sete Lagoas e Curvelo. Conforme o Inspetor

Mucambeiro é um povoadosinho pequeno, aprasivel, onde há uma capellinha e dois negócios (casas de commercio) o qual pode comportar uma escola mixta. É um logarejo que neste tempo de secca se torna innabitavel por falta absoluta de água. Encontrei com grande numero de mulheres de “caritaco” a cabeça que iam buscar água em uma lagoa há uma légua distante, na várzea que se estende ao longo da lagoa branqueava a roupa (em lavanderia) como um bando de garças e o mulherio formigava na praia. Eram gentes de todas as aldeias vizinhas que allí iam em busca do precioso licor. Há grande falta d’agua neste tempo por esses logares dos municípios de Santa Luzia e de Sete Lagoas. E quanto mais se entrava pelo sertão tanto mais difficil a água se torna. É assim que no município de Curvello (os que por lá tem viajado o dizem) a água é conduzida habitualmente em

---

<sup>76</sup> Cafuas: fuma, esconderijo, segundo Eduardo Faria. *Novo dictionario da Língua Portugueza*, 1863.

<sup>77</sup>Arquivo Público Mineiro (APM). Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

“surrões” de couro, apropriado para isso. Neste época morre muita criação a sede nestes logares, pois os córregos todos desaparecem só ficando (por felicidade) as lagoas. O professor de Mucambeiro queixava-se desta dificuldade de vida naquele povoado. As cisternas estão seccas. Em Sumidouro, Confins, Lapinha, etc, etc, a muita carestia de água!<sup>78</sup> (p.108-109).

Assim era descrito o ambiente rural: marcado pela seca e pelas estratégias utilizadas pela população para conseguir água. Como se vê, o Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira referiu-se, em seus registros, à presença das mulheres, em grande quantidade na beira da lagoa, vindas dos lugarejos vizinhos. Trata-se, segundo o Inspetor, de uma gente que circulava e desafiava as difíceis condições de existência do lugar. Ele ainda nos informa, tal como se pode verificar, sobre outros municípios afetados pela seca no final do mês de junho do ano de 1899, período da sua visita.

No mesmo relatório, o Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira ressalta as dificuldades enfrentadas para a realização do seu trabalho. No seu relato, ele nos informa a respeito do desconforto do homem urbano frente aos desafios impostos pelo ambiente rural. Tal desconforto pode ser explicado pela visão que o Inspetor tinha dos espaços sociais rurais. Ele enxergava esses espaços a partir de referenciais urbanos. Por isso, é compreensível que, em seu relato, a ‘falta’ seja o que caracterizava essa territorialidade. Domiciano Rodrigues Vieira via o espaço rural como o ‘outro’, no qual a ausência é a marca principal (FREITAS, 2005). Ele destaca as dificuldades de circulação, pela ausência de estradas, a ausência de água pela ocorrência de secas, a escassez de alimento.

O Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira pareceu sentir-se impactado com a realidade dos espaços rurais. Ele ressaltou a dificuldade de encontrar alimento nesses lugares, destacou a pobreza da população, estranhou a densidade populacional das regiões visitadas. Ao descrever os espaços rurais a partir dos referenciais urbanos, esses espaços aparecem como os lugares da falta, da ausência, da carência, como já salientamos. Ao mesmo tempo em que os espaços rurais são descritos como desabitados, são também locais de aglomeração, nos quais as pessoas surgem e se reúnem em torno de uma lagoa, em busca de água. Elas existem e estão espalhadas pelos terrenos, mas não estão imobilizadas. As pessoas se deslocavam quando

---

<sup>78</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.



precisavam, reuniam-se quando era possível ou necessário, superavam enormes distâncias.

As dificuldades enfrentadas pelo Inspetor o faziam duvidar todo o tempo da existência de uma população suficiente para a instalação de escolas de instrução primária nos povoados. Esse rural, vivido pelo inspetor, nunca se encaixaria nos parâmetros desejados, pois tais parâmetros foram construídos tendo como referência os contextos urbanos, com maior densidade populacional e facilidade de acesso, como se isso garantisse a frequência e o bom aproveitamento dos alunos nas escolas de instrução primária públicas. Além disso, é preciso considerar que os limites entre *rural* e *urbano* eram ainda muito tênues<sup>79</sup> nesse momento, no estado de Minas Gerais. As muitas descrições feitas sobre a nova Capital do Estado, por exemplo, no final do século XIX e no início do século XX, informam-nos sobre os conflitos entre o projeto urbanístico moderno e a existência de práticas ligadas às culturas tradicionais e camponesas, consideradas arcaicas e pouco civilizadas pelas autoridades do período.<sup>80</sup>

A partir das análises anteriores, mais uma questão nos vem: como seriam os caminhos que levavam aos espaços sociais rurais em Minas Gerais, no final do século XIX? Uma das grandes preocupações dos Presidentes de Estado nos anos iniciais da República se referia à abertura de vias de comunicação para o escoamento da produção agrícola. As precárias vias existentes e a característica da população que avançava cada vez mais para o interior foram reforçadas pelas pressões dos cafeicultores da região Sul e da Zona da Mata, os quais, em certa medida, foram atendidos em suas reivindicações. As demais regiões restaram, ainda, por um bom tempo, isoladas ou contando com caminhos extremamente precários.

No romance *Morro Velho* (Avelino Fóscolo, 1999), encontramos informações sobre Congonhas do Sabará e seus arredores, em meados da década de 80 do século XIX. A personagem principal do romance, um jovem, de 14 anos, foge da casa tutelar, em busca da liberdade, e se dirige a Congonhas do Sabará. Em determinado momento, ele narra: “A pé, com a roupa e alguns livros num saco, uma velha tela servindo de contraforte, herança materna conservada como relíquia, palmilhei a estrada ocrácea, uma fita sinuosa ligando Congonhas à sua sede” (FÓSCOLO, 1999, p.33).

No caminho, o jovem descreve as dificuldades enfrentadas pelas tropas que transportavam, em carros de bois, madeira e carvão. O jovem observa a luta dos homens

---

<sup>79</sup> Trataremos sobre os limites entre *rural* e *urbano* na região estudada ainda neste tópico.

<sup>80</sup> No que se refere a essa questão, ver o trabalho de Segantini (2010).

e o sofrimento dos animais para se deslocarem em um ambiente hostil. Em determinado momento, afirma: “O carro<sup>81</sup> chiava em coro com o berro dos bois açulados pelo feroz aguilhão e o bramar enfurecido dos pobres homens incapazes de conceberem o sofrimento de seus consórcios na dor” (p.34). Mais adiante, ele continua descrevendo as dificuldades de deslocamento na região central do estado de Minas Gerais, marcada pelas características do terreno, acidentado, e pelo descuido das autoridades responsáveis. De acordo com o protagonista,

Era tamanho o peso do madeiramento arrastado, tão difícil o acesso nas inúmeras rampas, que alguns inexperientes da viagem deixavam toras colossais à margem do caminho e iam em busca de novas forças. Fossos cavados pelas enxurradas obrigavam os míseros, de instante a instante, a cavarem a ribanceira para entupi-los, evitando assim o tombamento do primitivo veículo (FÓSCOLO, 1999, p.34).

A devastação das matas virgens, seja para o plantio, seja para a extração de madeira, era prática corrente e sobre a qual os Presidentes de Estado tratavam em diversas oportunidades. Porém, o assunto não era abordado como preocupação com a preservação da natureza, questão que somente aparecerá com força na segunda metade do século XX, mas como causa do distanciamento dos produtores das poucas estradas existentes no estado e de maior isolamento das populações que teriam maior dificuldade de escoar a produção agrícola.

Sendo um homem habituado à vida urbana, tendo residido, primeiro, em Ouro Preto e, depois, em Belo Horizonte, o inspetor extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira estranhava os caminhos que o levavam ao interior do Estado. Nas palavras do Inspetor

Visitei a escola às 2 horas da tarde, chegando inesperadamente, depois de ter andado a cavallo debaixo de um sol de torrar! Caminhei nesse dia (a cavallo) 4 leguas cheias, sendo uma de ida e volta a Roça Grande de Sabará e três de ida e volta desta cidade ao Marzagão<sup>82</sup> (p.23).

No romance *Morro Velho*, o jovem recém-chegado a Congonhas do Sabará descreve a precariedade das habitações da freguesia que contrastam com aquelas

---

<sup>81</sup> Aqui se refere aos “carros de bois”, tipo de veículo largamente utilizado para transporte de materiais no interior do Estado, no período.

<sup>82</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

existentes na Vila da Mina do Morro Velho, de propriedade dos ingleses. Segundo o protagonista do romance

do alto da colina avistei Congonhas com suas habitações primitivas, sem arte e sem conforto, naquele fim de século intitulado das Luzes. Do lado direito, meio oculto pela montanha, o Morro Velho mais cuidado nas suas construções, com a preocupação de bem-estar de que o inglês é tão sequioso, e os engenhos achaparrados e negros a mastigarem pedras e a vomitarem ouro dia e noite (FÓSCOLO, 1999, p.35).

Ao avistar Congonhas de Sabará, o jovem parece, ainda, compará-la à própria cidade de Sabará, sede do município. Congonhas é, nesse momento, uma povoação<sup>83</sup> e, possivelmente, marcada pela presença da Mina de Morro Velho. Segundo Resende (1982, p.44), embora considere uma exceção, em Minas Gerais, no auge da atividade mineradora, “as possibilidades abertas ao trabalho livre, sem capital, seja na mineração, no comércio ambulante, nos ofícios ou nas artes, vinham plasmando uma camada de gente livre não marginalizada bastante numerosa”. Para a autora, esse processo possibilitou a surgimento de grupos médios urbanos.

O jovem, personagem do romance *Morro Velho*, ao chegar a Congonhas de Sabará, ressalta que “o arruamento tortuoso do arraial, sem calçada de espécie alguma, pulverulento, com grandes cavas de veículos, aumentava o desconforto de quem o palmilhava”. Quando entrou um pouco mais na região, descreveu o lugar como um local movimentado pelo comércio, muito diferente da velha cidade: Sabará. De acordo com o jovem

Lá em cima, além do Varal,<sup>84</sup> numa das retas planas daquele simulacro de rua, erguia-se um vasto armazém, empoeirado e chato, com um letreiro colossal indo de um extremo a outro do prédio em letras garrafais: ‘O BARATEIRO’.

Justificava a veracidade da *reclame* o mundão de gente formigando lá dentro em busca de pechinchas.

Eu contemplava atônito aquele movimento insólito de comércio tão diverso da pasmeira da minha velha cidade (FÓSCOLO, 1999, p.35).

No romance *O Caboclo*, Avelino Fóscolo (1902) nos informa, através do personagem Meira, jovem médico, noivo de Lená, filha do coronel Lima, como era a

---

<sup>83</sup> Congonhas do Sabará foi elevada à vila em 1891 e passou a se chamar, então, Villa Nova de Lima.

<sup>84</sup> Rua do Varal, em Nova Lima.

cidade de Sabará em meados da década de 80 do século XIX. Mas quem era o Dr. Meira? Era um jovem ainda,

tendo sahido da academia, havia cinco annos, percorrera as cidades com o magro recurso que lhe fornecia a herança paterna. Aos pais custou grande sacrificio aquella formatura, tão distantes do Rio, assaltados sempre pela idéia da epidemia, levando-lhes aquelle filho dilecto, fornecendo-lhe sem regatear, os magros recursos que lhe dava o commercio de aldeia, alentados pela vaidade de possuírem um filho medico. Estudara com afinco de pobre e concluíra o curso com brilhantismo mesmo (FÓSCOLO, 1902, p.32).

Finalmente, o jovem médico se estabeleceu em “Sabará logar velho, decadente, onde a esperança da ferro-via eletrizava ainda o commercio quase moribundo. Chegara, havia dous mezes apenas e adquirira clinica, prejudicando aos charlatões, a um colega, velho, carranca, único profissional da localidade” (FÓSCOLO, 1902, p.32). Nesse momento da narrativa de *O Caboclo*, é possível perceber os contrastes entre Sabará e Congonhas do Sabará. Uma era marcada pelo declínio da mineração e por certa estagnação da vida urbana; a outra contava ainda com a atividade mineradora que movimentava o comércio local.

Quando visitou Santa Luzia, Domiciano Rodrigues Vieira verificou que a referida cidade “é como tantas outras cidades do Interior, uma cidade que nem sequer tem água potável, nem essa necessidade de primeira ordem, muitas vezes os governos municipaes provêm”. Tendo esse quadro em vista, o Inspetor continuou: “Exmo Sr Dr Secretario do Interior: eu coloco a necessidade da instrucção primaria ao lado da necessidade de boa água potável”.<sup>85</sup>

Esses dados nos possibilitam inferir que as fronteiras entre *urbano* e *rural*, na região estudada, eram muito tênues, como se afirmou anteriormente. O urbano, no período, podia ser detectado por meio de arruamentos irregulares, empoeirados e lamacentos; por meio de um comércio decadente, do fornecimento de água e de vias de comunicação precários. Diríamos que se trata de um urbano ainda fortemente marcado pelas condições materiais existentes nas áreas rurais do estado de Minas Gerais.

Vejamos o que nos diz, sobre as comunidades rurais, o Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, quando visitou os povoados e aldeias da Villa Nova de Lima, de Sabará e Santa Luzia, em 1899. Um dos aspectos mais ressaltados, na

---

<sup>85</sup> APM - Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscripção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

descrição dessas localidades, é a dispersão dos “casebres e cafuas” nelas existentes. O referido Inspetor descreveu o povoado de Córrego das Lages da seguinte forma:

Casebres esparços a beira de um córrego, muito distantes umas das outras e da escola, que esta mais ou menos pelo meio: há-de ser difícil haver sempre frequência legal devido às distancias; não duvido que haja muitas crianças pelas choças disseminadas pelos matos, a 400, 500, e 1000 metros e 2000, 3000, 4000 metros distante da escola. Vão-se percebendo o núcleo da povoação; a capelinha, muito pequena, esta isolada<sup>86</sup> (Cadeira mixta, rural, Córrego das Lages, VIEIRA, Sabará, 1899, p.28).

Essa fisionomia com a qual o rural se apresenta ao inspetor faz Domiciano Rodrigues Vieira duvidar o tempo todo da possibilidade das escolas rurais possuírem frequência legal. Em Santa Luzia, ele escreveu: “Confins é uma aldeia de umas trinta casas (casas e casebres), á beira de uma lagoa pittoresca, que comporta uma escola mixta”<sup>87</sup> (p.112). Em outro trecho do documento, o Inspetor destaca

Senti-me impressionado ao penetrar nesta povoação pelo aspecto tristonho que ella offerece; esta a margem o Rio das Velhas, na ponta de uma collina, em cujo cimo vê-se a egreginha de Sancta Rita. É uma diminuta povoação em ruínas; não se vê ninguém: as casas estão cahindo. Parece o esqueleto de um organismo que há tempo deixou de viver<sup>88</sup> (Cadeira rural, mixta, da povoação de Sancta Rita, Villa Nova de Lima, VIEIRA, 1899, p.79).

Mas o rural, na região onde estão localizados os municípios estudados contava também com a presença de indústria. Uma das escolas rurais do município de Santa Luzia, visitada pelo Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, estava localizada na Fábrica São Vicente, “uma fabrica de tecidos com duzentos e tantos operários”. O referido inspetor descreveu os caminhos percorridos para chegar à escola. Segundo Domiciano Rodrigues Vieira, esses caminhos eram compostos de “campos desertos, onde não encontrei ninguém. Nem plantações, nem criações”. Ainda conforme Vieira, “depois de muito andar deparei com uma casinha, cujos moradores ensinaram-me a acertar com os verdadeiros caminhos que havia perdido nas encruzilhadas dos campos” (1899, p.55).

---

<sup>86</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>87</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>88</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

O rural, sua territorialidade, sua fisionomia material, sua densidade populacional eram olhados com estranhamento pelo Inspetor extraordinário. Nesse sentido, cabe perguntar: como conciliar, no olhar do Inspetor, o modelo de civilização e de escolarização, tão em voga naquele momento, com uma realidade “arcaica”, marcada pela dispersão e pela “pobreza”?

Nos relatórios do Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa, que visitou, praticamente, as mesmas cadeiras que o Inspetor Extraordinário, o rural não foi descrito, nem seus caminhos. Ele não relatou como chegou às comunidades; não descreveu suas fisionomias; pareceu não estranhar o ambiente natural e social dos povoados e aldeias, nem suas casas ou “casebres”, nem sua pobreza, nem sua gente. Entretanto, quando se tratava de conciliar o projeto de escolarização e a realidade material das comunidades rurais, o Inspetor Ambulante destaca as precárias condições das habitações nos povoados rurais.

### **1.3 Transformações nas relações políticas e administrativas após o advento da República**

Segundo José Murilo de Carvalho (1999), “a República brasileira foi uma originalidade: não tinha povo”. E continua, mais que indiferente, a modernidade presente na Primeira República, era alérgica ao povo brasileiro. Conforme o autor, “As teorias racistas, consideradas avanços da ciência, difundiram a descrença na capacidade da população negra e mestiça para a civilização”. Daí a fé de muitos modernizadores no papel salvador da imigração e da renovação da população brasileira como alternativa para o processo de civilização dessa sociedade<sup>89</sup> (p.120).

O período que se estende entre 1889 a 1898 foi pontilhado pelos entrechoques das forças que haviam se unido para a deposição do Antigo Regime, no Rio de Janeiro. Em Minas Gerais, não foi diferente. Diversos grupos de republicanos – históricos, radicais, não-históricos, de véspera, etc. – disputaram o poder. Esses grupos representavam, além de propostas políticas diferentes, distintos interesses regionais, difíceis de serem conciliados, de acordo com Resende (1982).

---

<sup>89</sup> Em relação às influências das teses raciais na formação das elites intelectuais brasileiras ver Lilia Schwarcz (1993).

Ao analisar a produção historiográfica sobre a Primeira República no Brasil, Janotti (2000) esclarece que transformações econômicas ocorreram no País a partir da segunda metade do século XIX. Essas transformações, conforme a autora, estavam em consonância com as exigências de um capitalismo nascente, o que possibilitava o aparecimento de diferentes “camadas urbanas” (p.126). Viam-se o anúncio do fim do escravismo, a possibilidade de utilização do trabalho livre e a “ascensão da burguesia agrária ligada aos novos pólos dinâmicos da economia” (JANOTTI, 2000, p.126).

Os diferentes grupos políticos e sociais que compuseram o cenário nacional dos primeiros anos da República se envolveram em violentas lutas, em diferentes estados do País, atestando a ausência da passagem pacífica do antigo para o novo regime. A preocupação com diversos eventos ocorridos em outros estados fez com que, nos primeiros anos da República, os Presidentes de Estado expressassem suas preocupações em manter a ordem em Minas Gerais.

Ao estudar as relações entre a modernidade dos intelectuais e a força da tradição nesse período, Carvalho (1999, p.116) afirma que, nas primeiras décadas do período republicano, embora se considere que algumas mudanças na sociedade aconteceram na direção da modernização, o que realmente marcou esse período foi a força do conservadorismo. O autor afirma que o Brasil sertanejo “se agitava e revelava seus valores antagônicos aos das elites modernizantes urbanas”. Segundo Carvalho (1999, p.113), “os sertanejos reagiam contra as tentativas de secularização do Estado e de normatização de suas vidas pela ação do governo”, tendo sido, nessa direção, a revolta de Canudos, a mais dramática.

Na região Sul, entre os estados do Paraná e de Santa Catarina, a revolta do Contestado, concebida por um monge, teve longa duração. O movimento opunha-se ao novo regime e o acusava de representar a ‘lei da perversão’, que lembrava a frase ‘lei do cão’, de Antonio Conselheiro. Voltando-nos, novamente, para o Nordeste, em Juazeiro do Ceará, encontramos outro movimento, liderado por Padre Cícero Romão Batista. Nesse movimento, percebemos como a força do conservadorismo foi reafirmada. Padre Cícero transformou um pequeno arraial de seis casas em uma cidade de mais de 40 mil habitantes entre os anos de 1870 e 1934, época de sua morte. Embora Padre Cícero não tenha reagido contra as pressões modernizantes, as mudanças sociais e políticas; ainda que não tenha combatido a República, gritado contra o governo nem contra impostos, “sua modernidade não era a dos teóricos do litoral, dos positivistas, spencerianos,

jacobinos. Iniciou sua atividade com uma cruzada religiosa em favor da regeneração dos costumes, das práticas tradicionais do catolicismo, da valorização da família” (CARVALHO, 1999, p.115).

Diferentemente dessas regiões, onde se viam movimentos políticos de fôlego aparecerem, “havia o vasto mundo rural que se mantinha silencioso, submetido ao poder dos grandes proprietários de terra, inclusive nas áreas de agricultura de exportação” (CARVALHO, 1999, p.116). Os movimentos messiânicos do Nordeste e do Sul se desenvolveram em regiões de pequena propriedade, o que é sintomático, pois outra grande parte do mundo rural era dominada pelos coronéis que controlavam os partidos republicanos estaduais e davam sustentação ao governo federal, como também estabilidade à República Oligárquica. Para Carvalho, “Este mundo, assim como essa República, da qual estavam excluídos 96% dos cidadãos, nada tinha de moderno. Era o mundo do analfabetismo, de trabalho semi-servil, de ausência de direitos, de paternalismo” (1999, p.116).

Em um contexto de extrema desigualdade, tanto entre diferentes camadas da sociedade civil, como entre as diferentes regiões do próprio estado de Minas Gerais, é possível perceber a construção de uma determinada representação do estado, marcado pela conciliação e pela ausência do conflito. No ano de 1893, o presidente Afonso Penna, em mensagem dirigida ao Congresso Mineiro, informa-nos sobre a adoção de uma política conciliadora nos primeiros anos da República, contrária a reformas profundas no estado. Nessa ocasião, Afonso Penna afirmava estar convencido de que “a primeira necessidade da situação política do país é entrar em período de estabilidade, dando às instituições tempo de desenvolverem-se, fazendo desaparecer do espírito do povo a idéia de que estamos em constantes inovações”<sup>90</sup> (p.34).

Para Afonso Penna, em Minas Gerais, a República foi recebida “como início de uma era de paz e de concórdia, de apaziguamento de paixões políticas, pelo desaparecimento dos antigos partidos políticos, de maior isenção de espíritos por parte dos poderes públicos para administrar justiça com igualdade e imparcialidade”<sup>91</sup> (p.25). A manutenção da ordem foi, durante os primeiros anos da República, uma grande

---

<sup>90</sup> Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado de Minas Gerais Afonso Augusto Moreira Penna ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1893. Imprensa do Estado de Minas Gerais, Ouro preto, 1893. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.

<sup>91</sup> Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado de Minas Gerais Afonso Augusto Moreira Penna ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1894. Imprensa do Estado de Minas Gerais, Ouro preto, 1894. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.



preocupação dos dirigentes mineiros. No ano de 1894, o presidente Afonso Penna afirmava:

Quando em outros Estados da República as paixões políticas, ladeadas de ambições desmarcadas, agitam a sua vida publica, fazendo explosões violentas que se traduzem na lucta armada, Minas entrega-se ao trabalho, á exploração regular dos elementos naturaes de riqueza, de que é dotada, gozando de paz e tranqüilidade, pelo que devemos render graças ao Todo poderoso.

Sim! É no sentimento religioso do povo mineiro, nas suas tradições democráticas, nos seus hábitos inveterados de ordem, de amor á liberdade e de respeito á lei, que encontramos a explicação da sua felicidade, no meio das agitações que tem conturbado a vida publica em grande numero de Estados da Republica<sup>92</sup> (p.3-4).

Em outro ponto da sua mensagem, Afonso Penna apresenta as razões para a inauguração do monumento em homenagem a Tiradentes, meses depois do término da obra. A grande preocupação estava em manter a ordem no estado através da pacificação dos espíritos e das estratégias de formação do patriotismo do povo. Em suas palavras,

O distinto artista, Virgilio Cestari, encarregado do levantamento do monumento a Tiradentes concluiu a obra e entregou-a em fins do anno de 1893.

Attenta, porém, a triste situação em que se achava nossa Pátria, dilacerada pela guerra civil\*, entendi dever deixar velada a estatua do immortal Inconfidente, até que surgissem dias mais felizes.

A terminação da revolta, trazendo consolidação da Republica e sendo promissora da pacificação dos espíritos, autorizou-me a designar o dia anniversario do supplicio do glorioso martyr da liberdade americana, para inauguração do preito que Minas presta á memória do mais illustre de seus filhos.

A glorificação de seus grandes homens é para os povos um dever de gratidão e patriotismo.

Serve de estímulo ás nova gerações, para que trilhem a carreira da honra, da consagração desinteressada de suas energias ás nobres idéas, a grandesa da Pátria<sup>93</sup> (1894, p.39).

Em um contexto de profundas desigualdades regionais, diferentes grupos políticos disputariam o poder. Os chamados republicanos radicais, históricos, de última hora ou de véspera, entrariam em confronto em diferentes momentos. O estado de

---

<sup>92</sup> Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado de Minas Gerais Afonso Augusto Moreira Penna ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1894. Imprensa do Estado de Minas Gerais, Ouro preto, 1894. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.

<sup>93</sup> Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado de Minas Gerais Afonso Augusto Moreira Penna ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1894. Imprensa do Estado de Minas Gerais, Ouro preto, 1894. Disponível em: >[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.

Minas Gerais enfrentaria momentos mais acirrados de disputas políticas que podem ser apreendidos pelo movimento separatista do Sul,<sup>94</sup> pela renúncia de Cesário Alvim em 1892,<sup>95</sup> pelas disputas em torno da definição do local para construção da nova capital<sup>96</sup> e, mesmo, nos inúmeros confrontos locais e regionais.<sup>97</sup> Em relação à duplicata de Câmaras Municipais, as autoridades mineiras manteriam certa distância, a qual seria justificada pelo respeito à estrutura municipalista em vigor.

Como estavam definidos o rural, o distrital e o urbano, nesse momento, no estado? A Lei nº 2, de 14 de setembro de 1891, que “contém a organização municipal”, define o que é um distrito e um município, mas não trata nem nomeia os ‘espaços rurais’. A referida Lei define que o distrito é a base de organização administrativa do estado, uma circunscrição territorial que tem administração própria, uma sede onde houver um conselho administrativo criado pela câmara municipal. Define ainda que a criação de um distrito depende das seguintes condições:

1ª. População não inferior a mil habitantes, ou renda líquida, municipal, de um conto de réis por anno; 2ª. Terreno necessário para logradouro público, ajuízo da câmara municipal; 3ª. Terreno decentemente fechado, nas imediações da povoação, para cemitério publico; 4ª. Existência de edifícios públicos para casa do conselho districtal e de instrucção publica primaria<sup>98</sup> (p.4-5).

O município, por sua vez, é “a reunião de districtos, formando outra circumscripção administrativa, com direitos, interesses e obrigações distinctas; póde, porém, constar de um só districto”<sup>99</sup> (p.4-5). Sua sede é a povoação elevada à categoria de cidade ou vila. A criação de um município depende das seguintes condições:

1ª. População não inferior a vinte mil habitantes;  
2ª. Existência de edifícios públicos para casa da câmara municipal e de instrucção publica, com capacidade e condições requeridas para os fins a que são destinados.

---

<sup>94</sup> Ver, a esse respeito, RESENDE (1982).

<sup>95</sup> Também aqui, consultar o trabalho de RESENDE (1982).

<sup>96</sup> Ver: RESENDE (1982), Veiga (2002).

<sup>97</sup> O problema das duplicatas de Câmaras Municipais será um deles. A cidade de Bomfim teve, no ano de 1895, duas Câmaras Municipais funcionando.

<sup>98</sup> APM. (ESTADO DE MINAS GERAES, Collecção das leis. Confeccionadas pelo Congresso em sua primeira reunião, em 1891. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1895. 172 p.) R (C.S.) Leis Mineiras (1891).

<sup>99</sup> APM. (ESTADO DE MINAS GERAES, Collecção das leis. Confeccionadas pelo Congresso em sua primeira reunião, em 1891. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1895. 172 p.) R (C.S.) Leis Mineiras (1891).

Art 5º Cada município não pode ter mais de 14 districtos<sup>100</sup> (p.4-5).

A Lei nº 2 ainda afirma que distritos e municípios têm existência jurídica independente e que o patrimônio do distrito não pode ser incorporado pelo município. Por fim, nessa legislação, é possível observar que, em cada município, “haverá um conselho eleito pelo povo, com a denominação de – câmara municipal” e que “o conselho administrativo do districto também será eleito pelo povo e se denominará – conselho districtal”<sup>101</sup> (p. 5).

Embora não defina o que seja um povoado ou uma aldeia, a referida lei nos indica as relações de força existentes no estado. Nessa legislação, os distritos aparecem com existência “independente” dos municípios dos pontos de vista administrativo e financeiro. É nesse contexto de relações de força, estabelecido pelo regime municipalista, que poderemos nos aproximar do fenômeno estudado e compreendê-lo melhor. A Lei n. 2, segundo o deputado Levindo Lopes, possibilita a descentralização administrativa e econômica do estado além dos limites dos municípios, alcançando os distritos, conforme evidencia Resende (1982).

À autonomia dos distritos se contrapõem dois fatores: primeiro, o poder dos municípios de criar distritos; segundo, as funções eleitorais das câmaras municipais.<sup>102</sup> De acordo com a Lei nº 2, de 14 de setembro de 1891, a câmara recebia as atas das mesas eleitorais dos distritos e procedia a apuração final das eleições dos vereadores, conselheiros e agentes executivos e fazia o reconhecimento dos poderes dos eleitos.

Segundo Resende (1982, p.84), a ideia de descentralização, em Minas Gerais, foi levada até as últimas consequências, transformando os municípios em federações de distritos, com autonomia administrativa e financeira. Além disso, na sede de cada município, funcionavam uma câmara municipal e um conselho distrital, os quais, em diversos momentos e em diferentes localidades, entravam em conflito. Às câmaras competia

Respeitadas as disposições legais, deliberar sem dependência de aprovação de qualquer outro poder sobre: orçamento; instrução

---

<sup>100</sup> APM. (ESTADO DE MINAS GERAES, Collecção das leis. Confeccionadas pelo Congresso em sua primeira reunião, em 1891. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1895. 172 p.) R (C.S.) Leis Mineiras (1891).

<sup>101</sup> APM. (ESTADO DE MINAS GERAES, Collecção das leis. Confeccionadas pelo Congresso em sua primeira reunião, em 1891. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1895. 172 p.) R (C.S.) Leis Mineiras (1891).

<sup>102</sup> A organização do regime eleitoral será discutida em seguida, nesta tese.

primária e profissional, criando escolas, provendo-as de professores e estabelecendo os vencimentos; sobre polícia local; sobre empregos municipais em geral; sobre aplicação de renda municipal; sobre empréstimos; sobre concessão de privilégios no município e sobre a divisão distrital<sup>103</sup> (p.84).

A Lei n. 2 estabeleceu ainda a transferência, do estado de Minas Gerais para os municípios, da competência de arrecadar e aplicar o imposto de transmissão de propriedade móvel inter-vivos, a partir de 1893.

Talvez possamos pensar, por um lado, que os ideais republicanos e a política municipalista possibilitaram o atendimento de demandas de lideranças locais para a criação de escolas de instrução primária nos povoados. Por outro lado, as escolas rurais representariam a presença do governo do estado nos locais mais distantes possíveis, bem como alguma margem de negociação entre o governo estadual e as lideranças locais. O que chama a atenção é que a ampliação das escolas de instrução primária, em especial, a criação de escolas rurais em vários povoados ocorreu em um momento em que os municípios dispunham de certa autonomia administrativa e financeira, podendo até mesmo tributar sobre alguns setores sociais.

Outro elemento que pode nos ajudar a compreender a emergência da escola rural em Minas Gerais, no final do século XIX, é a análise do regime eleitoral adotado pelo estado, o qual estaria em consonância com as deliberações nacionais. Para Carvalho (1999), com a lei eleitoral de 1881, que passou a exigir dos eleitores saber ler e escrever, o Império reduziu o eleitorado que era de 10% para 1% da população total. Nesse sentido, a República foi inaugurada com uma participação social mínima da população brasileira. Viscardi (2001, p.51) ressalta que “a primeira medida implementada, quando do estabelecimento da República, foi garantir a exclusão da participação dos setores populares, não só pelo estabelecimento normativo do ‘voto alfabetizado’, como, sobretudo, pela formalização da fraude eleitoral”.

Em dezembro de 1891, o Congresso Mineiro votou a lei nº 20, que define as bases do regime eleitoral. A referida lei previu o voto direto e secreto dos homens maiores de 21 anos, a exclusão dos analfabetos, a eleição dos deputados por circunscrição eleitoral de peso demográfico equivalente e maioria absoluta de votos nas

---

<sup>103</sup> APM. (ESTADO DE MINAS GERAES, Collecção das leis. Confeccionadas pelo Congresso em sua primeira reunião, em 1891. Ouro Preto: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1895. 172 p.) R (C.S.) Leis Mineiras (1891).

eleições para presidente e vice-presidente, cuja apuração final ficava sob a responsabilidade do Congresso (Constituição do Estado e Leis Adicionais, p.145-150).

O processo de qualificação eleitoral ficava a cargo do Juiz de Paz e poderia ser renovado a cada eleição, o que possibilitava a exclusão de eleitores de um pleito para o outro. A prova de idade legal poderia ser uma declaração do Presidente da Câmara Municipal ou um atestado médico. Por sua vez, a prova de saber ler e escrever

poderia ser obtida com a exibição de qualquer escrito do cidadão, estando a letra (e não a assinatura) reconhecida por tabelião ou escrivão, admitia-se requerimento escrito e assinado por ‘especial procurador’ ou por outrem a rogo do cidadão no caso de impossibilidade física, em que este se achasse, de escrever (RESENDE, 1982, p.88).

Além disso, segundo o art.60 da Lei nº 20 de 1891, o título de eleitor não era de apresentação obrigatória, e os eleitores sem condições de assinar poderiam convidar outra pessoa para assinar por ele no livro de presença. As cédulas não eram padronizadas, o que permitia, a cada candidato, confeccionar as suas próprias cédulas. Tal procedimento propiciava a identificação dos votos. Assim, essa maleabilidade da legislação possibilitava a fraude eleitoral. Afinal, como explicar o grande número de eleitores analfabetos alistados nas eleições? Segundo Resende (1982), em 1891 o Presidente Afonso Penna afirmou que, perante as urnas, verificava-se “uma verdadeira epidemia de moléstia de braço e de mão”<sup>104</sup> para se ocultar o fato de não se saber ler e escrever.

O sistema de apuração, no entanto, também possibilitava a fraude. Conforme Resende (1982), o processo de apuração em todas as eleições do estado iniciava-se pelas próprias mesas eleitorais que presidiam as eleições. Essas mesas faziam a contagem dos votos, produziam e remetiam a ata (autêntica), juntamente com os votos ‘em separado’ ou não apurados, para os poderes competentes. Com exceção dos distritos e municípios em que as apurações finais eram feitas nas câmaras, todas as outras eleições eram apuradas em segunda etapa, nas sedes das comarcas. A chamada apuração final era feita pelo Congresso, pela junta apuradora da Capital ou pela junta apuradora da sede da respectiva circunscrição<sup>105</sup> “à visa de todas as ‘cópias das autênticas municipais’ e das

---

<sup>104</sup> Citado por Resende (1982). *Annaes do Senado Mineiro, 1891-1892*, p.844.

<sup>105</sup> Segundo Resende (1982, p.91), o Congresso apurava as eleições para presidente e vice-presidente, a junta apuradora da Capital apurava eleições para senadores, as juntas apuradoras das sedes das circunscrições apuravam eleições para deputados.

atas da apuração parcial das comarcas, quando, então, se conhecia a validade, ou não, dos votos em separado” (RESENDE, 1982, p. 91)

As possibilidades de fraude eleitoral eram amplas e podiam ocorrer do alistamento ao processo de apuração. Em geral, a fraude atingia todos os níveis das eleições. Mas tudo isso ocorreria, em grande medida, devido a uma participação reduzida da população na escolha de seus representantes.

Poderíamos perguntar, então, que relações podem ser estabelecidas entre a criação e a expansão das escolas rurais e as formas de participação política do povo em Minas Gerais, no final do século XIX. Se, por um lado, ser alfabetizado constituía-se como um requisito importante para o alistamento eleitoral, por outro lado, a fraude eleitoral, largamente disseminada não só em Minas, mas em outros estados do Brasil, como bem ressalta Carvalho (1999), parecia não impedir o alistamento e a participação, nas eleições, de uma grande quantidade de pessoas não-alfabetizadas. É certo que a fraude eleitoral era promovida e aceita pelos grupos políticos que se encontravam no poder. Parte das elites locais, regionais e estaduais estava comprometida com as fraudes e se perpetuou no poder através do controle do voto de parcela da população não-alfabetizada e da manipulação dos resultados das eleições.

Segundo Resende (1982), existiam dois pontos difíceis de serem conciliados nas relações entre municípios e distritos, no contexto da legislação vigente, e que eram geradores de conflitos. O primeiro refere-se às funções eleitorais atribuídas aos municípios, pois cabia às câmaras a definição dos resultados finais das eleições, e, como já discutido, em um contexto propício à fraude eleitoral, esse aspecto era agravado pelo poder das câmaras de extinguir ou desmembrar distritos. O segundo refere-se à discriminação das rendas. Os municípios não se conformavam em dividir parte de suas rendas com os distritos. De acordo com Resende (1982), a existência dessa organização municipal em um contexto de restrita participação política da população e de uma estrutura social marcada pelo mandonismo, pelo coronelismo possibilitou o surgimento de inúmeros conflitos regionais marcados pelas disputas entre distritos e municípios.

Nesse sistema, adquiriram importância os chefes políticos distritais que tiveram a oportunidade de participar diretamente dos órgãos de administração, o que dificultou e retardou a subordinação dos chefes políticos distritais aos chefes políticos municipais e destes últimos aos estaduais. Algumas medidas foram tomadas para a redução da autonomia dos municípios e para a conformação da centralização, base da política oligárquica no estado, a partir de 1898. Essas medidas alteraram a legislação eleitoral,

assim como a organização municipal, possibilitando um maior controle do poder central sobre as lideranças municipais e distritais. Nesse contexto, os distritos perderam autonomia com a extinção dos conselhos distritais e, também, com as transformações posteriores dos distritos e dos municípios em unidades exclusivamente administrativas.<sup>106</sup>

#### 1.4 As especificidades sociais e culturais da região estudada

Em um estado predominantemente rural e, ao mesmo tempo, marcado pela presença de importantes núcleos urbanos, como compreender a diferenciação entre escola rural, distrital e urbana? Conforme apresentado anteriormente, do ponto de vista legal, o estado definia o que era distrito e município. Enquanto a referida definição estava relacionada à quantidade de população existente no território, à renda e à existência de infraestrutura na região para que lá se instalassem câmara, cemitério, escola, para se nomear uma escola como *rural* e estabelecê-la em uma determinada localidade, o critério utilizado relacionava-se com o número de habitantes no perímetro de obrigatoriedade escolar.<sup>107</sup> Mas como compreender o rural do ponto de vista das relações sociais e culturais?

Por meio do romance *Morro Velho* (FÓSCOLO, 1999), é possível uma aproximação das relações de poder existentes nesse contexto. O autor nos informa sobre o poder exercido pelos coronéis e sobre as formas de ampliação de seus domínios territoriais no interior do estado. No referido romance, o coronel Pedro Rico é descrito como uma figura grotesca: “Alto, magro, encarquilhado, enegrecido pela sujeira, com um velho chapéu de lebre enebado e uma roupa de lã de cor duvidosa, mais enebada ainda” (p.63), parecendo um mendigo. O Mestre Diniz continua a narrativa, informando o jovem rapaz sobre o coronel:

“Esse tipo de mendigo é um senhor de latifúndios”. Possui diversas terras adquiridas, Deus sabe como, com a facilidade e a boa fê de ingênuos campônios fáceis de exploração. Embora velho e decrepto, incapaz de cultivá-la, se esforça sempre em estender a sua propriedade, abrangendo léguas marginais do Paraopeba. O solo é

---

<sup>106</sup> No que se refere ao processo de expansão das oligarquias no estado de Minas Gerais, consultar: RESENDE (1982).

<sup>107</sup> Trataremos da definição de *escola rural*, conforme a legislação da época, no capítulo 3.

cultivado com o braço escravo(...) escravos mal alimentados a feijão e ervas, sem outras cousas mais a não ser algo de clandestino furtado durante a noite, custando-lhes por vezes tronco e açoitos. A mina do Morro Velho, esse antro infernal, representa um paraíso para os míseros negros (FÓSCOLO, 1999, p.63).

Nesse romance, escrito na década de 40 do século XX, o autor constrói uma personagem bizarra. Do ponto de vista da sua fisionomia, ela é um mendigo; do ponto de vista da relação com o outro é violento e explorador; do ponto de vista da sua saúde, é doente; do ponto de vista da idade, é velho, incapaz de trabalhar, de produzir, explora o trabalho alheio para sobreviver e acumular riqueza. Avelino Fóscolo estabeleceu uma relação entre a figura do coronel, latifundiário, escravista, e a figura do grotesco, arcaico, explorador. Os campônios, por sua vez, aparecem no romance como sujeitos vulneráveis ao poder e ao saber do Coronel.

Com *O Caboclo* (FÓSCOLO, 1902), aproximamo-nos do universo de uma grande fazenda na região central do estado. O Coronel Lima, homem rico, poderoso, respeitado e temido proprietário de uma extensa faixa de terra nas proximidades de Sabará conta, na sua fazenda, com um feitor-administrador que cuida dos negócios. Em determinado momento da trama, Cunha informa o Coronel sobre os seus trabalhos

O Cunha, o administrador,<sup>108</sup> prestou contas do trabalho feito, patenteou esperanças de boa colheita: arroz, milho...  
— Mas, quanto ao feijão, si o sol continuar, enferruja-se todo e lá se vai... só plantando de novo.  
— O tempo muda... deve mudar; disse o Lima. Nova planta, agora, é tão tarde... somos sempre assim, nós outros, vivemos continuamente a maldizer.  
— Precisava chover ainda uns dias; bem vê que agora, recembrotada, a planta sente mais a secca.  
— Não há de haver novidade. Quando acaba a campina?  
— Amanhã ou depois.  
Elle sentara-se emmudecido, não sabendo mais que nova dar (FÓSCOLO, 1902, p.114).

A fazenda do Coronel Lima, embora ainda contasse com a mão-de-obra escrava, possuía um número significativo de trabalhadores livres que arrendavam determinado parcela de terra para se dedicar a uma agricultura de subsistência. Suas produções, ou eles as vendiam no mercado próximo, ou destinavam parte delas ao pagamento de um valor mensal ao fazendeiro.

---

<sup>108</sup> Administrador da fazenda do Coronel Lima.



Em relação a essa população<sup>109</sup>, o Coronel atuava como autoridade máxima. Em determinado momento da trama, seu poder de autoridade se expressa quando a mulher de um dos trabalhadores rurais se aproxima da casa grande para pedir a intervenção do coronel em uma questão familiar

— É a Chica e a filha, disse o Lima; parece que vem machucadas....

Ellas se aproximaram e no patamar da escadaria:

— Seo Coronel dá licença?

— Sobe, Chica.

Ella obedeceu. Era uma mulher alta, corpulenta, com dous toros de braços desenvolvidos em manejar a enxada. O marido, o Zé Braz, e ella pagavam ao Lima 200 mil réis pelo arrendamento de dous alqueires de terra que elles cultivavam, dando-lhes para a subsistência. Ella vinha ensangüentada, contusões profundas na cabeça, nas espáduas, nos braços a rapariga muito maltratada também.

— Que foi isso dona? Interrogou o fazendeiro.

— Eu lhe conto (FÓSCOLO, 1902, p.44).

A D. Chica, então, contou o ocorrido ao fazendeiro. Ela e a filha tinham sido espancadas pelo marido que andava com uma “rapariga”, a Virgínia, “aquela perdida”, desde criança. Ao apresentar suas queixas, a personagem nos permite uma aproximação do modo de vida dos trabalhadores rurais livres, assim como as relações estabelecidas entre o Coronel e a pequena povoação dos arredores. Conforme as palavras do narrador de *O Caboclo*

Era o seu homem; de tempos a esta parte, deixara-se embeijar pela Virgínia, aquella vadia tão viciosa desde pequena, a Chico Bento, sabiam? Ella tantas fez, de tal modo enfeitiçou o patife do marido que elle a pozera de casa, num rancho visinho, mesmo fronteiro e com a mãe! Até ahi vai grande mal; mas o Zé pozera-se a gastar, a consumir o ganhado, de forma tal que, dinheiro, gêneros, tudo se evaporava das mãos como azougue. Começaram, então, a soffrer necessidade, mourejando toda a semana, diversamente dos outros tempos em que trabalhavam pouco e a terra lhes dava para a subsistência; já estavam em atrazo do arrendamento, com algumas dividas no arraial, os cobradores lá iam de quando em vez e os negociantes torciam o focinho quando os presentiam... um desmornar enfim! Para cumulo da miséria, o homem levava naquela semana tudo para o rancho da perdida, onde passava dias e dias deixando-as em casa entregues á fome. Revoltara-se ao duro suplicio jamais soffrido e falara rijo ao marido. Elle, então, furioso de certo porque Virgínia presenciara tudo, pegou de uma vara e malhou-as, batendo como se fossem feijão. Deos de Deos! E as reduzira áquelle estado.

— Quer então que o mande prender? Interrogou o Coronel (FÓSCOLO, 1902, p.44-45).

---

<sup>109</sup> Refiro-me à parcela de trabalhadores livres.

Nesse trecho é possível perceber elementos característicos do que Carvalho, apoiado em Victor Leal (1980), chama de mandonismo. Segundo Carvalho (1999, p.133), o mandonismo

refere-se à existência local de estruturas oligárquicas e personalizadas de poder. O mandão, o potentado, o chefe ou mesmo o coronel como indivíduo, é aquele que, em função do controle de algum recurso estratégico, em geral a posse da terra, exerce sobre a população um domínio pessoal e arbitrário que a impede de ter livre acesso ao mercado e à sociedade política.

Domiciano Rodrigues Vieira, em diversos momentos de seus relatórios, ressaltou a importância de determinados agentes sociais na manutenção dos lugares de professores primários e na indicação de protegidos políticos. Quando visitou a “aldeia” de Carrancas, afirmou não compreender o porquê da existência de uma escola na referida localidade e não em Vespasiano, que já possuía um núcleo de povoação. De acordo com o Inspetor

Carrancas está a meia legoa da Estação de Vespasiano que teria muito mais direito a ter uma escola por ser já um (...) núcleo de povoação o que não se dá em Carrancas. Não sei porque cargas d’água foi parar uma escola em Carrancas! Qual aldeia! Duas casas somente junctas da casa da escola e se diz uma aldeia! Caminhei 4 legoas nesse dia sahindo muito cedo e parando em Carrancas onde tomei a 1ª refeição<sup>110</sup> (p.s/n).

Várias vezes, Domiciano Rodrigues Vieira destacou o papel de lideranças políticas nas áreas rurais, as quais seriam responsáveis pela manutenção das escolas nas localidades. Em alguns momentos, era um fazendeiro quem acumulava a função de autoridade literária local; em outros, era o vigário do local. Quando visitou a escola rural de Córrego Grande em Sabará, o Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira escreveu que a povoação é uma “aldeia de cafuas e casas de agregados em torno das fazendas que se acham no fundo de um Valle no meio dos matos, mais ou menos espalhados, mais ou menos distantes da escola, próxima da fazenda do delegado escolar do lugar” (1899, p.112).

---

<sup>110</sup> APM. (Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição), volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

O Inspetor Domiciano Veira nos apresenta uma descrição das relações de poder com características próximas ao coronelismo. Carvalho (1999) ressalta que, na visão de Leal (1980), o coronelismo “é um sistema político, uma complexa rede de relações que vai desde o coronel até o presidente da república, envolvendo compromissos recíprocos”. Além disso, o coronelismo é datado historicamente e “surge na confluência de um fato político com uma conjuntura econômica. O fato político é o federalismo implantado pela República em substituição ao centralismo imperial”, enquanto o fato econômico é “a decadência econômica dos fazendeiros. Esta decadência acarreta o enfraquecimento do poder político dos coronéis em face de seus dependentes e rivais” (p.131-132). Para Carvalho (1999, p.132), o coronelismo é

Um sistema político nacional, baseado em barganhas entre o governo e os coronéis. O governo estadual garante, para baixo, o poder do coronel sobre seus dependentes e seus rivais, sobretudo cedendo-lhe o controle dos cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora primária. O coronel hipoteca seu apoio ao governo, sobretudo na forma de votos. Para cima, os governadores dão seu apoio ao presidente da República em troca de reconhecimento por parte deste de seu domínio no Estado. O coronelismo é a fase do processo mais longo de relacionamento entre os fazendeiros e o governo. O coronelismo não existiu antes dessa fase e não existe depois dela. Ele morreu simbolicamente quando se deu a prisão dos grandes coronéis baianos, em 1930. Foi definitivamente enterrado em 1937, em seguida à implantação do Estado Novo e à derrubada de Flores da Cunha, o último dos grandes caudilhos gaúchos.

Considerando-se o período estudado, a região central do estado de Minas Gerais estava marcada pela diminuição da atividade mineradora, pela migração de sua população para as regiões de cafeicultura. Nesse período, verificamos a criação de escolas rurais públicas, as quais, mesmo que fossem parte do sistema de coronelismo, possivelmente comprometiam o poder dos coronéis, reforçado pela política municipalista. Esse fortalecimento dos coronéis era possível graças às estratégias de controle de cargos públicos, entre os quais se encontram aqueles da instrução primária.

Em outro momento, ao visitar a cadeira rural do sexo masculino de Engenho Secco, o Inspetor afirmou que examinou severamente o mestre, o qual, segundo Domiciano, não estava em condições de ser professor, pois somente sabia “ler, escrever, 4 operações” e só resolvia “problemas de juros e as de regra de três mais usuas, como sejam aquelles” que se referiam à “importância de toucinho e rapaduras. Nada mais!”. Conforme Domiciano Veira, o mestre não sabia sistema métrico, principiava a decorar

‘grammatica’ (sem entender o que decorava); tinha sido discípulo do ex-professor de Capella Nova. Não conhecia ‘fracções’. Segundo o Inspetor, o professor disse que estava aprendendo com o Vigário de Capela Nova, “seu padrinho e protetor chefe político de lá que por elle tanto se interessa”. Ao final do relatório, Domiciano afirmou que encontrou, no livro de registro, um termo de visita do Sr.Vigário, datado de 15 de abril de 1899. Para Domiciano Rodrigues Vieira, no referido termo, o Vigário declarou que “encontrou reunidos 17 alumnos, “bem adeantados!”. Indicando ter ficado surpreso com essa informação, o Inspetor exclamou: “admiro, embora seja possível, provável ou certo (porque devo crer no Vigário) mas os ‘adeantados’ hão-de ser necessariamente os que estiveram ausentes no dia da minha visita”<sup>111</sup> (p.70-71).

O fato de o coronelismo ser um sistema político datado, como afirma Carvalho (1999), não significa que o poder dos coronéis, fenômeno de longa duração, tenha desaparecido de Minas Gerais e de outros estados do País após a Primeira República. Garcia (2004), ao analisar duas obras brasileiras da década de 1960, publicadas em 2003 e 2004, na França, *Autour de la sociologie des camions* (VILAÇA, 2003) e *Pouvoir et domination (Coronel, coronéis)*<sup>112</sup> (VILAÇA; ALBUQUERQUE, 2002), destaca como a presença do poder local dos coronéis, a partir de 1930, mudou de base. Esse poder, conforme o autor, “passou a ser o prolongamento dos colégios eleitorais, que atribuiu a suas circunscrições, majoritariamente rurais, um peso decisivo nas disputas” (p.90) em nível federal, estadual e na fisionomia municipal.

Os espaços rurais estudados também estão marcados pela presença de pessoas negras e mestiças. É preciso considerar que o período investigado é imediatamente posterior à lei de abolição da escravidão no Brasil. Ao pesquisar a composição da população da província de Minas Gerais nos anos 30 do século XIX, Martins (1990, p.18) afirma que os brancos eram minoria na província, com um percentual de 29,2%, os pardos representavam 34,4%, e os pretos, 36,4%. A autora afirma, ainda, que “a população parda livre era superior à população branca (45,2% e 43,8% respectivamente)” e que, no conjunto da população escrava, a população parda representava 13% dela.

---

<sup>111</sup> APM. (Correspondências dos Inspetores Escolares da 1a a 4a Circunscrição), volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>112</sup> Segundo Afrânio Garcia Jr. (2004, p.84), os livros *Autour de la sociologie des camions* (VILAÇA, 2003) e *Pouvoir et domination (Coronel, coronéis)* (VILAÇA; ALBUQUERQUE, 2002) são frutos de pesquisas empreendidas pelos autores, no Brasil, antes do golpe militar de 1964, visando compreender as profundas transformações que ocorriam no Nordeste do País, “sobretudo aquelas ligadas às mudanças das estruturas tradicionais de poder e das categorias de pensamento que constituem a base de sua existência”.

A partir de dados da primeira metade do século XIX, no momento em que a província de Minas Gerais contava com 624.617 almas, em relação à população total, Martins (1990) afirma que a parcela masculina representava a maioria: 52,4% do total eram homens. No entanto, quando considerada a população livre, as mulheres eram maioria (mulheres: 210.982, homens: 205.333). Finalmente, quando se considera a população escrava, os homens eram a maioria (homens: 122.101, mulheres: 86.201).

Conforme o Censo de 1890, é possível afirmar que, nos municípios estudados, mantém-se um predomínio da população negra, cabocla e mestiça quando comparada com a população branca. Dos doze municípios estudados, em apenas dois deles: Pará de Minas (homens brancos: 58,1%, mulheres brancas: 59,2%) e Bonfim (homens brancos: 51,2%, mulheres brancas: 50,3%), há um percentual maior de brancos em relação aos negros, caboclos e mestiços. Entre eles, vale destacar o município de Entre Rios de Minas, com o maior percentual de negros (homens negros: 44,9%, mulheres negras: 39,7%), e os municípios com população superior a 40% de mestiços: Caeté (homens mestiços: 45,5%, mulheres mestiças: 45,3%), Curvelo (homens mestiços: 49,4%, mulheres mestiças: 49,1), Itabira (homens mestiços: 46,7%, mulheres mestiças: 47,4%), Sabará (homens mestiços: 45,5%, mulheres mestiças: 51,1%) e Santa Bárbara (homens mestiços: 44,1 %, mulheres mestiças: 40,2%). Um dos municípios estudados, Sete Lagoas (homens mestiços: 56,8%, mulheres mestiças: 62,4%), apresenta uma maioria absoluta de população mestiça.

Quando comparamos os dados do Censo de 1890, considerando os municípios estudados, com os dados gerais da Província nos anos 30 do século XIX, percebe-se um aumento da população branca. Esse fenômeno pode se relacionar com pelo menos três aspectos: primeiro, com a origem dos próprios dados, um mais geral – da Província – e outro mais específico – de doze municípios da região central; segundo, com os resultados da imigração oficial que possibilitou a entrada, no território mineiro, de um número significativo de imigrantes europeus;<sup>113</sup> terceiro, com o processo de ressignificação que a questão racial vai sofrer na recém instituída República. Com relação a esse último ponto, Maria Cristina Gouveia; Ana Paula Xavier (2009), vão

---

<sup>113</sup> Segundo Rodrigues (2009), a imigração oficial em Minas Gerais aconteceu em dois momentos importantes: o primeiro, compreendido pelos anos de 1867 e 1879, ainda no período imperial, e o segundo, iniciado em 1880, completando, no momento do recenseamento de 1890, dez anos de existência. Sobre essa questão ver: MONTEIRO (1973) e RODRIGUES (2009).

indicar como a categoria raça foi historicamente ponto de tensão na construção dos censos populacionais e adquiriu diferentes feições em diferentes estados do País.

Segundo o referido Censo, os municípios estudados apresentam uma composição populacional marcada pela predominância da população negra, cabocla e mestiça em relação à população branca, como pode ser observado na figura abaixo, que retrata, respectivamente, a população dos municípios estudados quanto ao sexo masculino e cor/raça – 1890 e a população dos municípios estudados quanto ao sexo feminino e cor/raça – 1890.

MUNICÍPIO	HOMENS								
	Branco		Pretos		Caboclos		Mestiços		total
	total	%	total	%	total	%	total	%	
BONFIM	2844	51,25	825	14,87	255	4,60	1625	29,28	5549
CAETÁ	817	29,75	503	18,32	174	6,34	1252	45,59	2746
CURVELO	1158	29,43	624	15,86	209	5,31	1944	49,4	3935
ENTRE RIOS	2157	33,06	2935	44,98	106	1,62	1327	20,34	6525
ITABIRA	1684	28,54	1302	22,06	156	2,64	2759	46,75	5901
PARÁ	3191	58,18	691	12,6	318	5,80	1285	23,43	5485
SABARÁ	965	38,17	327	12,94	85	3,36	1151	45,53	2528
Sta BARBARA	292	31,03	118	12,54	116	12,33	415	44,1	941
Sta LUZIA	1648	36,98	1020	22,89	193	4,33	1595	35,79	4456
S. DOM. PRATA	1258	32,15	1169	29,87	488	12,47	998	25,5	3913
SETE LAGOAS	1179	23,2	847	16,67	166	3,27	2890	56,87	5082
TOTAL	17193	36,53	10361	22,02	2266	4,815	17241	36,64	47061

Fonte: IBGE, Censo de 1890.

MUNICÍPIO	MULHERES								
	Branca		Pretas		Caboclas		Mestiças		total
	total	%	total	%	total	%	total	%	
BONFIM	2716	50,34	814	15,09	169	3,13	1696	31,44	5395
CAETÁ	879	31,64	505	18,18	134	4,82	1260	45,36	2778
CURVELO	1289	31,17	600	14,51	216	5,22	2031	49,11	4136
ENTRE RIOS	1881	30,7	2434	39,73	81	1,32	1731	28,25	6127
ITABIRA	1480	27,29	1225	22,59	147	2,71	2571	47,41	5423
PARÁ	3260	59,29	647	11,77	261	4,75	1330	24,19	5498
SABARÁ	729	29,99	377	15,51	82	3,37	1243	51,13	2431
Sta BARBARA	310	28,52	195	17,94	144	13,25	438	40,29	1087
Sta LUZIA	1494	33,54	981	22,02	225	5,05	1755	39,39	4455
S. DOM. PRATA	1123	31,26	1028	28,61	483	13,44	959	26,69	3593
SETE LAGOAS	994	19,6	741	14,61	169	3,33	3168	62,46	5072
TOTAL	16155	35,12	9547	20,76	2111	4,59	18182	39,53	45995

Fonte: IBGE, Censo de 1890.

FIGURA 1: Tabelas de composição populacional no ano de 1890;

Se a política de imigração e a força das teses racistas na construção da identidade nacional possibilitaram certa alteração na fisionomia da população da região estudada, o regime de escravidão marcou profundamente a sociedade mineira, que possuía, no século XIX, o maior plantel de escravos do Brasil (Fonseca, 2007a). A escravidão marcou a região do ponto de vista da conformação dessa população e do ponto de vista da sua identidade, construída, também, pela negação da presença da população negra em diferentes espaços sociais. Foi essa sociedade pós-escravista que contou com a mão-de-obra composta de trabalhadores rurais nacionais predominantemente negros, mestiços e caboclos nas regiões rurais. No interior dessa população, certamente, encontra-se parte da população de ex-escravos que permaneceu nos espaços rurais e nas atividades agrícolas, após a abolição da escravidão.

Em que esse contexto pós-escravista pode nos ajudar a compreender a emergência da escola rural em Minas Gerais? Na opinião de Carvalho (1999), se não foi radical a defesa do escravismo, no Brasil, entre os mais entusiastas, “também não foi radical a defesa da liberdade, mesmo no auge do abolicionismo”. Para o autor, o texto mais elaborado na segunda metade do século XIX a favor do abolicionismo foi *O Abolicionismo*, de Joaquim Nabuco, escrito em 1883.<sup>114</sup> Na obra, Nabuco retomou os argumentos de José Bonifácio,<sup>115</sup> acrescentando pouco a eles, mas apresentou maior urgência à solução do problema da escravidão. Joaquim Nabuco destacou que a luta abolicionista nada devia à religião, ou melhor, à igreja católica, nem à filantropia. Nesse texto, a escravidão aparece como empecilho para a formação da nacionalidade, segundo Carvalho (1999).

Para Carvalho (1999), a intuição mais profunda de Joaquim Nabuco foi perceber a natureza da escravidão brasileira comparada à norte-americana. Nabuco considerou o fato de ser nossa escravidão “menos ligada ao preconceito de raça, devido à mestiçagem”, o que a tornou “mais perversa do que a norte-americana, mais flexível, mais profundamente enraizada”. Segundo o autor, ao mesmo tempo em que todos podiam ter escravos, até mesmo o próprio escravo, após liberto, o ex-escravo tornava-se cidadão de pleno direito. Dessa forma, “os valores da escravidão invadiam todos os

---

<sup>114</sup> Carvalho (1999) ressalta que, certamente, a obra abolicionista de maior fôlego foi a de Agostinho Marques Perdigão Malheiros, *A escravidão africana no Brasil*, de 1866. Trata-se de uma obra erudita e muito jurídica. Textos mais radicais foram produzidos por jornalistas como: José do Patrocínio e Joaquim Serra. Sobre o tema, consultar: BERGSTRESSER, Rebeca Baird. *The movement for the abolition in Rio de Janeiro*, 1880-1889.

<sup>115</sup> Refiro-me aos argumentos contidos na Representação dirigida à Assembléia Geral Constituinte Legislativa do Império do Brasil sobre a escravatura, escrita por José Bonifácio de Andrade e Silva, em 1823. A esse respeito, ver: ANDRADE E SILVA (1886).

domínios, todas as classes. O senhor e o escravo conviviam dentro do cidadão, gerando mestiços políticos, assim como a relação das raças produzia os mestiços étnicos” (p.58).

De acordo com Carvalho (1999), diferente dos Estados Unidos e Europa, lugares que buscavam, nos argumentos religiosos e filosóficos, seus fundamentos<sup>116</sup> para justificar o fim da escravidão, o abolicionismo luso-brasileiro baseou-se em questões políticas, as quais vinham antes das questões religiosas e filosóficas. Em Nabuco, a razão nacional termina por obscurecer os argumentos baseados “no valor da liberdade como atributo inseparável da moderna concepção do indivíduo seja na versão religiosa, seja na versão filosófica”. Para Carvalho (1999, p.59), não tendo como saber a concepção de liberdade dos escravos, restava considerar-se essa visão como dominante.

Uma das consequências dessa visão pode ser apreendida nas medidas adotadas no País depois da abolição. Segundo Carvalho (1999, p.63), após

consumada a abolição, nada foi feito em benefício dos ex-escravos. O progresso do indivíduo era secundário. Os poucos que quiseram ir mais longe ou se calaram, ou foram calados pelo rolo compressor da República que foi entre nós o reino da *res privata*.

Se a questão da escravidão<sup>117</sup> pode nos ajudar a compreender o contexto rural em Minas Gerais, do final do século XIX, a associação entre negro e escravo, prática comum nos estudos sobre essa parcela da população brasileira, pode dificultar a compreensão da sua presença na escola primária pública, nesse período. Alguns pesquisadores têm demonstrado que a escola de instrução primária pública do século XIX, em Minas Gerais, era frequentada majoritariamente por crianças pobres, negras e mestiças, tal como evidenciam os estudos de Marcus Vinícius Fonseca (2007a) e de Cynthia G. Veiga (2008). Segundo Fonseca (2007a), o predomínio de negros nas escolas de primeiras letras da província de Minas Gerais, na década de 30 do século XIX, indica uma relação estreita entre os membros deste grupo racial e os processos de escolarização. Para o pesquisador, “o projeto civilizatório que se estabeleceu a partir da educação tinha no perfil racial da população mineira uma referência básica” (p.236).

Para Veiga (2008, p.503), ao longo do século XIX, “a escolarização do povo apresentou-se como uma condição de homogeneização cultural; a institucionalização das aulas/cadeiras de instrução pública elementar não teve como alvo os filhos da elite

---

<sup>116</sup> Para um aprofundamento nessa questão, ver: CARVALHO (1999).

<sup>117</sup> Sobre essa questão, consultar: CARVALHO (1999).



branca”. Ela se destinou, segundo a estudiosa, aos pobres, negros e mestiços, com o objetivo de civilizar essa parcela da população. Entretanto, mesmo que tivesse características essencialmente populares e fosse considerada um ramo importante do serviço público, essa escolarização teve limites na sua efetivação ao longo do século XIX. Entre os muitos motivos que dificultaram sua efetivação, Veiga (2008) destaca quatro, a saber: a estrutura política do período imperial, marcada pela centralização e pelo clientelismo; o contexto material das escolas, caracterizado pela precariedade; as más condições de frequência à aula, fruto da dificuldade de acesso, da pobreza das famílias ou, até mesmo, das dificuldades dessas famílias com os professores; a situação dos professores, marcada pela dificuldade de formação e pelos baixos salários oferecidos aos docentes.

Afinal, como podemos caracterizar os espaços rurais nos quais as escolas de instrução primária foram instaladas e funcionaram – com maior ou menor – regularidade? Parece-nos que esses espaços rurais sofreram com a queda na sua densidade populacional, com a diminuição da produção de subsistência e com a alta dos preços dos produtos de primeira necessidade. Por um lado, a descrição desses espaços como locais abandonados, despovoados, decadentes, arruinados aparece nos discursos do Inspetor extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira. Por outro lado, os espaços rurais também aparecem como locais nos quais coexistiam as grandes e pequenas propriedades rurais, as grandes e pequenas lavouras.

Nos contextos das grandes propriedades, percebemos a presença de famílias de trabalhadores que arrendavam determinada parcela de terras e eram responsáveis por pequenas lavouras de subsistência. O cultivo do feijão, milho e, mesmo, pequenas lavouras de café coexistiam com a indústria têxtil, como é o caso da Fábrica São Vicente, que empregava mais de duzentos empregados em Sabará. Esse *rural* é também marcado pela seca, pela pobreza e pela fome; é marcado pela presença do coronel, do fazendeiro e do vigário como autoridades literárias, bem como de professores e alunos negros e mestiços.

Talvez, para compreender a emergência da escola rural no final do século XIX em Minas Gerais, seja necessário considerar não só a importância da alfabetização no contexto do regime eleitoral do final do século, como, também, a importância da escola no contexto da política municipalista, do coronelismo. Mas, principalmente, considerar a presença de uma população predominantemente negra e mestiça nos municípios estudados e nas áreas rurais, com a presença do trabalhador rural nacional.

Sendo a instrução primária um ramo importante do serviço público e destinada aos pobres, negros e mestiços, podemos inferir que se destinava também às populações rurais. Parece-nos que ela se expandiu nesses domínios e neles também foi marcada pelas dificuldades apresentadas por Veiga (2008).

## CAPÍTULO 2

### **2. A FISIONOMIA DA REGIÃO ESTUDADA EM RELAÇÃO À SUA POPULAÇÃO E À DISTRIBUIÇÃO DO LER, DO ESCREVER E DO ESCOLARIZAR**

Neste capítulo, pretendemos apreender a fisionomia da região estudada em relação à sua população – no que se refere à sua distribuição no território, se localizada nas sedes dos municípios, se localizada nos distritos, nos povoados;<sup>118</sup> no que se refere ao sexo –, e apreender a distribuição do ler, do escrever e do escolarizar nos 12 municípios estudados. Para isso, trabalhamos com dados estatísticos (demográficos e escolares), do censo demográfico de 1890, dos mapas de sala de aula das escolas de instrução primária dos municípios investigados e dos relatórios dos Inspectores Escolares. Pretendemos compreender, do ponto de vista da estatística, como o rural e o urbano estavam representados em um conjunto de 12 municípios, integrantes da chamada 2ª Circunscrição Literária,<sup>119</sup> no estado de Minas Gerais. Finalmente, buscamos as leituras que esses registros nos possibilitam fazer sobre a composição de sua população, assim como a respeito das relações de forças existentes no seu interior.

#### **2.1. A composição da população dos municípios estudados**

Tomamos, para a compreensão da composição da população do Estado de Minas Gerais, no final do século XIX, os resultados do recenseamento de 1890. Assim, é necessário ressaltar que o referido censo apresenta lacunas nos seus dados. Na sua Synopse, Mendes da Rocha (1898) adverte os estudiosos, os quais venham a fazer uso dos referidos dados, que o façam com todo o cuidado. Ele ressalta ser, em cumprimento do dever de probidade, que não se considere “a segunda operação censitária da República, mais que um segundo ensaio de recenseamento e quiçá em condições inferiores ao primeiro”, o censo de 1872 (p.III).

Mendes da Rocha (1898) explicita que, no referido censo, “o número de paróquias que deixaram de enviar mappas” foi “extraordinariamente grande, comparado

---

<sup>118</sup> Com relação a essas denominações, ver nota nº 7 da apresentação da tese.

<sup>119</sup> Ainda nesse tópico, tratarei do que seja a 2ª circunscrição literária e os motivos da escolha de uma determinada região do estado de Minas Gerais para o estudo.

com o recenseamento de 1872” (p.IV). Nesse primeiro censo, “25 paróquias deixaram de enviar mappas”, enquanto, no censo de 1890, o número subiu para 285. Para que os dados fossem complementados, optou-se por utilizar os dados do censo de 1872 para aquelas paróquias que não preencheram e/ou enviaram os formulários.

Outro dado importante a ser considerado é a forma como os estados foram organizados para a coleta de informações. Cada estado foi dividido em municípios, distritos e paróquias. Os dados foram coletados tendo as paróquias como as unidades de referência, responsáveis pela coleta e pelo envio dos dados. Cada município foi dividido em paróquias e cada paróquia compreendia um conjunto de distritos. De maneira geral, na região estudada, a sede do município coincidia com uma única paróquia.

Para Mendes da Rocha (1898), “a escolha da parochia para base do recenseamento de 1890 pretende, ao que parece, ter explicação na possibilidade de comparação dos resultados ahi obtidos com os do recenseamento de 1872” (p.V). O autor salienta ser compreensível a adoção de tal base em 1872, dadas as relações entre Estado e Igreja, naquele momento, bem como o modo como se faziam os registros de batismo, casamento e óbitos. Ele ressalta, ainda, que o Decreto nº 119, de 7 de janeiro de 1890, o qual extinguiu toda relação entre Governo e Igreja, transforma tal escolha, por sua caducidade, em uma opção não só irrefletida como também ilegal. Conforme Rocha, “o facto das alterações administrativas já não se preocuparem com as divisões eclesiásticas veio tornar cada vez mais patente a impropriedade da escolha e condenal-a como um dos vicios insanáveis do ultimo recenseamento” (p.V).<sup>120</sup>

Em mensagem apresentada ao Congresso Mineiro, o Presidente Afonso Penna expressou outras preocupações com o modelo adotado para a realização do recenseamento de 1890 e destacou as lacunas nele existentes. De acordo com o Presidente

Como sabeis, a estatística levantada em 1890 foi incompleta e deficientissima, deixando de ser feita em numerosas localidades.

Entendendo que se deve iniciar o serviço de modo o mais simples possível e que seja adequado a compreensão dos agentes encarregados de executal-o.

A exigência de declarações numerosas e complexas, embora se trate de arrolar circunstancias que seja útil conhecer, torna mui difficil o trabalho de estatística, trazendo numerosas confusões nos rôes

---

<sup>120</sup> É importante ressaltar que, nesse momento, muitos países na Europa ensaiavam formas de construção de dados estatísticos sobre suas populações em geral e sobre suas populações escolares. Também vale destacar que, ao longo do século XIX, os instrumentos de coleta de dados variaram de mapa ou carta familiar para boletim individual (LUC, 1985).

apresentados pelos chefes de família, em sua enorme generalidade destituídos de instrução para compreender essas exigências de uma estatística completa e desenvolvida.

Na decretação das medidas para um serviço de sua natureza difícil em países de população esparsa em extenso território, tem-se de contar até com a ignorância e prevenções do povo, por mais inexplicáveis que pareçam.

Para expiritos simples e ignorantes a exigência de declarações, aliás usuas em paizes já affeitos a esses trabalhos, é interpretada como podendo servir de base á decretação de impostos e outros ônus imaginários.

É preciso, pois, começar pelas declarações essenciaes a uma estatística regular, deixando os aperfeiçoamentos para futuros recenseamentos<sup>121</sup> (p.10).

A falha ocorrida no recenseamento de 1890 foi atribuída ao povo ignorante, destituído de instrução, fosse ele funcionário responsável pela coleta dos dados, fosse ele o chefe de família responsável por fornecer aos funcionários as informações devidas. Na sua fala, o Presidente expressa uma representação sobre o povo vinculada ao atraso e à ignorância. Essa representação parece articular-se às teorias raciais, consideradas avanços da ciência, e que “difundiam a descrença na capacidade da população negra e mestiça para a civilização”, como destaca Carvalho (1999, p.120), quando analisa a modernidade no Brasil, no final do século XIX e início do XX. Além disso, a instrução aparece como elemento importante para que o povo pudesse compreender a importância de levantamentos estatísticos, muito utilizados em outros países.

Entretanto, é possível apreender uma análise diferente das dificuldades para a realização do censo de 1890. Em visita ao Brasil, no ano de 1893, Éliseé Reclus comentou sobre a dificuldade de saber, com mais precisão, a população do Brasil. Segundo Reclus (1900),

Nenhuma tentativa de contagem pode ter completo êxito no Brasil. Grande parte da população desconfia dos quesitos, e os recenseadores não têm meio algum de acção para forçar os cidadãos a inscreverem ou deixarem de inscrever seus nomes e os de seus parentes. A ultima operação censitária que devia effectuar-se em 1890, e não foi feita sinão dous annos mais tarde ou até desprezada em alguns Estados, comprehendia um longo questionário onde havia columnas relativas aos “defeitos physicos” e aos “haveres”; por isso altos personagens, até legisladores, deram o exemplo de negar a resposta. Em toda parte os números indicados pelos recenseadores foram inferiores à realidade. Na Bahia, o chefe do serviço avalia em

---

<sup>121</sup> Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado de Minas Gerais Afonso Augusto Moreira Penna ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1893. Imprensa do Estado de Minas Gerais, Ouro preto, 1893. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.

mais de um oitavo a diferença entre a estatística oficial e o número real. Paróquias inteiras escaparam à operação (p.408-409).<sup>122</sup>

Ao destacar as dificuldades de realização do recenseamento na Bahia e no Rio de Janeiro, Reclus ressaltou que “graves lacunas houve de certo no recenseamento d’estes Estados costeiros, onde aliás a fiscalização devia ser muito mais fácil do que nas regiões do interior: que resultado esperar em districtos onde certos empregados incumbidos da operação nem sabiam ler ou escrever” (p.409). Mas, para Reclus (1900), a dificuldade de realização do recenseamento não recaía apenas na baixa escolaridade, ou, mesmo, no analfabetismo do povo. Havia outros obstáculos a vencer, porque parte da elite, e da elite política, em especial, se recusou a responder ao questionário apresentado.

Para as elites políticas estaduais, as dificuldades na realização do recenseamento foram fruto da falta de instrução, da ignorância do povo. Nesse sentido, construiu-se uma representação, segundo a qual, as causas da falta de êxito do Censo estariam relacionadas aos grupos sociais menos favorecidas economicamente e culturalmente. Reclus (1900), contudo, fez uma análise mais ampla da sociedade, pois, sendo ele um francês, possivelmente, comparava a experiência brasileira com aquela vivenciada no seu próprio país.<sup>123</sup> Nessa análise, Reclus apresenta-nos uma elite política e econômica brasileira que se negava a dar informações sobre sua vida e a vida de seus familiares. Ele também nos informa sobre o analfabetismo no País, que atingia até mesmo os funcionários responsáveis por coletar os dados para o Censo.

Para Carvalho (1999), a reação do povo ao recenseamento, como a outras ações do Estado, tal como a vacinação obrigatória, no início do século XX, no Brasil, e à cobrança de impostos, é entendida como uma reação ao avanço do Estado na regulamentação de suas vidas, sobretudo porque esse movimento ocorreu sem um aumento da participação dessa parcela da população na vida política do País. Assim, é com todo cuidado e considerando as lacunas do referido censo, que tomamos alguns de seus dados para tentar compreender a composição da população de Minas Gerais quanto a sua localização territorial e quanto à distribuição do ler e do escrever no estado.

---

<sup>122</sup> Parece haver, na análise de Elisé Reclus, uma imprecisão, pois, segundo Rocha (1897), o Censo de 1890 foi realizado no referido ano, mas os resultados só começaram a ser divulgados em 1897. Ver Rocha (1897). Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/synopse\\_recenseamento\\_1890.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/synopse_recenseamento_1890.pdf)> Acesso em: 09 set. 2009.

<sup>123</sup> Foucault (1979), ao estudar a construção da ‘arte de governar’, formulada no século XVI, mas bloqueada ao longo do século XVII, considera a estatística “o principal fator técnico, ou um dos principais fatores técnicos no desbloqueio da ‘arte de governar’ e transformação dessa em economia política no século XVIII, na Europa ocidental (p. 188).

Quando analisa os limites das estatísticas do século XIX na França, Jean-Nöel Luc (1985, p.3) ressalta que “não se trata de recusar *a priori* todas as estatísticas do século XIX, mas de tornar-se atento em relação a sua utilização cega e suas interpretações apressadas”.<sup>124</sup> Mesmo considerando as diferenças entre os dois países, acreditamos que podemos considerar suas advertências ao analisar a utilização das estatísticas do século XIX na França.

Alceu R. Ferraro (2002), no entanto, desaconselha, para o estudo do analfabetismo no Brasil, somente a utilização dos dados do censo de 1900. Para o autor, “qualquer tentativa de ajuste dos dados do censo de 1900 deverá levar em conta as informações existentes sobre locais e dimensões do sub-recenseamento. Esta é a razão de não utilizar o censo de 1900 no estudo do analfabetismo”. Esse, contudo, não é o caso do nosso trabalho. Embora desaconselhe somente a utilização do Censo de 1900, Ferraro chama a nossa atenção para o fato de que “estatísticas são estatísticas. Boas ou ruins, a sua utilização requer sempre critério” (p.26).

É preciso ressaltar que, no censo de 1890, somente os estados de Minas Gerais e da Bahia foram estudados na sua totalidade. Dessa forma, ainda que lacunar, os dados do censo apresentam algumas informações completas, visto que os dados das “paróchias”, as quais não enviaram relatório, foram completados com os dados do censo realizado 18 anos antes. Além disso, vale destacar também que a contagem da população dos municípios, no recenseamento de 1890, não distinguiu a população urbana da população rural, o que somente seria feito, no Brasil, no recenseamento de 1940 (SANTOS, 2005).

O recenseamento de 1890 apresenta as populações por paróquia e por distrito. Desse modo, na análise que fizemos, foi possível separar a população das sedes dos municípios, uma vez que são nomeadas, da população dos distritos e de suas paróquias equivalentes. Inferimos que as populações dos distritos eram compostas pela população residente nas suas sedes, ou seja, nas sedes dos distritos, nos povoados e nas aldeias. A partir deste momento, no presente texto, estaremos nos referindo às populações dos distritos, considerando que nelas estão computadas as populações dos povoados e das aldeias. As populações dos distritos, portanto, compreendem também a população residente nas áreas rurais.

---

<sup>124</sup> “Il ne s’agit pas de récuser *a priori* toutes les statistiques collectées au XIXe siècle, mais de mettre en garde contre leur utilisation aveugle e des interprétations hâtives” (LUC, 1985, p.3). Todas as traduções, na tese, de textos em Francês são de minha responsabilidade.

Em estudo sobre a urbanização brasileira, Milton Santos (2005) afirma que o Brasil, como um todo, durante séculos, foi um país agrário. Também para Carvalho (1999), até a primeira Guerra Mundial, o Brasil era “uma sociedade agrária, exportadora de produtos primários, governada por uma oligarquia de grandes proprietários, com uma elite europeizada desdenhosa do grosso da população formada de pobres, analfabetos e negros” (p.125). Porém, ainda que, predominantemente, o Brasil fosse agrário até o início do século XX, como afirma Carvalho (1999), a partir do século XVII, processos de urbanização se desenvolveram em algumas regiões do Brasil. Nesse período, segundo Roger Bastide (1978, p.56, citado por SANTOS, 2005), “a casa da cidade torna-se a residência mais importante do fazendeiro ou do senhor de engenho, que só vai a sua propriedade rural no momento do corte e da moenda da cana”. Esse processo de urbanização, contudo, não se generalizou rapidamente; “foi necessário ainda mais um século para que a urbanização atingisse sua maturidade, no século XIX, e ainda mais um século para adquirir as características com as quais a conhecemos hoje” (SANTOS, 2005, p.21-22).

De qualquer modo, é preciso considerar a especificidade de Minas Gerais no conjunto das províncias/estados do Brasil. Para Paula (2000), ao longo de todo o período colonial, Minas Gerais só teve, reconhecido como cidade, um núcleo urbano: Mariana, sede do bispado a partir de 1745. Apesar disso, foi Minas Gerais, ao longo dos séculos XVIII e XIX, a região mais urbanizada e populosa do Brasil. “Mais que isso, os níveis de urbanização e a dinâmica demográfica de Minas Gerais ressaltam-se num plano mais geral de comparação com o padrão urbano-demográfico do conjunto do Novo Mundo e mesmo do prevalecente na Europa” (PAULA, 2000, p.13).

Como, então, entender as relações entre o rural e o urbano em Minas Gerais, no final do século XIX? Como o rural se constituiu em relação a um urbano tão presente? Para tentar compreender esse fenômeno, assim como a emergência da escola rural em Minas Gerais,<sup>125</sup> no final do século XIX, procuramos conhecer a composição da

---

<sup>125</sup> “Minas Gerais”, aqui, se refere ao espaço no qual este estudo se insere. Não se trata, em hipótese alguma, da totalidade do estado, mas de uma determinada região, predominantemente central, próxima à capital Ouro Preto e, posteriormente, à Belo Horizonte, possivelmente marcada por essa proximidade e por outros fatores, como a atividade mineradora e a existência de espaços mais urbanizados.



população de uma determinada região do estado, constituída por 12 municípios,<sup>126</sup> e denominada, pelo Decreto nº 676, de 15 de janeiro de 1894, de 2ª Circunscrição Literária.

Segundo o censo de 1890, a população total de Minas Gerais era de 3.184.099 habitantes, sendo 1.627.461 homens e 1.556.638 mulheres. O estado possuía 117 cidades, 744 “districtos” e 536 “parochias”. Nesse momento, Minas Gerais era o estado mais populoso do País. Junto com a Bahia (segundo estado mais populoso), eles constituíam “quase a metade da população da República” (MENDES DA ROCHA, 1898, p.IX).

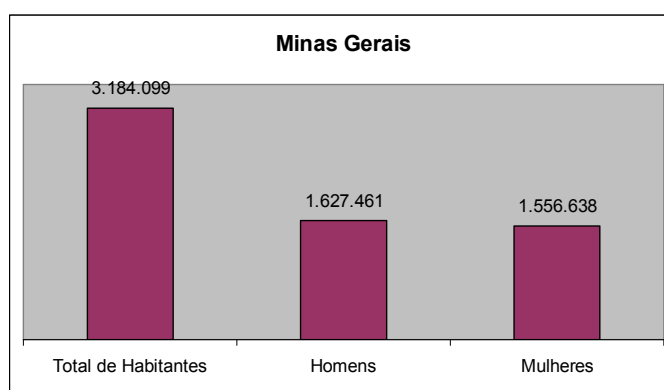


GRÁFICO 1 – População do estado de Minas Gerais em 1890  
Fonte: IBGE – População recenseada em 31 de dezembro de 1890.

Mas como essa população estava distribuída no território do estado? É importante considerar que Minas Gerais possuía, em 1890, 861 unidades administrativas. (ver Anexo 1) Delas, 15% eram cidades e 85%, distritos. Sabendo-se que as freguesias e os povoados não foram apresentados no referido censo, é possível afirmar que, se isso ocorresse, os percentuais apresentados se alterariam bastante. Logo, procuramos identificar, nos municípios estudados, a localização da população – se na sede ou nos distritos e povoados –, a fim de tentar apreender a distribuição territorial da população desses municípios, tendo como referência o censo de 1890.

Ao tentar compreender o processo de urbanização do Brasil, na passagem do século XIX para o século XX, a partir dos dados de diferentes recenseamentos, Santos

<sup>126</sup> Segundo a Lei nº 2, de 14 de setembro de 1891, o município é a reunião de distritos, formando outra circunscrição administrativa, com direitos, interesses e obrigações distintas. Ele pode, porém, constar de um só distrito. Além disso, a lei define que a sede do município é a povoação nela elevada à categoria de cidade ou Villa e que a criação de um município depende das seguintes condições: 1ª: população não inferior a vinte mil habitantes; 2ª: existência de edifícios públicos para a casa da câmara municipal e de instrução pública, com capacidade e condições requeridas para os fins a que são destinados. Fonte: APM. R (S. C.) Leis Mineiras (1891 – jan.-dez.).

(2005) utilizou, para a sua análise, o critério populacional. O autor afirma que, em 1890, no Brasil, existiam três cidades com mais de 100 mil habitantes: Rio de Janeiro, com 552.651; Salvador, com 174.412; Recife, com 111.556. Três outras cidades (São Paulo, com 64.934 habitantes; Porto Alegre, com 52.421 e Belém, com 50.064) tinham uma população composta por mais de 50 mil pessoas. Nesse caso, Santos (2005) considera, como referência, apenas as capitais dos estados. Ele ainda ressalta que “o índice de urbanização pouco se alterou entre o fim do período colonial e o fim do século XIX e cresceu menos de quatro pontos nos trinta anos entre 1890 e 1920 (passando de 6,8% a 10,7%).

O que chama atenção nos dados apresentados por Santos (2005) é a ausência de Minas Gerais, estado com a maior população absoluta em 1872, 1890 e 1900.<sup>127</sup> Minas Gerais possuía uma população de 59.249 moradores somente em sua capital, Ouro Preto, no ano de 1890.

Segundo Paula (2000, p.36), embora “não existam levantamentos sistemáticos sobre a distribuição espacial e ocupacional da população em Minas Gerais durante o século XVIII que permitam quantificar rigorosamente a estrutura urbana da região”, é possível inferir, a partir de variados indícios e evidências, um processo singular de urbanização do estado. Para o autor, alguns indícios podem ser considerados. Em primeiro lugar, Minas Gerais teve um rápido crescimento demográfico. Em segundo, houve “a marcha vertiginosa de ereção de vilas em Minas Gerais, o que determinará, em poucos anos, a virtual ocupação do território em todos os seus quadrantes” (p.36).<sup>128</sup>

Mesmo com uma significativa expansão urbana, Minas Gerais teria, ao longo do século XVIII, somente uma localidade com o *status* de cidade. Para Paula (2000, p.37), a sonegação desse *status* a dinâmicos núcleos urbanos “foi expressão de uma política geral que o poder metropolitano tentou praticar em Minas Gerias, tida, desde o Conde de Assumar (1716-20), como ‘terra de tumultos e motins, tumba da paz’”. Dessa forma, mantinha-se o controle da região, privando seus habitantes, entre outras restrições, de usar a pistola, a faca de ponta e o punhal, privilégio apenas de moradores das cidades (ZENHA, 1948, p.102 citado por PAULA, 2000, p.37).

---

<sup>127</sup> Ver quadro comparativo no anexo 1.

<sup>128</sup> No seu trabalho, intitulado: *Raízes: a modernidade em Minas Gerais*, João Antonio de Paula apresenta uma cronologia do surgimento de vilas em Minas Gerais, entre os anos de 1711 a 1814. Nesse período, serão construídas 18 vilas em diferentes regiões de Minas Gerais. A esse respeito, consultar: PAULA (2000, p.36-37).

De acordo com Paula (2000), é legítimo falar em uma vocação urbana de Minas Gerais, ainda que sua trajetória tenha sido entrecortada por diversas diferenças, em variados campos da realidade urbana. No que se refere à multiplicação de núcleos urbanos, Minas Gerais, seja como capitania, seja como província, seja como estado, teria sempre o maior número de unidades urbanas do Brasil. Em 1858, Minas Gerais contava com 20 comarcas, 58 municípios, 268 paróquias e 454 distritos. Dessa expansão, dois aspectos são destacados por Paula (2000). Primeiro,

a virtual ocupação e consolidação urbana em todo território; segundo, a diversidade da origem desses núcleos. Se todos nasceram, de alguma forma, da expansão mineradora, a continuidade do processo, seja no século XVIII, seja no XIX, mostrará o surgimento-expansão-diversificação de municípios, regiões interinas sobre o influxo de outras atividades, de motivações político-administrativas, etc. (p. 39).

Em relação ao século XIX, é possível, segundo Paula (2000), encontrar informações quantitativas sobre a realidade urbana de Minas Gerais, as quais, se não são capazes de alterar “o que se sabe sobre o caráter precário da vida na província”, informam-nos sobre os “limites deste mesmo processo de urbanização no contexto de uma sociedade escravista, dependente e excludente” (p.49). Um exemplo disso pode ser apreendido nos dados relativos à instrução pública. Esse ramo do setor público esteve entre as prioridades orçamentárias da província e, no entanto, isso não foi suficiente para alterar o quadro de analfabetismo de Minas Gerais durante todo o período (Paula, 2000).<sup>129</sup>

No final da década de 90 do século XIX, Minas Gerais tinha uma nova capital que figurou, no recenseamento de 1900, com uma população total de 13.472 moradores. Apesar de pequena para figurar no conjunto das grandes cidades brasileira desse momento, Belo Horizonte se inseria no contexto nacional e mundial das novas experiências sociais e urbanas do final do século XIX, como afirma Cynthia G. Veiga (2002a). Para Paula (2000), Belo Horizonte é, de um lado

símbolo do mais atualizado da arquitetura e urbanismo modernistas, e, de outro lado, a reposição do velho padrão excludente, à medida que o plano, a cidade planejada e higiênica, nascida da razão positivista e republicana de seus construtores, interditou o espaço urbano aos pobres, à presença popular (p.56).

---

<sup>129</sup> A referida questão é discutida também por Resende; Faria Filho (2001); Veiga (2008).

Nessa direção, entendemos que essa experiência arquitetônica e urbanística vivenciada em Minas Gerais quando da construção da nova Capital provocará impactos para a construção de representações sobre os espaços sociais rurais como o lugar do atraso, do precário.

A partir do Decreto nº 676, de 15 de janeiro de 1894, a instrução primária em Minas Gerais ficou dividida da seguinte forma: 1ª circunscrição escolar – sede Ouro Preto;<sup>130</sup> 2ª circunscrição escolar – sede Sabará; 3ª circunscrição escolar – sede São João Del Rei;<sup>131</sup> 4ª circunscrição escolar – sede Juiz de Fora;<sup>132</sup> 5ª circunscrição escolar – sede Campanha;<sup>133</sup> 6ª circunscrição escolar – sede Uberaba;<sup>134</sup> 7ª circunscrição escolar – sede Paracatu;<sup>135</sup> 8ª circunscrição escolar – sede Montes Claros;<sup>136</sup> 9ª circunscrição escolar – sede Araçuaí;<sup>137</sup> 10ª circunscrição escolar – sede Diamantina.<sup>138</sup> A 2ª circunscrição escolar, com sede no município de Sabará, constituiu-se dos seguintes municípios: Bonfim, Caeté, Curvelo, Entre Rios, Itabira, Pará, Santa Luzia do Rio das Velhas, Sabará, Santa Bárbara, São Domingo do Prata, Sete Lagoas e Vila Nova de Lima.<sup>139</sup> Essa circunscrição se configurou em referência inicial para o levantamento dos dados sobre as escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado, na região central do Estado. (ver anexo 2)

Ao estudar o processo de modernidade em Minas Gerais, Paula (2000) ressaltou que a regionalização de Minas Gerais não foi determinada apenas pela geografia. Ela resultou de um processo histórico, constituído por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais. Nesse sentido, ao trabalhar com a noção de região, é necessário “acautelar-

---

<sup>130</sup> Composta por: Ouro Preto, Abre Campo, Alto Rio Doce, Alvinópolis, Barbacena, Caratinga, Manhuassú, Mariana, Ponte Nova, Pitanga, Queluz e Viçosa.

<sup>131</sup> Composta por: São João Del Rei, Abaeté, Bambuí, Bom Sucesso, Campo Belo, Dolores do Indaiá, Dolores da Boa Esperança, Formiga, Inhaúma, Itapeçerica, Lavras, Oliveira, Pitangui, Prados, Piumhi, Turvo e Tiradentes.

<sup>132</sup> Composta por: Juiz de Fora, Além Paraíba Carangola, Cataguazes, Guarará, Lima Duarte, Leopoldina, Mar de Espanha, Palma, Pomba, Palmira, Rio Branco, Rio Novo, Rio Preto, São João Nepomuceno, São Manuel, São Paulo de Muriaé e Ubá.

<sup>133</sup> Composta por: Campanha, Aiuruoca, Alfenas, Baependi, Cabo Verde, Cambuí, Carmo do Rio Claro, Caldas, Caracol, Cristina, Itajubá, Jaguarí, Muzambinho, Ouro Fino, Passa Quatro, Pedra Branca, Poços de Caldas, Pouso Alto, Pouso Alegre, Santo Antonio do Machado, São Gonçalo do Sapucaí, São José do Paraíso, Santa Rita do Sapucaí, Três Corações do Rio Verde, Três Pontas e Varginha.

<sup>134</sup> Composta por: Uberaba, Araxá, Frutal, Jaguari, Monte Alegre, Passos, Monte Santo, Prados, São Pedro de Uberabinha, Santa Rita de Cássia, São Sebastião do Paraíso e Sacramento.

<sup>135</sup> Composta por: Paracatu, Araguari, Bagagem, Carmo da Bagagem, Carmo do Paranaíba, Patos e Patrocínio.

<sup>136</sup> Composta por: Montes Claros, Boa Vista do Tremedal, Bocaiúva, Contendas, Januária e São Francisco.

<sup>137</sup> Composta por: Araçuaí, Grão Mogol, Minas Novas, Rio Pardo, Salinas e Teófilo Otoni.

<sup>138</sup> Composta por: Diamantina, Conceição do Serro, Ferros, Peçanha, Serro, São João Batista e São Miguel de Guanhanes.

<sup>139</sup> A escolha da referida circunscrição foi apresentada na Introdução.

se contra o perigo frequente que é ver as atuais ‘regiões’ mineiras como realidades ‘naturais’, fixas, inamovíveis desde o início da colonização” (p.41). Logo, percebemos que a 2ª Circunscrição de Sabará, não sendo fixa, é fruto desse processo histórico. Ela possui dinâmica e uma trajetória que refaz, permanentemente, “os fluxos de pessoas, mercadorias e informações, determinando variados processos de polarização e hierarquização urbana” (PAULA, 2000, p.41), regional e rural.

Mas como estavam organizados os municípios em cada circunscrição, nesse período? Os municípios que compunham cada circunscrição eram definidos pela sua proximidade em relação ao município sede (MOURÃO, 1962). Entretanto, é possível encontrar, no interior de uma circunscrição, municípios que se localizavam a distâncias consideráveis do município sede. Nessa direção, é preciso entender que, ao adotar dez escolas normais como referência para a constituição da circunscrição, são necessárias estratégias de agrupamento que nem sempre contemplam o critério da distância. É preciso considerar, ainda, que embora alguns municípios estivessem longe da sede, os caminhos e as estradas que os levavam a ela eram outros, no final do século XIX e no início do XX, como discutimos no primeiro capítulo.

É possível afirmar que a 2ª Circunscrição Literária era composta por municípios localizados, predominantemente, na região central do estado, próximos da capital Ouro Preto e, posteriormente, da capital Belo Horizonte. Eles compunham uma região com a presença de muitas cidades e vilas. Em 1890, dois dos municípios da 2ª Circunscrição possuíam mais de 50 mil moradores: Sabará, com 77.754 habitantes, e Santa Bárbara, com 62.423.

TABELA 1  
Total de habitante da 2ª Circunscrição Literária – sede/distrito e povoado

Cidade/Villa	Total de habitantes por localização geográfica				Total
	Sede		Distritos/povoados		
	N	%	N	%	
Bonfim	10.944	31,5%	23.830	68,5%	<b>34.774</b>
Caethé	5.524	30,8%	12.388	69,2%	<b>17.912</b>
Curvelo	8.071	18,7%	35.039	81,3%	<b>43.110</b>
Entre Rios	12.652	35,1%	23.388	64,9%	<b>36.040</b>
Itabira	11.324	38,5%	18.054	61,5%	<b>29.378</b>
Pará	10.983	29,7%	25.951	70,3%	<b>36.934</b>
Sabará	4.959	6,4%	72.795	93,6%	<b>77.754</b>
Santa Bárbara	2.028	3,2%	60.395	96,8%	<b>62.423</b>
Santa Luzia	8.911	22,6%	30.451	77,4%	<b>39.362</b>
São Domingos do Prata	7.506	45,5%	8.992	54,5%	<b>16.498</b>
Sete Lagoas	10.154	29,2%	24.602	70,8%	<b>34.756</b>
<b>Total</b>	<b>93.056</b>	<b>21,7%</b>	<b>335.885</b>	<b>78,3%</b>	<b>428.941</b>

FONTE: Elaboração da autora, a partir de: IBGE – População recenseada em 31 de dezembro de 1890.

A respeito da constituição da 2ª Circunscrição Literária, é importante salientar que os dados referentes à Villa Nova de Lima foram apresentados no censo de 1890, no conjunto dos dados do município de Sabará, pois Villa Nova de Lima, até o ano de 1891, pertencia ao referido município como “freguezia”, denominada de Congonhas de Sabará. A referida “freguezia” foi transformada em Villa Nova de Lima pelo Decreto nº 364, de 5 de fevereiro do ano de 1891.<sup>140</sup>

Considerando a população dos 11 municípios, analisada no ano de 1890, podemos afirmar que 78% da população habitavam nos distritos e povoados, enquanto 22% moravam nas sedes dos municípios. Esses dados nos indicariam que uma parcela muito reduzida da população habitava nos espaços mais urbanizados dos municípios estudados?

Os municípios que apresentam os maiores percentuais de população habitando nos distritos e povoados são: Santa Bárbara, Sabará e Curvelo. Por sua vez, os municípios que apresentam os maiores percentuais de população na sede são: São Domingos do Prata, Itabira e Entre Rios de Minas. Apesar de ser tentador, não nos é possível classificar os referidos municípios como mais ou menos urbanizados, a partir do agrupamento realizado. Mas a análise dos dados nos permite compreender a complexidade do fenômeno da urbanização, no final do século XIX.

<sup>140</sup> APM. R (S. C.) Leis Mineiras, jan./dez., 1891.

Talvez Santos (2005) nos ajude a compreender esses dados quando afirma que o processo pretérito de criação urbana no Brasil relaciona-se mais à geração de cidades do que com um processo, mesmo, de urbanização. Isso porque a urbanização estaria vinculada a uma economia natural, e as relações entre os lugares eram fracas em um território de tão grandes dimensões. “Mesmo assim, a expansão da agricultura comercial e a exploração mineral foram a base de um povoamento e uma criação de riquezas, redundando na ampliação da vida de relações e no surgimento de cidades no litoral e no interior” (p.22). É nesse aspecto que Minas Gerais se destaca da realidade de outros estados do Brasil em períodos anteriores, como discutimos anteriormente, e nos anos iniciais da República.

Poderíamos pensar que a referida circunscrição esteve marcada pelo predomínio do rural, tendo em vista a localização de grande parte da sua população em distritos e povoados. Mas, ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar que a 2ª Circunscrição contou também com a presença de centros urbanos, populosos e dinâmicos. Talvez seja nessa relação entre duas realidades presentes e marcantes, o rural e o urbano, que a escola rural tenha sido forjada no final do século XIX, no estado, bem como se expandido na referida região. Nesse sentido, foi na presença marcante do rural e do urbano no estado, desde o século XVIII, que se constituiu a relevância da região estudada para a compreensão da emergência da escola rural em Minas Gerais, no final do século XIX.

## **2.2. A distribuição do ler, do escrever e do escolarizar nos municípios estudados**

Para apreensão do ler, do escrever e do escolarizar na região estuda, no final do século XIX, acessamos basicamente três tipos de dados. Em primeiro lugar, trabalhamos com os resultados do Censo de 1890, que separam a população entre os que sabem ler e escrever e os que não sabem ler e escrever. Em segundo lugar, analisamos os mapas de registro de salas de aula, os quais indicam o movimento de criação e de supressão de escolas de instrução primária rurais nos municípios estudados. Finalmente, consultamos os relatos dos inspetores sobre as escolas de instrução primária rurais, nos quais podemos compreender as formas de acesso à leitura e à escrita, seja através da escola, seja através de outros espaços de sociabilidade, seja, até mesmo, pelo acesso ao impresso.

A tentativa de construção e utilização da estatística escolar por governos em vários países na Europa e na América iniciou-se e/ou ganhou força no século XIX, como ressaltado anteriormente. Em relação à produção e à utilização da estatística escolar na França, Jean-Nöel Luc (1985, p.1) afirma que a estatística adquiriu sua importância no século XIX. Para o autor, “os pais da escola laica proclamaram, a historiografia republicana repetiu: no século XIX, a estatística da educação primária conhece três idades de ouro: a Monarquia de Julho, o fim do Segundo Império, a Terceira República”.<sup>141</sup>

Segundo Luc (1985), na França, desde o final do século XVIII, para os republicanos e seus ministros<sup>142</sup> interessados pela educação do povo, os dados estatísticos ganharam um valor político. O argumento: “só administramos bem o que conhecemos bem”,<sup>143</sup> foi largamente utilizado pelos republicanos após 1876, quando da criação da comissão de estatística do ensino primário. Assim, ao longo do século XIX, a França construiu estatísticas escolares para administrar o país, para reformá-lo, para delimitar o problema a ser resolvido e para fazer comparações.<sup>144</sup>

No Brasil, do final do século XIX ao início do século XX, o interesse das elites dirigentes pela construção da estatística populacional, incluindo, nela, os dados sobre escolarização da população, ganhou destaque. Segundo Faria Filho; Bicas (2000, p.179), a construção da estatística está relacionada “a uma intencionalidade política e ao poder de intervenção social que confere aos seus manejadores”. Além disso, ela não se constitui, apenas, como “discurso neutro e universal dos números, mas, sobretudo, porque ela acaba por afiançar e/ou justificar decisões políticas fundamentais sobre importantes setores da vida social”. Os autores ressaltam, ainda, que “a produção e utilização da estatística é signo de modernidade e da capacidade de intervenção dos Estados nas realidades nacionais”.

No que se refere à utilização de dados estatísticos produzidos no Brasil, na segunda metade do século XIX, tal como fazemos nesta pesquisa, é importante destacar que compreendemos as lacunas existentes na sua produção. Em muitos casos, verificamos a pouca confiabilidade dos dados produzidos, tal como destacam Faria

---

<sup>141</sup> “les pères de l'école laïque l'ont proclamé, l'historiographie républicaine l'a répété: au XIXe siècle, la statistique de l'enseignement primaire connaît trois âges d'or – la Monarchie de juillet, la fin du Second Empire, la Troisième République” (p.1).

<sup>142</sup> Como exemplo, podemos citar François Guizot, Victor Duruy e Jules Ferry.

<sup>143</sup> “on n'administre bien que ce qu'on connaît bien”.

<sup>144</sup> Sobre essa questão, ver: Luc (1985).



Filho; Bicas (2000) e, também, Gil (2008). Mas entendemos que, levando-se em conta seus limites, esses dados podem possibilitar uma aproximação da composição da população mineira do final do século XIX, quanto a seus aspectos sociais, à sua distribuição geográfica e escolar.<sup>145</sup>

### ***2.2.1. O que significava saber ler e escrever no final do século XIX, no Brasil***

Para a análise dos dados acessados, é preciso considerar que, como afirma Ana Maria de O. Galvão (2007, p.11), “até meados do século XX, o Brasil foi um país marcado pela oralidade e pelo analfabetismo”. Desse modo, para compreender o processo de distribuição do ler e do escrever no País, é preciso considerar que, no início da primeira metade do século XIX, estima-se que somente 0,20% da população era alfabetizada (HALLEWELL, 1985 citado por GALVÃO, 2007). Na segunda metade do referido século, quando da realização dos Censos de 1872 e de 1890, esse índice era em torno de 17,5%, se considerada a população de 5 anos ou mais (FERRARO, 2002).

Apesar desses números, apenas em meados do século XX a escola passou a ocupar um lugar central, na maior parte do Brasil, nos processos de transmissão dos saberes, incluindo-se, aí, os conhecimentos relativos à leitura e à escrita. Quando consideramos dados como o número de matrículas, em relação à população brasileira, o descompasso é evidente. Em 1872, de 10 milhões de habitantes, somente 139 mil eram matriculados na escola elementar (HALLEWELL, 1985; GALVÃO, 2007).

Em Minas Gerais, segundo o vice-presidente da Província, Barão de Camargos, em 1889, “dividindo-se o numero de cadeiras creadas pela população escolar presumível, conclue-se que há uma para 176,26 alumnos. Considerando-se a distribuição das mesmas em relação aos sexos, vê-se que há uma para 154,32 meninos e uma para 235,11 meninas”. Além do número insuficiente de escolas, o vice-presidente

---

<sup>145</sup> Como ressaltou Caspard (1895, p.V), “Há meio século, Lucien Febvre já pedia aos historiadores para ‘aprenderem a contar’. Com algum atraso, talvez, em relação a outras áreas da pesquisa histórica, a história da educação, hoje, não ignora mais as abordagens quantitativas, seriais, ou até mesmo um olhar da economia, e a contagem dos atores dessa história ocupa um lugar importante entre os objetivos do historiador” (p.V). No texto em Francês, « il y a maintenant un demi-siècle que Lucien Febvre demandait aux historiens d’apprendre à compter. Avec quelque retard, peut-être, sur d’autres domaines de la recherche historique, l’histoire de l’éducation n’ignore plus, aujourd’hui, les approches quantitatives, sérielles, voire cliométriciennes, le comptage des acteurs de cette histoire figurant, en bonne place, parmi les objectifs de l’historien » (p.V).

ressaltou a pequena frequência a elas, o que gerava um número reduzido de professores adjuntos; eles eram somente seis para toda a Província (p.17).

A circulação do impresso também foi, durante todo o período colonial, controlado e vigiado. Foi somente com a vinda da família real para a colônia que, em 1808, foi instalada, nestas terras, a Imprensa Régia. Em um contexto marcado pelo analfabetismo, pelo acesso restrito à escola e ao impresso, como, então, ocorria o acesso de diferentes segmentos sociais, e, em especial, das populações rurais, à cultura escrita?

Nos últimos 50 anos, diversos estudos têm sido realizados em vários países do mundo, com o objetivo de compreender “as relações entre culturas orais e letradas e sobre as consequências da introdução da escrita e da imprensa em sociedades tradicionais”, conforme Galvão (2007, p.27). Em um primeiro momento, os resultados desses estudos estabeleceram grandes dicotomias entre oralidade e escrita.<sup>146</sup> Entretanto, nos últimos 20 anos, “muitos pesquisadores têm mostrado, por meio de pesquisas empíricas, que as relações entre oralidade e escrita são muito mais complexas do que os primeiros estudos fizeram supor” (p.30).

Nos últimos anos, vários pesquisadores têm indicado que pesquisas baseadas em “contagens de assinaturas, análises de declarações dos alistados no exército ou nos recenseamentos dão uma idéia geral da situação: elas contam os avanços das taxas de alfabetização”. Quando se comparam esses avanços com a prática religiosa, a escolarização e a difusão do impresso, os pesquisadores chegam a “propor modelos para explicar a passagem da preponderância da cultura oral para a preponderância da cultura escrita”, de acordo com Jean Hébrard (2007, p.49). Embora constatem os avanços na taxa de alfabetização, essas pesquisas não possibilitam apreender como, nas palavras do autor,

um grupo social, um grupo profissional, uma linhagem familiar entram na cultura escrita; como homens e mulheres acrescentam às tradições orais de sua comunidade de pertencimento saberes e práticas – vindos de outras culturas – que lhes permitem aceder ao escrito e dele tirar vantagens econômicas, sociais, intelectuais, morais ou políticas (p.50).

Para apreender fenômenos tão complexos, são necessários métodos de pesquisa, como aqueles atualmente utilizados nos estudos sobre a história da leitura: a abordagem mais etnográfica e, quando possível, a utilização da fonte oral. Esses estudos têm

---

<sup>146</sup> Sobre esses estudos, consultar: GALVÃO; BATISTA (2006).

possibilitado uma aproximação das formas diversas e complexas da entrada de diferentes grupos sociais, ‘de maneira durável’, na cultura escrita.

Assim, é considerando a complexidade desse fenômeno, os limites das fontes acessadas e as contribuições das pesquisas recentemente desenvolvidas no campo da história da leitura que tentamos compreender a distribuição do ler e do escrever, no final do século XIX, na região central de Minas Gerais.

Para isso, perguntamos: quando o analfabetismo passou a ser um problema para o País e, conseqüentemente, para o estado? Segundo Alceu R. Ferraro (2002), o analfabetismo surgiu como uma questão política, antes de representar uma questão econômica, no final do século XIX, quando da proibição do voto do analfabeto em 1881, no Brasil. O autor ressalta que, ao longo da história do País, esse conceito foi sendo construído cercado de preconceito e discriminação. A Lei Saraiva de 1881, do final do Império, e todas as constituições republicanas anteriores à de 1988 se distinguiram “pelo seu caráter discriminatório, rotulador e excludente em relação ao analfabeto. O voto foi repetidamente negado aos analfabetos sob o argumento principalmente de sua incapacidade” (Ferraro, 2002, p.28). Dessa forma, foi cristalizada, na sociedade brasileira, uma visão do analfabetismo e do analfabeto como ‘erva daninha’, ‘enfermidade’, ‘chaga’, ‘incapacidade’, ‘preguiça’ (FREIRE, 2001). Além disso, “o analfabetismo ganha, no Brasil, também uma conotação de marginalidade, de periculosidade e risco de subversão”, como destaca Ferraro (2002, p.29) quando analisa os argumentos de Carneiro (1964) contra o voto dos analfabetos.

O certo é que o conceito de analfabeto e a definição de analfabetismo sofreram alterações ao longo dos anos, principalmente quando consideramos os critérios utilizados para sua apreensão nos diferentes recenseamentos, desde 1872. Para Ferraro (2002), “a assinatura do próprio nome em documentos tem sido utilizada historicamente como indicativa de alfabetização, e a assinatura com uma cruz, como indicativa de analfabetismo” (p.30). Para Magda Soares (2003), uma das formas de compreender as transformações ocorridas no referido conceito é analisar como, em diferentes Censos Demográficos, o conceito de alfabetização era adotado. Para a autora, “até os anos 40 do século passado, os questionários indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade ou não de assinatura do próprio nome”. Foi somente na segunda metade do século XX que o conceito de alfabetizado foi ampliado, passando-se a “indagar se a pessoa sabe ler e escrever um texto simples” (p.10).

Essa informação precisa ser considerada, pois, como destacou Hébrard (2007), quando estudou a inserção de uma linhagem familiar<sup>147</sup> de uma área rural do sul da França na cultura escrita, nem sempre a ausência da capacidade de assinar ou de escrever significava um analfabetismo estrito. Dois dos sujeitos estudados pelo pesquisador não eram analfabetos estritos; um deles sabia ler e assinar o nome, assim como aparece nos atos oficiais como alfabetizado, enquanto sua mulher sabia ler, mas não assinava o nome e aparece nos atos oficiais como analfabeta. Dois pontos importantes devem ser considerados, nessa direção: primeiro, o fato de nem um dos dois saberem escrever; segundo, embora a mulher não soubesse assinar o nome e fosse considerada analfabeta, conseguiu cultivar a leitura ao longo de toda sua vida.<sup>148</sup>

É verdade que esse estudo trata da realidade de uma determinada região rural da França do século XIX, mas ele nos ajuda a compreender a complexidade desse fenômeno e a utilizar de forma crítica os dados acessados. Tendo isso em vista, como compreender a distribuição do ler e do escrever em determinada região de Minas Gerais, no final do século XIX? Segundo o Censo de 1890, de uma população total de 3.184.099 habitantes, Minas Gerais contava com 10,5% de pessoas que sabiam ler e escrever, enquanto 89,5% de seus moradores não sabiam ler e escrever. Em relação ao referido Censo e considerando todos os seus limites, conclui-se que Minas Gerais apresentava um percentual de população alfabetizada menor que o percentual do País, 17,5%. A que se deve tal diferenciação?

### ***2.2.2. Da distribuição do ler e do escrever***

Para tentar compreender melhor a distribuição do ler e do escrever, analisaremos os dados do Censo de 1890, referentes aos municípios estudados, quanto à alfabetização da população. Quando consideramos os dados apresentados no referido recenseamento, a população que sabe ler e escrever e a população que não sabe ler e escrever, temos o seguinte quadro:

---

<sup>147</sup> Refere-se a um estudo de caso no qual o referido autor estudou a inserção, na cultura escrita, de uma linhagem familiar, oriunda de uma área rural do Sul da França, entre os séculos XVIII e XIX, sob o título: Alfabetização e acesso às práticas da cultura escrita de uma família do sul da França entre os séculos XVIII e XIX: um estudo de caso (HÉBRARD, 2007).

<sup>148</sup> Para mais informações sobre a pesquisa, ver: HÉBRARD (2007).

TABELA 2  
População recenseada em Minas Gerais quanto ao analfabetismo - 1890

População recenseada no Estado de Minas Gerais quanto ao analfabetismo											
Municípios e Paróquias	Moradores das sedes					Moradores dos distritos e povoados					Total
	Sabem ler escrever		Não sabem ler escrever		Total	Sabem ler escrever		Não sabem ler escrever		Total	
	N	%	N	%		N	%	N	%		
Bonfim	969	8,9%	9.975	91,1%	10.944	2.700	11,3%	21.130	88,7%	23.830	<b>34.774</b>
Caeté	747	13,5%	4.777	86,5%	5.524	1.815	14,7%	10.573	85,3%	12.388	<b>17.912</b>
Curvelo	1.624	20,1%	6.447	79,9%	8.071	3.517	10,0%	31.522	90,0%	35.039	<b>43.110</b>
Entre Rios	1.217	9,6%	11.435	90,4%	12.652	2.234	9,6%	21.154	90,4%	23.388	<b>36.040</b>
Itabira	1.326	11,7%	9.998	88,3%	11.324	2.149	11,9%	15.905	88,1%	18.054	<b>29.378</b>
Pará	1.249	11,4%	9.734	88,6%	10.983	3.398	13,1%	22.553	86,9%	25.951	<b>36.934</b>
Sabará	2.486	50,1%	2.473	49,9%	4.959	4.917	6,8%	67.878	93,2%	72.795	<b>77.754</b>
Santa Bárbara	750	37,0%	1.278	63,0%	2.028	5.420	9,0%	54.975	91,0%	60.395	<b>62.423</b>
Santa Luzia	1.396	15,7%	7.515	84,3%	8.911	2.710	8,9%	27.741	91,1%	30.451	<b>39.362</b>
São Domingos do Prata	1.073	14,3%	6.433	85,7%	7.506	1.485	16,5%	7.507	83,5%	8.992	<b>16.498</b>
Sete Lagoas	44	0,4%	10.110	99,6%	10.154	3.102	12,6%	21.500	87,4%	24.602	<b>34.756</b>
<b>Total</b>	<b>12.881</b>	<b>13,8%</b>	<b>80.175</b>	<b>86,2%</b>	<b>93.056</b>	<b>33.447</b>	<b>10,0%</b>	<b>302.438</b>	<b>90,0%</b>	<b>335.885</b>	<b>428.941</b>

FONTE: Elaboração da autora a partir de: IBGE – População recenseada em 31 de dezembro de 1890.

A tabela apresentada possibilita-nos agrupar os municípios que compreendem a 2ª Circunscrição da seguinte forma. Um primeiro grupo é composto por municípios em que existe maior percentual de pessoas que sabem ler e escrever na sua sede. Um segundo conjunto é formado por municípios em que não há uma diferença significativa nos percentuais de pessoas que sabem ler e escrever nas sedes e nos distritos e povoados. Por fim, um terceiro grupo é constituído por aqueles em que existe um percentual maior de pessoas que sabem ler e escrever nos distritos e povoados.

Da região estudada, no primeiro grupo, Sabará é o município que apresenta, na sua sede, o maior percentual da população que sabe ler e escrever (50,1%), seguido por Santa Bárbara (37%), Curvelo (20,1%) e Santa Luzia (15,7%). O que chama a atenção é o fato de que, nesse grupo, quanto maior a distribuição do ler e do escrever na sede do município, menor é essa distribuição nos distritos e povoados. Essa relação se apresenta de forma proporcional, pois os municípios com maior percentual de pessoas que sabem ler e escrever na sede são, também, os que apresentam os menores percentuais de pessoas que sabem ler e escrever nos distritos e povoados. Poderíamos, assim, perguntar: por que, quando a distribuição do ler e do escrever acontece de forma mais acentuada, nesse momento e nessa região do estado, ela é marcada pela maior desigualdade entre o urbano e o rural? Como compreender essa desigualdade que atinge municípios, os quais possuem os maiores percentuais de sua população nos distritos e povoados?

No segundo grupo, dois municípios apresentam, praticamente, os mesmos percentuais de pessoas que sabem ler e escrever e de pessoas que não sabem ler e escrever nas sedes e nos distritos e povoados. São eles: Entre Rios e Itabira. O terceiro grupo de municípios apresenta percentuais inversos, ou seja, o maior percentual de pessoas que sabem ler e escrever está nos distritos e povoados e não nas sedes dos municípios. Esse grupo é constituído por: Caete (14,7%), Pará de Minas (13,1%), Sete Lagoas (12,6%) e Bonfim (11,3%). É importante ressaltar que as diferenças nos percentuais, relativos aos municípios desse último grupo, não são muito grandes, excetuando-se o município de Sete Lagoas.<sup>149</sup> Esse tipo de dado pode nos indicar que, talvez, nesse momento, o acesso ao ler e ao escrever se apresentasse de forma menos desigual entre as populações das cidades, dos distritos e dos povoados do que em períodos posteriores.

De maneira geral, os dados nos indicam que não há uma diferença significativa no percentual de pessoas que sabem ler e escrever e no percentual das que não sabem ler e

---

<sup>149</sup> Sete Lagoas representa uma exceção, pois os dados podem nos indicar alguma dificuldade maior na realização do referido Censo.

escrever, se considerarmos as populações das sedes dos municípios e as populações dos distritos e dos povoados. Parece-nos que, do ponto de vista, pelo menos do acesso à leitura e/ou à escrita, percentualmente, as cidades e vilas não se diferenciam dos distritos e povoados. É possível pensar que, do ponto de vista do acesso à leitura e/ou à escrita de sua população, não existiriam, assim, diferenças significativas entre quem estava na cidade e quem estava nas áreas rurais? Possivelmente sim. Talvez essa diferença tenha sido acentuada a partir da separação mais evidenciada entre o que era rural e o que era urbano no estado, ao longo do século XX, pelo progressivo privilégio dos distritos e das cidades, no que se refere à expansão da escola de instrução primária – como veremos no item seguinte –, ou, mesmo, pela própria crise enfrentada pelo estado no final do século XIX.

Embora considere que não existe uma relação mecânica entre evolução da conjuntura econômica e alfabetização, Hébrard (2007) identifica correlação entre crises econômicas na agricultura, no artesanato de lã em Cévennes, região rural do sul da França, e o recuo nos índices de alfabetização da população em meados do século XVIII. Tomando como referência o trabalho realizado por Marie-Madeleine Compère (1977),<sup>150</sup> Hébrard (2007) afirma que as sondagens que a autora efetuou permitem constatar uma redução dos índices de alfabetização da população da região estudada entre os séculos XVII e XVIII. Concordando com Hébrard (2007), quando estudou o caso de Cévennes, considero que não há uma relação mecânica entre crises econômicas e recuo nos índices de alfabetização das populações rurais. Porém, os dados acessados indicam-nos a existência de relações que precisam ser consideradas no avanço ou no recuo da alfabetização das populações rurais em Minas Gerais e, até mesmo, no Brasil. Acreditamos que essa é uma questão que precisa ser considerada, para melhor compreensão da distribuição do ler e do escrever nas áreas rurais do estado.

Nos relatórios do Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, por um lado, é possível verificar registros a respeito da presença de jornais, como ‘*Minas Geraes*’ e ‘*O Paíz*’, nas escolas rurais e com os quais alguns professores ensinavam seus alunos a ler. Por outro lado, na quase totalidade das escolas rurais, os poucos livros existentes eram quase sempre das crianças. Esse fato nos indica que o impresso circulava, em alguma medida, nas comunidades rurais e em quase todas as escolas que lá estavam localizadas.

Quando se analisa a população que sabe ler e escrever e a população que não sabe ler e escrever, quanto ao sexo, um percentual maior de homens que de mulheres sabia ler e escrever. Podemos afirmar, ainda, tendo como base a análise desses dados, que essa diferença

---

<sup>150</sup> A autora examinou os registros de casamento de Valleraugue e de Saint-Roman-de-Codières, região da montanha das Cévennes, Sul da França.

era mais acentuada nos distritos do que nas sedes dos municípios. Logo, poderíamos inferir que, no final do século XIX e no início do século XX, na região estudada, não era a localização geográfica que definia o acesso desigual ao ler e ao escrever, mas, provavelmente, outras questões, como, por exemplo, o lugar social dos homens e das mulheres, dos ricos e pobres, dos brancos, negros e mestiços naquele espaço, naquele período.

Outro aspecto que deve ser considerado, para a leitura dos referidos dados, é a relação entre alfabetização e voto. Como discutido anteriormente, uma das medidas importantes tomada, nos anos finais do período imperial, para a exclusão do povo da participação política, foi a proibição do voto do analfabeto em 1881. Podemos, ainda, considerar a relação entre os referidos dados e o ‘voto alfabetizado’. Será que a proibição do voto do analfabeto pode ter provocado algum tipo de distorção nos resultados do recenseamento de 1890? Carvalho (1999), ao discutir a crítica de Paul Cammack às teses sobre o poder dos coronéis de controlar o voto e sobre o valor do voto como mercadoria, afirma que, no que se refere ao controle do voto, há evidências de sua prática. Conforme a autor, essa prática existiu até em contextos urbanos e mesmo depois da democratização de 1945, no Brasil. Quanto ao voto como mercadoria, Carvalho (1999) considera a crítica válida, pois o voto não valia muito na época. Ele ressalta que

há amplas evidências sobre fraudes escandalosas que acompanham o processo eleitoral em todas as suas fases. O coronel podia controlar os votantes e manipular atas eleitorais, mas quem definia a apuração dos votos e reconhecia os deputados era o próprio Congresso em acordo com o presidente da República (p.136).

Para Resende (1985, p.89), tanto no alistamento eleitoral, quanto na votação, “as portas estavam abertas à fraude”. Segundo a autora, “em todo processo de alistamento, podia o eleitor ser qualificado sem ter assinado pelo menos uma vez o próprio nome”. Para Resende, “a preocupação em obter eleitores através de uma legislação maleável é bastante evidente nas discussões dos congressistas mineiros”. Além disso, no momento da votação, o título de eleitor não era de apresentação obrigatória, e os eleitores “sem condições físicas para assinar” podiam convidar outra pessoa para assinar, no seu lugar, no livro de presença. Com uma legislação eleitoral que “insinuava e acobertava a fraude”, ser ou não alfabetizado parecia não alterar, significativamente, as possibilidades de alistamento eleitoral e o exercício do voto. Segundo Resende (1985), a convergência entre uma legislação eleitoral frágil e uma política



municipalista forte gerou o fortalecimento de grupos regionais, acirrando ainda mais as disputas entre diferentes regiões e ampliando as disparidades no interior do estado.

Como ressaltamos anteriormente, diferentes estudos têm apontado que as diferenças entre os sexos,<sup>151</sup> as raças<sup>152</sup> e os grupos sociais<sup>153</sup> marcam o processo de distribuição do ler e do escrever ao longo do século XIX e mesmo em boa parte do século XX, no Brasil e em Minas Gerais. Assim, poderíamos nos perguntar: a partir de quando a distribuição do ler e do escrever se tornou profundamente desigual entre as populações urbanas e rurais em Minas Gerais? Quais mecanismos seriam colocados em funcionamento para a constituição dessa desigualdade? Vamos tentar nos aproximar das respostas a essas questões a partir da análise da distribuição do escolariza na região estudada.

### ***2.2.3. Da distribuição do escolarizar***

Na passagem do século XVIII para o século XIX, no Brasil, eram muitas as formas de acesso às primeiras letras, embora, nesse momento, existisse um número reduzido de escolas régias ou cadeiras de primeiras letras, que contavam com professores contratados pelo governo. De maneira geral, essas escolas funcionavam em espaços improvisados.<sup>154</sup> As escolas domésticas ou particulares, sobretudo para o ensino das primeiras letras, atendiam a um número muito superior de pessoas do que as escolas públicas. Elas funcionavam em “espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e dos jovens aos quais os professores deveriam ensinar”. Esses professores eram contratados por um pai de família, um fazendeiro ou por um conjunto de pais de uma determinada comunidade (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p.46).

Essa diversidade de escolas domésticas e particulares que vemos ao longo do século XIX era frequentada basicamente por crianças e jovens abastados, permanecendo, no caso de Minas Gerais, as escolas públicas, em número reduzido, como espaço de formação de crianças e jovens pobres, mestiços e negros (FONSECA, 2007b; SILVA, 2007; VEIGA, 2008). Contudo, durante o século XIX, os debates em torno da necessidade de ampliação da escola primária se difundiram. Ao estudar os relatórios de dirigentes da Província mineira de

---

<sup>151</sup> Nessa direção, consultar o trabalho de Rosa (2001).

<sup>152</sup> Destacam-se, nesse sentido, os estudos de Fonseca (2007a, 2007b), assim como a pesquisa de Veiga (2008).

<sup>153</sup> A esse respeito, consultar: Veiga (2008).

<sup>154</sup> Vidal; Faria Filho (2005) chamam de espaços improvisados aqueles que, construídos para outros fins, como: realização de missa, reuniões de confrarias, comércio, moradia, entre outros, eram transformados em salas de aulas para o ensino das primeiras letras. A esse respeito, ver também: Baranti (1977), Hilsdorf (1986).

1828 a 1887, Resende; Faria Filho (2001) afirmam que a educação era preocupação de praticamente todos os homens que ocuparam esse lugar. Segundo os autores, “em quase todos eles encontramos explícitos argumentos em defesa da instrução, o que não significava, entretanto, que este ‘importante ramo do serviço público’ tivesse uma avaliação positiva” (p.84).

Os argumentos em torno da defesa da instrução variaram ao longo desse período. Inicialmente, as autoridades articulavam as questões da “instrução pública com a temática da *liberdade* em contraponto à *tiranía* do período anterior”, a Colônia. Em um momento seguinte, que coincide com o início do Segundo Império, buscava-se convencer o povo e seus representantes dos esforços feitos no campo da instrução. Em um terceiro momento, “de maneira mais decisiva, a temática da *civilização*, presente desde os anos 20, passa a ser articulada não mais à legalidade, mas cada vez mais à temática do progresso, da indústria e dos direitos individuais”. No final desse período, o qual coincide com o início do último quartel do século, o tom nos discursos é de balanço, realçando a atuação do governo da Província no campo da instrução pública, conforme Resende; Faria Filho (2001, p.85).

Em estudo sobre a instrução pública e a profissão docente em Minas Gerais, na primeira metade do século XIX, Rosa (2001) afirma que o debate em torno da necessidade de constituição de um sistema público de ensino relaciona-se à “sua importância para a civilização e moralização da população”, bem como à constituição do próprio Estado Imperial. A grande preocupação das elites mineiras, nesse momento, era a necessidade de controlar a educação destinada ao povo, que, em grande medida, estava nas mãos de particulares e das próprias famílias; de ampliação e de melhoria das condições de oferta da educação elementar. Reconhecia-se, pois, o estado de penúria da escola primária e a necessidade de reformar a escola e seus professores.

Foi também ao longo do século XIX que a escola foi se constituindo como instituição principal na formação da infância, em substituição a outros espaços sociais. Isso significou, segundo Vidal; Faria Filho (2005), afastar a escola do recinto doméstico, afastá-la das tradições culturais e políticas presentes nesse espaço. Os autores destacam que, desse modo, ao longo do século XIX, a educação escolar foi assumindo, progressivamente, as características de uma luta do *governo do Estado* contra o *governo da casa* (MATTOS, 1994 citado por VIDAL; FARIA FILHO, 2005). Entretanto, foi somente na passagem do século XIX para o século XX que medidas mais concretas de construção de espaços específicos para a escola primária aconteceriam.

Em relação à distribuição do escolarizar, em 1889, o Vice-Presidente da Província, Barão de Camargos, afirmou que “não obstante o grande numero de meninos que se deve presumir haver em idade escolar, não foram consideráveis a matricula e frequência das escolas primarias durante o anno p. passado” (p.17).<sup>155</sup> O Barão de Camargos ressaltou que a Província possuía 1.239 cadeiras de instrução primária providas; dessas cadeiras, 302 estavam em cidades e vilas, 674 localizavam-se em freguesias, e 263 encontravam-se em distritos. No referido relatório, o Vice-Presidente da Província destacou, então, o número insuficiente de cadeiras de instrução primária para atender a população em idade escolar, assim como a desigualdade no atendimento entre meninos e meninas. As cadeiras localizadas em cidade e vilas representavam, naquele momento, 24,4%, enquanto as cadeiras em freguesias e distritos somavam 75,6% do total das existentes na Província. Ainda que não nos tenha sido permitido saber quantas dessas escolas estavam localizadas em povoados, pois a distribuição se fazia por distrito e por freguesias, é possível inferir que as desigualdades de acesso à instrução primária são menores quando se considera a localização geográfica da população do que quando são consideradas as desigualdades entre os sexos, conforme o que se verifica nos dados apresentados anteriormente.

Em relatório apresentado ao Presidente do Estado, no ano de 1893, o Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Francisco Silviano de Almeida Brandão, registrou números sobre a instrução primária. Segundo o referido relatório, o estado possuía, naquele ano, um total de 1890 cadeiras de instrução primária, distribuídas da seguinte maneira: 418 estavam nas áreas urbanas, 1.013 eram distritais e 459, rurais. Das 1890 cadeiras, 1062 eram do sexo masculino, 650 eram do sexo feminino e 178, mistas. Achavam-se providas de professores, do total de cadeiras, 862 do sexo masculino, 464 do sexo feminino e 118 mistas. Em síntese, 1.444 cadeiras achavam-se providas, e havia ainda 446 vagas para docentes no referido ano.

No relatório de 1893, o Secretário fez uma avaliação negativa da instrução primária no estado. Silviano Brandão destacou que, pelo menos 65.074 crianças em idade escolar ficaram “sem o batismo da instrução”. Para a construção dos referidos dados, o Secretário partiu de uma população total de “2.500.000 habitantes do Estado, e, admitindo-se que destes a vigésima parte sejam crianças, vê-se que há 125.000 em idade de receberem a instrução primaria” (p.81).<sup>156</sup>

---

<sup>155</sup> APM. Fala - Presidente da Província de Minas Gerais, filme 011, 1889.

<sup>156</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1893.

Além de pessimista em relação à situação da instrução primária no estado, o relatório é, também, impreciso quando comparado com os dados apresentados pelo Censo de 1890. Segundo o referido censo, o estado possuía, dois anos antes do referido relatório, uma população de 3.184.099 habitantes,<sup>157</sup> bem superior aos 2.500.000 apresentados pelo Secretário em 1893<sup>158</sup>. Em termos de população escolar, considerando-se meninos e meninas com idades de 7 a 13 anos, Minas Gerais tinha 767.777 crianças, número muito maior que os 125.000, também apresentados no referido relatório.

Os contrastes entre os números apresentados pelo Secretário Silviano Brandão e os dados presentes no Censo de 1890 nos informam sobre as dificuldades que o próprio estado tinha para trabalhar com dados estatísticos mais precisos sobre a população e, possivelmente, sobre o contexto da educação em Minas Gerais, no período. Faria Filho; Biccás (2000) ressaltam que o processo de construção das estatísticas sobre a instrução elementar, na segunda metade do século XIX, não era muito confiável. Os pesquisadores destacam que alguns Presidentes de Províncias construía dados a partir de suposições e, em muitos casos, utilizavam esses dados para justificar suas decisões, quanto ao fechamento de escolas e/ou para oferecer incentivos a escolas privadas.

Em relatório apresentado ao Presidente do Estado, no ano de 1897, o Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Henrique Augusto de Oliveira Diniz, reafirmou que o “ensino primário é dividido em três classes distintas – urbana, districtal e rural, ministrado em escolas de cidades e villas, de districtos e povoados por professores effectivos e provisórios, segundo a lei n.41 de 3 de agosto de 1892 e respectivo regulamento sob o n.655”.<sup>159</sup> Em seguida, ele nos informou que “as cadeiras actualmente existentes no Estado, entre providas e vagas, atingem o numero 2107, quando eram no anno passado 2087, dando um augmento de 20 escolas”. O Secretário destacou que esse número tendia “naturalmente a crescer, pois é necessário attender aos reclamos de diversas localidades ainda privadas do beneficio do ensino”. Das cadeiras existentes, conforme Henrique Augusto, “são do sexo feminino 708, do sexo masculino 1141, mixtas 258”, e havia, ainda, “23 aulas nocturnas” (p.27).<sup>160</sup>

---

<sup>157</sup> Fonte: IBGE – População recenseada em 31 de dezembro de 1890. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/>>

<sup>158</sup> É importante ressaltar que nesse momento o Secretário talvez ainda não tivesse acesso aos dados do Censo de 1890, que só começaram a ser divulgados em 1897. Entretanto os dados nos ajudam a apreender os limites da distribuição do escolarizar em Minas Gerais no final do século XIX.

<sup>159</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1897.

<sup>160</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1897.

Esse relatório apresenta, do ponto de vista do discurso oficial, uma preocupação em ampliar a oferta da instrução primária no estado, bem como destaca o “reclamo” das comunidades que ainda se achavam privadas dos benefícios do ensino. O Secretário procurou mostrar os avanços no aumento do número de escolas. Entretanto, fez isso valendo-se de números gerais sem diferenciar as cadeiras providas das cadeiras vagas.

Até o ano de 1897, é possível apreender, do ponto de vista do acesso à instrução primária, um discurso próximo àquele apresentado por Resende; Faria Filho (2001) quando estudaram os discursos dos dirigentes da educação ao longo do século XIX. Havia, nesse período, uma grande preocupação com o aumento do número de escolas de instrução primária e, de fato, esse aumento aconteceu. Em 1889, a Província contava com um total de 1.239 cadeiras providas; em 1897, o número total de cadeiras providas e vagas chegava a 2.107. Mesmo considerando, para este último ano, um percentual de 20% de cadeiras vagas<sup>161</sup>, o que daria um total de 1685 cadeiras providas, é possível verificar um aumento de aproximadamente 400 cadeiras de instrução primária providas no estado, ao longo de oito anos.

Esse crescimento seria interrompido, contudo, através de pelo menos três medidas adotadas pelo governo do estado de Minas Gerais durante os anos de 1898 e 1899. A primeira delas foi a supressão de escolas com frequência irregular. A não contratação de professores provisórios configurou a segunda medida. Por fim, a terceira desse conjunto de medidas foi a supressão das escolas rurais. Em maio de 1900, o Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Wenceslau Braz Pereira Gomes, afirmou que o número de escolas primárias, 2.157 em agosto de 1899, ficou reduzido a 1.476 (p.24),<sup>162</sup> após a Lei nº 281, de setembro de 1899. O estado, então, ficou, no referido ano, com 476 escolas urbanas e 1.000 escolas distritais. Das 1.476 escolas de instrução primária, 661 eram para o sexo masculino; 634, para o sexo feminino; e 181 escolas eram mistas. Vejamos o quadro abaixo com o movimento de criação e de supressão de escolas de instrução primária pública, na região estudada.

---

<sup>161</sup> Inferimos o percentual de 20%, a partir da análise de anos anteriores em que contamos com os dados completos de número de cadeiras, de cadeiras providas e de cadeiras vagas.

<sup>162</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1900. Segundo o Secretário, “o numero das escolas primárias que era de 2.157, inclusive 19 creadas pela lei n. 259, de 10 de agosto de 1899, ficou reduzido, nos termos da Lei n. 281, de 16 de setembro do mesmo anno, e dos decs ns. 1353 e 1370 a 1476, inclusive uma nocturna e duas estabelecidas nas colônias” (p.27).

**TABELA 3**  
Criação e extinção de cadeiras de instrução primária ao longo dos anos de 1892 a 1900

Localidades	Registro de Mappas de 1892 a 1900																								
	1892			1893			1896			1897			1898			1899			1900						
	Número de cadeiras		Total	Número de cadeiras		Total	Número de cadeiras			Total	Número de cadeiras			Total	Número de cadeiras			Total	Número de cadeiras			Total			
	Cida	Localida		Cida	Localida		Urb	Distr	Rur		Urb	Distr	Rur		Urb	Distr	Rur		Urb	Distr	Rur		Urb	Distr	Rur
	de	des	de	des																					
Villa		Villa																							
Bomfim	2	22	24	2	22	24	2	17	11	30	2	19	12	33	4	20	11	35	4	19	11	34	4	19	23
Caethe	4	20	24	4	20	24	4	12	9	25	4	12	9	25	4	12	9	25	4	12	9	25	4	11	15
Curvello	5	25	30	5	25	30	5	23	16	44	5	23	16	44	5	23	17	45	5	23	17	45	5	21	26
Entre Rios	3	12	15	3	12	15	3	8	6	17	3	8	6	17	3	6	6	15	4	8	6	18	4	7	11
Itabira	4	20	24	4	20	24	5	8	13	26	5	8	13	26	5	8	13	26	5	8	13	26	5	10	15
Lima(Villa Nova de lima)	4	6	10	4	6	10	4	2	6	12	4	2	6	12	4	2	6	12	4	2	6	12	4	1	5
Pará	5	12	17	5	24	29				0	5	14	8	27	5	17	12	34	5	17	12	34	5	16	21
S.Domingos do prata	3	15	18	3	15	18	3	8	6	17	5	6	9	20	3	8	9	20	3	8	9	20	3	8	11
Sabará	2	35	37	2	35	37	7	18	13	38	7	18	14	39	7	15	12	34	7	14	13	34	7	13	20
Santa Barbara	4	38	42	3	38	41	4	22	22	48	4	22	22	48	4	22	22	48	5	15	20	40	4	18	22
Santa Luzia*	3	30	33	3	31	34	3	11	23	37	3	13	25	41	3	13	25	41	3	13	25	41	4	12	16
Sette lagoas*	4	27	31	4	27	31	3	11	16	30	5	10	17	32	5	10	17	32	5	11	16	32	5	10	15
<b>Total Geral</b>	<b>43</b>	<b>262</b>	<b>305</b>	<b>42</b>	<b>275</b>	<b>317</b>	<b>43</b>	<b>140</b>	<b>141</b>	<b>324</b>	<b>52</b>	<b>155</b>	<b>157</b>	<b>364</b>	<b>52</b>	<b>156</b>	<b>159</b>	<b>367</b>	<b>54</b>	<b>150</b>	<b>157</b>	<b>361</b>	<b>54</b>	<b>146</b>	<b>200</b>

FONTE: Elaboração da autora a partir de: APM, volume SI 831, 1892; APM, volume SI 836, 1896-1899 e APM, volume SI 832, 1900-1901.

No período que se estende de 1892, ano da Lei nº 41 e da distinção entre escolas rurais, distritais e urbanas, a região estudada contava com um total de 305 escolas de instrução primária, entre elas 43 eram urbanas e 262 distritais (que incluía, possivelmente, as escolas localizadas em distritos, povoados e aldeias). Em 1898, ano em que registramos o maior número de escolas de instrução primária na região, o número chegava a 367 escolas, entre elas, 52 urbanas, 156 distritais e 159 rurais. Identificamos, nesse período, um aumento de 62 escolas de instrução primária na região, sendo 11 urbanas e 53 entre distritais e rurais.

Essa ampliação de número de escolas aconteceu, principalmente, devido ao aumento de escolas rurais e distritais. O número de escolas urbanas também aumentou, mas em uma proporção menor em relação às distritais e rurais. Em 1900, a redução no número de cadeiras de instrução primária ocorreu, basicamente, pela supressão das cadeiras rurais, na sua totalidade (em um total de 157 escolas rurais) e de algumas cadeiras distritais.

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 adquiriria 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.

## CAPÍTULO 3

### 3 A FISIONOMIA DA ESCOLA RURAL EM MINAS GERAIS NO FINAL DO SÉCULO XIX

Neste capítulo, pretendemos apreender as especificidades da escola rural, no que se refere aos seus espaços, tempos, materiais, métodos e conteúdos. Procuramos, desse modo, apreender a existência de uma específica escola rural quanto à cultura escolar no final do século XIX, em Minas Gerais. Para isso, perguntamo-nos que escola era essa, quais eram suas práticas e quem eram os seus sujeitos – professores e alunos.

Mas o que definia a escola rural do ponto de vista legal? Além de estabelecer a denominação escola rural a Lei n.41 de 13 de agosto de 1892 também estabeleceu a distinção entre escola rural, distrital e urbana. No seu artigo 73, a Lei definiu que “são 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”; no seu artigo 74 que “são distritais 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”; no seu artigo 75 que “são urbanas as escolas estabelecidas em cidades e vilas”. Esse último critério não depende da população existente no perímetro escolar.<sup>163</sup>

A referida Lei definiu, ainda, currículos específicos para as diferentes escolas – tendo as escolas rurais o currículo menos complexo e mais prático - política específica de melhoria das instalações físicas – privilegiando as escolas distritais e urbanas -, salários específicos para seus professores – tendo os professores rurais os menores salários.

Para tentar responder às questões apresentadas nesse capítulo, tomamos a cultura escolar como objeto histórico que precisa ser estudado, considerando sempre as relações conflituosas ou pacíficas que ela estabelece com outras culturas que lhe são contemporâneas em cada período histórico, quais sejam: cultura religiosa, cultura política, cultura popular (JULIA, 2001). Neste trabalho, tomamos a cultura escolar como

---

<sup>163</sup> APM - Coleção das Leis Mineiras, 1892, p. 55



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) (JULIA, 2001, p.10). Destaque do autor.

Tendo isso em vista, partimos do pressuposto segundo o qual o estudo do funcionamento interno da escola possibilita a apreensão das resistências, das tensões e dos apoios aos projetos educativos no curso mesmo de sua execução, em cada período histórico. No entanto, não é em qualquer tempo histórico que poderemos apreender a cultura escolar. Para Julia (2001), três elementos foram fundamentais para a constituição de uma cultura escolar no mundo moderno: a criação do espaço escolar específico, a criação de cursos graduados em níveis, a organização de um corpo de profissionais específicos.

O estudo da cultura escolar nos possibilita, então, compreender elementos-chave que compõem o fenômeno educativo, tais como: *os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas* (FARIA FILHO, 2003). A partir desses elementos, podemos apreender

a forma como em uma situação histórica concreta e particular, são articulados e representados, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos, a materialidade e os métodos escolares (FARIA FILHO, 2003, p.85).

Assim, nosso intento é, ao analisar textos normativos, relatórios dos inspetores escolares, dos Secretários dos Negócios do Interior, dos Presidentes de Estado, lançar nosso olhar sobre suas práticas, para tentarmos apreender como eram essas escolas do ponto de vista dos seus espaços físicos, dos seus tempos, dos seus conteúdos e métodos, dos seus sujeitos – professores e alunos. É em um determinado lugar – Minas Gerais –, em um determinado momento histórico – o final do século XIX – que pretendemos, partindo da noção de cultura escolar, compreender a emergência da escola rural. Para realizar nosso objetivo, entendemos que, “mais que nos momentos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p.19).

### 3.1. Os espaços físicos das escolas rurais

Como já discutido anteriormente, 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 a necessidade de se reformar a escola primária pública como um todo.

Evidentemente, é preciso considerar que, talvez, as condições das edificações das escolas 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. Para Luciano M. de Faria Filho (2000), esse período foi crucial para a produção da necessidade de refundar a escola pública, uma vez que a escola existente era identificada com o atraso e com a desorganização do regime anterior, o Império. A escola precisava ser reformada e ampliada. Sabemos que essa reforma caminhou na direção da construção dos grupos escolares.

Diante desse quadro, mais uma pergunta nos vem: quais as condições físicas das escolas rurais nesse período? Quando visitou as escolas rurais dos municípios de Villa Nova de Lima, Sabará e Santa Luzia, em 1899, Domiciano Rodrigues Vieira as descreveu, do ponto de vista do espaço, como casas escola.<sup>164</sup> Em geral, essas escolas funcionavam nas casas dos professores e foram descritas como velhas, com paredes “denegridas”, conforme é possível verificar no trecho abaixo:

Encontrei a professora dando aula em uma casa velha (onde mora) com paredes denegridas, portas pesadas que nunca receberam tinta, carcomidas pelo tempo. Ao ranger dos gongos do portão de entrada dir-se-ia que o edificio ia desabar! Penetrei numa sala térrea (24m<sup>2</sup>, sem forro) que recebe a luz do oriente por duas janellas<sup>165</sup> (Cadeira rural, mixta, de Sancta Rita, Villa Nova de Lima, VIEIRA, 1899, p.79).

---

<sup>164</sup> Tal como descrito por VIDAL; FARIA FILHO (2005).

<sup>165</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumnscripção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

Outro ponto que merece ser ressaltado, sobre as escolas rurais, refere-se ao aspecto de ‘miserabilidade’ das moradias rurais. A pobreza e a fome como fenômenos que parecem atingir, no final do século XIX, os espaços sociais rurais, visitados pelo Inspetor Extraordinário, apresentam-se, também, nas condições de suas moradias e, conseqüentemente, na escola rural. De acordo com os registros do Inspetor,

A escola é na casa de moradia do mestre, numa sala de nove metros quadrados; um miserabilíssimo casebre, todo esfuracado, penso para cair, pequeno demais, miseravelmente decreptavel! É propriedade do Sr. Miguel Raphael Camardel, dono de um dos pequenos cafésais, que a cedeu de graça para o professor morar e dar escola (cadeira rural de sexo masculino, Engenho Secco, Sabará, VIEIRA, 1899, p.69).

A higiene do ambiente, o espaço, a ventilação, a luminosidade foram observadas pelo Inspetor Extraordinário. Segundo seus relatos, as escolas, na sua maioria, eram limpas, asseadas, em ordem. Mesmo quando a casa escola é descrita como um local “arranjadinho”, o destaque para a pobreza aparece no relato do Inspetor Extraordinário, conforme se verifica abaixo:

A escola funciona em casa da professora, que aluga e mora numa casinha azul, de bella aparência exterior; é pequena térrea, porem limpa, asseada, bem arranjadinha, no que se nota um ar de educação, apesar da pobreza. A sala de aula, muito pequena, de cerca de 10 metros quadrados no maximo, é terea, caiada, limpa; tudo está em ordem; tem 1 porta e 1 janela<sup>166</sup> (p.29).

Além da pobreza e da limpeza, o inspetor Domiciano Rodrigues Vieira destaca em seus relatórios as distâncias existentes entre as escolas rurais visitadas e as moradias das crianças. Quando visitou a escola rural de Pastinho (das Gorduras), em Sabará, em 1899, Domiciano Rodrigues Vieira afirmou que a escola funcionava em uma casa de telha, muito pobre, sem forro (que nunca fora caiada). A casa escola, contudo, era limpa, situada à beira de um córrego, inteiramente isolada; onde se localizava, no âmbito de mais de um quilômetro e meio ao redor, não havia “uma só outra casa! (...)”. Segundo Domiciano Rodrigues Vieira, naquele período a “aula” funcionava “em duas saletas contíguas, térreas, com a porta de entrada e 1 janella, limpa e muito pobre” (p.53-54).

---

<sup>166</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

O relato sobre a escola rural de Gorduras chama a atenção não só pelo estado do espaço físico no qual funcionava a escola, mas pelo fato de ter sido publicada, no jornal Contemporâneo, de 12 de maio de 1895, uma Lei municipal, de nº 37, aprovada em 22 de abril do mesmo ano, que determinava:

O povo do munnicipio de Sabará, por seus representantes na câmara municipal, decretou e eu em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Fica auctorizado o agente executivo a auxiliar a construcção de um prédio, no logar denominado “Gorduras” e destinado a eschola publica desse mesmo logar, com a quantia de cem mil réis (100\$000) tirada da verba “Installação de Escholas”.

Art. 2º Revogam-se as disposições em contrario (p.2).

Em relação à escola rural de Gorduras, perguntamo-nos: o que pode ter acontecido? Será que a referida escola não foi construída? No relatório, o Inspetor não esclareceu se a escola funcionava na casa do Professor ou em local próprio. Entretanto, quando nos deparamos com detalhes das condições do local em que se encontrava, no momento de sua visita, chegamos a duvidar de que a Lei nº 37 tenha sido cumprida. Pensamos que uma das questões que precisam ser esclarecidas, em pesquisa futuras, refere-se à forma de participação dos municípios na criação e na manutenção das escolas de instrução primária dos povoados e das aldeias da região estudada em nosso trabalho.

Uma questão que aparece no discurso do Inspetor é a preocupação com a ordem e a higiene das escolas. Esse é um momento em que o saber médico se transformava em elemento importante para a remodelação da escola; tinha-se o objetivo de construir “uma sociedade escolarizada, regenerada e homogênea” (GONDRA, 2000, p.544). Assim, embora, do ponto de vista da higiene do ambiente físico, as escolas rurais se apresentassem, na sua maioria, adequadas, do ponto de vista da pobreza e da precariedade, elas se configuravam como um problema a ser resolvido.

Como podemos ler essa precariedade das escolas rurais, descrita pelo Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira, em 1899? Ela era exclusiva das escolas rurais, ou foi construída ao longo da década de 1890, como característica básicas dessas escolas? Mesmo que a construção dos primeiros grupos escolares tenha ocorrido apenas nas décadas iniciais do século XX, em Minas Gerais, é possível perceber um processo de

diferenciação, promovido pela intervenção do poder público,<sup>167</sup> entre escolas rurais, distritais e urbanas no que se refere aos espaços físicos das escolas públicas de instrução primária, ao longo da década de 1890. Mas como aconteceu essa diferenciação? Certamente, a distinção foi produzida do ponto de vista das representações e das práticas.<sup>168</sup>

Vejamos o que a legislação de 1892 define quanto à melhoria das condições físicas das escolas de instrução primária do estado de Minas Gerais. O artigo 331 da Lei n.41 de 1892, que trata dos prédios e mobílias para a escola primária, determina que

durante dez annos, a contar de 1893, fica o Govêrno auctorizado a fazer, em cada exercício financeiro, operações de credito até a somma de 330:000\$000 annuaes, destinados á construcção de prédios para as escolas primarias do Estado e aquisição de mobília para as mesmas<sup>169</sup> (p.95-96).

Do ponto de vista das políticas de melhoria das edificações escolares, a referida Lei definiu um cronograma de construção de prédios escolares para os anos de 1893 a 1902, para escolas urbanas e distritais, não contemplando, do ponto de vista legal, as escolas rurais. Conforme a legislação

§ 1º Nos exercícios financeiros de 1893, 1894, 1895 e 1896, serão construídos prédios escolares nas cidades e villas, trinta em cada anno e nos exercícios de 1897, 1898, 1899, 1900, 1901 e 1902, os dos actuais districtos, nas respectivas sedes<sup>170</sup> (p.95-96).

Como se vê, a legislação que criou a escola rural é a mesma que a excluiu das políticas de melhoria das condições físicas das instituições de ensino, pois as operações de crédito foram previstas para construção de prédios para escolas primárias do estado em vilas, cidades e distritos, ficando de fora os povoados. Como veremos mais adiante, essa legislação possibilitará uma diferenciação das escolas rurais em relação às escolas distritais e urbanas nos últimos anos da década de 1890.

Para tentar responder a questões apresentadas, acessamos os registros de alguns enunciadores. Em 1893, o Secretário de Estado, Francisco Silviano de Almeida

---

<sup>167</sup> Relativo ao estado e aos municípios.

<sup>168</sup> No quarto capítulo, faremos uma discussão mais aprofundada dessas noções quando trabalharmos com as lutas de representações. Adotamos esses conceitos a partir das formulações de Chartier (1990).

<sup>169</sup> APM – R (S. C.) Leis Mineiras, 1892.

<sup>170</sup> APM- R (S. C.) Leis Mineiras, 1892.

Brandão, referiu-se às condições de funcionamento das escolas de instrução primária do estado da seguinte maneira:

Para que seja uma realidade a diffusao da instrucção publica, e para que sejam generosamente compensados os sacrificios que com Ella se fazem, não basta o professor com todas as habilitações que o regulamento exige; cumpre ainda attender ao edificio da escola, aos livros e a todos os outros accessorios materiaes (p.84).<sup>171</sup>

Nessa direção, em mensagem proferida ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1893, o Presidente do Estado, Afonso Penna, afirmou que “é lamentável o estado da generalidade das escolas publicas, no que toca a sua installação material”. Conforme o Presidente, “desde a casa, que em geral nenhum conforto ou condição hygienica offerece, até a mobília e material de ensino, tudo é grosseiro ou mesmo falta completamente”.

Na coluna: “Instrução Primária”, do jornal “A Itabira”, publicado em 11 de outubro de 1893, o professor José Policarpo ressaltou a importância da instrução primária para o engrandecimento do País. Na ocasião, elogiou a lei nº 41, de 1892, salientando que se tratava de uma medida importante para o desenvolvimento da instrução primária e comentou as condições da escola no estado de Minas Gerais. Ele afirmou que “só quem conhece de vista e de observação as escolas de Minas pode fazer dellas um perfeito juiso. Não podemos dizer que tenham falta disto ou daquillo: falta-lhes tudo, tudo! Desde as simples e indispensáveis régua, até, em alguns logares a própria casa!” (A ITABIRA, 1893, p.3). José Policarpo, professor da instrução primária, como ele mesmo se identificou, ressaltou, em várias edições do referido jornal, a necessidade de melhoria das condições materiais de existência da escola de instrução primária, como elemento fundamental para a melhoria dos resultados dessa escola.

No ano de 1897, o Presidente Bias Fortes comenta sobre as condições em que se encontrava a instrução primária pública no estado de Minas Gerais. Naquele contexto, ele afirmou:

deparam-se-me como imperiosos reclamos de utilidade do ensino primário, a melhoria dos vencimentos dos professores, bem como a dotação de moveis para as escolas e a sua installação em prédios

---

<sup>171</sup> APM. Relatório apresentado ao Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretario dos Negócios do Interior, Francisco Silviano de Almeida Brandão em 1893, volume SI 418.

adequados e próprios do Estado, removida, d'estarte, a má accomodação dellas em casas particulares (p.9).<sup>172</sup>

Em maio do mesmo ano, o Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa nos informava sobre mudanças nas instalações físicas das escolas de instrução primária da circunscrição sob sua responsabilidade. Após visitar o município de Caeté, ele afirmou que “as escolas deste município tem melhorado consideravelmente de dous annos pra cá, especialmente as da sede, que actualmente se achão accomodações boas e em condições satisfactorias” (p.1).<sup>173</sup> Nesse relatório, o Inspetor Ambulante nos fornece informações sobre um processo de diferenciação que vai ocorrendo entre as escolas das cidades, das vilas e as escolas dos distritos, povoados e aldeias.

Vale ressaltar que, nesse momento, o referido Inspetor ainda não havia nomeado as escolas de instrução primária como rurais, distritais e urbanas. Essa distinção aconteceria em um único relatório, do conjunto estudado, datado de outubro de 1897. Nesse relatório, fruto da visita de Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa ao município de Sete Lagoas, o Inspetor destacou que, de uma maneira geral, as escolas de instrução primária daquele município funcionavam em locais inadequados, mas que a situação era mais grave nas escolas rurais, tal como podemos ler no trecho abaixo:

Os commodos onde funcção, com muito raras excepções, são péssimos, são mesmo imprestáveis para o fim destinado como mais de uma vez tenho feito ver a essa Secretaria, especialmente das escolas rurais que se achão situadas em lugares, onde nem mesmo a boa vontade dos professores conseguiria remover este inconveniente por que em pequenas povoações é impossível encontrar-se uma casa em boas condições para escolas (p.1).<sup>174</sup>

Ainda, segundo o Inspetor,

Este mal desaparecerá quando for possível a edificação de prédios para este fim por conta do Estado necessidade esta que cada dia torna-se mais urgente, e reclamo um esforço dos poderes públicos neste sentido, porque sem accomodações próprias não poderemos

---

<sup>172</sup> Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Chrispim Jacques Bias Fortes, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1897. Ouro Preto, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1897. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.

<sup>173</sup> APM. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior, sobre inspeção de ensino, volume SI 692, 1897.

<sup>174</sup> APM. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior, sobre inspeção de ensino, volume SI 692, 1897. Fundo: Secretaria do Interior.

conseguir escolas em condições de prestarem os serviços que desejamos á instrucção primaria de nosso Estado ( p.1).<sup>175</sup>

O Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa reclamava melhorias para as escolas de instrução primária de uma maneira geral e parecia acreditar que era somente com uma ação efetiva do poder estadual que tais melhorias seriam possíveis. Para o Inspetor, esse seria o caminho para que a instrução primária cumprisse a sua função.

Em 1898, em mensagem dirigida ao Congresso Mineiro, o Presidente Bias Fortes, ressaltando a importância da ação do estado na melhoria da instrução primária, afirmou que

Torna-se preciso, para complemento dessas medidas, que doteis o Poder Executivo de recursos para a construção de casas onde funcionem as escolas de instrução primaria, e para aquisição do material preciso para melhor diffusão do ensino, de accordo com os modernos preceitos pedagógicos.

Em muitas localidades, principalmente nas Cidades, não existem edificios para as necessidades da instrucção e em muitas outras os destinados para esse fim são em todo imprestáveis, quer se tenha em vista a hygiene e a pedagogia, quer as commodidades do professor.

Em geral mal remunerado, tem ainda o professor primário, em muitas localidades do Estado, o encargo de pagar o aluguel de casa onde funcione a escola que rege, e a casa nessas condições adquirida é quase sempre má. Mesmo os edificios pertencentes ao Estado, existentes em diversas localidades, e destinados ás escolas publicas, não satisfazem ás condições exigidas pela pedagogia moderna, e muitas dellas precisam de concertos radicaes para sua conservação<sup>176</sup> (p.13-14 . Grifos meus.)

Em fins do século XIX, começou a aparecer nos discursos uma preocupação mais explicita em relação às condições das escolas urbanas. Entretanto, para o Presidente Bias Fortes, a precariedade da escola de instrução primária estava vinculada a dois pontos específicos. Em primeiro lugar, as edificações do estado, destinadas à instrução, eram inadequadas. Quando não existiam nas localidades edificações do estado para funcionamento da escola, eram as condições financeiras do professor, o problema, uma vez que o docente dispunha de recursos restritos para o aluguel de uma casa.

---

<sup>175</sup> APM. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior, sobre inspeção de ensino, volume SI 692, 1897. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>176</sup> Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Chrispim Jacques Bias Fortes, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1898. Cidade de Minas, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1898. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.



Em 1899, o Presidente Silviano Brandão apresentou um relato sucinto das condições físicas das escolas de instrução primária. Mas, apesar de seu relato ser sintético, ele nos indica algumas mudanças no discurso sobre as condições das escolas daquele período e possivelmente algumas mudanças nas exigências quanto aos espaços adequados para que funcionassem. Parece-nos que não bastava mais um lugar próprio para o funcionamento da escola, separado da residência do professor; passou a ser necessário um lugar apropriado às exigências dos novos métodos de ensino. Conforme Silviano Brandão, “verifica-se que (...) as escolas primarias em geral funcionam em prédios que não são próprios, acanhados, sem as necessárias condições higienicas, desprovidos quase todos de mobília e material escolar convenientes”<sup>177</sup> (p.18).

Nos relatórios do Presidente Silviano Brandão dos anos de 1900 e 1901, nenhuma observação foi feita sobre as instalações físicas das escolas de instrução primária, seja com o intuito de proclamar as melhorias ocorridas, seja para solicitar recursos para a construção de edifícios escolares, seja para apresentar algum dos motivos para o baixo desempenho da instrução pública. Em compensação, os fatores que impediam o bom desempenho das escolas foram vinculados ao baixo desempenho dos professores, em especial dos provisórios; aos pais, que não enviavam seus filhos para a escola; à inspeção, que não era realizada com a eficiência necessária.

As diferentes percepções das condições físicas das escolas públicas de instrução primária sob responsabilidade do governo do estado são marcadas pelos lugares de onde as pessoas falam e pelos contextos sociais e políticos de cada período. Nesse sentido, é possível pensar com Chartier (1990) que

as percepções do mundo social não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (p.17).

Assim, é possível afirmar que se produziu, do ponto de vista das representações e das práticas, ao longo da década de 90 do século XIX, em Minas Gerais, a escola rural como precária, decadente, miserabilíssima, não merecedora de investimento do governo

---

<sup>177</sup> Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Silviano de Almeida Brandão, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1899. Cidade de Minas, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1899. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.

do estado. Posteriormente, ao adotar o modelo do grupo escolar como ideal para a educação das crianças e, sendo o contexto rural inadequado à expansão desse modelo, pelas suas características físicas e por sua densidade populacional, a escola rural permaneceu no campo das representações da escola arcaica, da casa de escola, da escola isolada, marcada pela impossibilidade de ser grupo escolar.

### **3.2. A escola rural do ponto de vista do tempo escolar**

Pensar sobre o tempo escolar implica considerar, em primeiro lugar, o tempo como construção social e humana, múltipla e plural (LUHMANN, s/d, p.161-182 citado por VIÑAO FRAGO, 1995, p.72). É também preciso considerar que essa construção assume feições variadas em diferentes grupos e espaços sociais. Ela diz respeito a uma variedade de relações entre o antes, o agora e o depois – o passado, o presente e o futuro.

Tomando, assim, o tempo como uma construção social, trabalhamos com a noção de tempo escolar enquanto uma das modalidades temporais. Dessa forma, o tempo escolar apresenta-se como um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais (VIÑAO FRAGO, 1995, p.72). Segundo o autor, do ponto de vista institucional, pelo menos formalmente, o tempo escolar pode ser considerado como prescrito e uniforme. Porém, do ponto de vista individual, ele é múltiplo e pode adquirir diferentes feições, o que nos levaria a considerá-lo sempre no plural, como tempos escolares.

O tempo escolar institucional pode apresentar diferentes configurações e níveis, os quais podem se organizar de diferentes formas, segundo a duração de um determinado curso, o ciclo, anos de estudos, um semestre, um mês de atividades, as horas em que diferentes atividades são organizadas no interior de um dia de trabalho; pelo tempo de que dispõe o professor para trabalhar determinados conteúdos ou para preparar seu trabalho; conforme o calendário escolar. Mas como o tempo estava organizado nas escolas rurais de instrução primária sob responsabilidade do governo do estado de Minas Gerais no final do século XIX? Havia distinções entre o tempo escolar institucional e aquele vivenciado nas escolas rurais?

De acordo com o art. 83, capítulo II, da Lei nº 41, de 1892, “as escolas ruraes, districtaes e urbanas funcionarão em duas secções: das 8<sup>1/2</sup> às 11 da manhã e de 1 hora às 3<sup>1/2</sup> da tarde” (p.55). Embora a lei estabeleça a distinção entre as escolas de instrução primária, do ponto de vista dos seus currículos, dos salários dos seus professores, da frequência legal mínima, do ponto de vista do tempo escolar, a referida lei não estabelece distinção. Nesse sentido, em relação ao tempo escolar, os espaços sociais rurais não se apresentavam como uma realidade distinta da escola distrital ou da escola urbana. A racionalidade do tempo escolar adquiriu uma autonomia perante a territorialidade rural e esperava-se que os sujeitos do campo se adaptassem à temporalidade da escola.

É fato que esse não é um tempo parcelado e controlado, como o que se verá com a criação dos grupos escolares, no início do século XX. No cotidiano da classe, o professor possuía, ainda, liberdade para a organização de seu trabalho no interior de uma quantidade de horas determinadas pelo regulamento. Mesmo que a organização do tempo escolar ainda não tivesse atingido um grau de detalhamento, tal como veremos algum tempo depois, detalhamento esse que seria considerado pelos teóricos da forma escolar um dos elementos fundamentais de sua constituição, é possível perceber, nos relatórios do Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, a verificação do cumprimento, por parte dos professores das escolas rurais, do horário “regimental”.

A exigência de que professores e alunos respeitassem o regulamento aparece como um componente das relações de poder, tal como explicitada por Vincent; Lahire; Thin (2001), quando analisaram a emergência da forma escolar na sociedade francesa. Os autores afirmam que, a partir de um determinado momento,<sup>178</sup> “na escola não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras suprapessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres”. Passa a ser necessário obedecer-se ao regulamento.

Para determinadas comunidades, como as rurais, o espaço físico pode interferir, cotidianamente, nos tempos escolares. Não é raro encontrarmos relatos de inspetores que ressaltam as distâncias percorridas pelos alunos de suas casas até a escola. Nesses casos, muitas crianças precisavam caminhar quilômetros, que se transformavam em horas, para chegar à escola e, depois, para retornar para suas casas.

---

<sup>178</sup> Segundo Vincent *et al.* (1995, p.28), entre os séculos XVII e XIX, na França urbana, “é possível assistir à constituição de formas relativamente invariáveis (isto é, recorrentes) de relações sociais: certas formas escolares de relações sociais”.

Os conflitos entre as diferentes temporalidades, a legal e a local, vividos pelos sujeitos dos espaços sociais rurais, aparecem nos relatórios do Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira. Nas suas visitas, o referido inspetor verificava o horário de funcionamento das escolas, consultava o livro de ponto, conversava com pessoas da comunidade a fim de averiguar se o regulamento estava sendo cumprido. O conflito, entre a racionalidade do tempo escolar “regimental” e as condições de frequência dos alunos, apresentava-se, nos registros de Domiciano Vieira, quando ele ressaltava as longas distâncias percorridas pelos alunos para chegar à escola e para voltar às suas casas, após as aulas. Diante dessa realidade, as professoras criavam estratégias na organização do tempo escolar, que se tornava, então, diferente do tempo “regimental”, a fim de atender à solicitação dos pais. Esse tempo escolar, produzido, portanto, pelos sujeitos mais diretamente envolvidos na dinâmica das aulas, era marcado, também, pela dinâmica do ambiente doméstico. Nas palavras do Inspetor Extraordinário,

Percebi que a professora recebe os discipulos a qualquer hora do dia, dá-lhes uma péssima lição, muito ligeira, e os despede. Desculpou-se da irregularidade com que dá assim as aulas dizendo que os alumnos moram muito longe (6, 7, 8 e 9 kilometros), não podendo comparecer e retirar-se a hora regimental<sup>179</sup> (p.70).

Além do tempo da legislação e da inspeção, é preciso considerar o tempo dos professores, dos alunos e das comunidades onde determinada escola está inserida. O tempo regimental de início e de término das aulas, como também o próprio calendário escolar, sofriam diretamente a influência de fatores como a necessidade de mão-de-obra nos tempos de plantio e colheita. Essas épocas obrigavam as crianças a se ausentarem da escola para participar, com a família, dos trabalhos na lavoura.

Apesar de ser distinta, a escola rural cumpria, ou tinha de cumprir, o tempo regimental.<sup>180</sup> As peculiaridades da vida das populações rurais não foram consideradas ao ser efetivada a reforma da instrução primária do estado de Minas Gerais, de 1892. Nesse sentido, os tempos destinados ao plantio e à colheita, atividades inerentes às populações rurais, parecem interferir nas condições de frequência das crianças, que, além disso, como já se destacou, tinham de percorrer longas distâncias para chegar à

---

<sup>179</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscipção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>180</sup> Esse tempo regimental era o mesmo para as escolas rurais, urbanas e distritais.

escola. Sobre esses aspectos, em relação ao que ocorria na cadeira rural de Engenho Secco, em Sabará, o Inspetor registrou:

Muito poucos meninos moram perto; quase todos caminham no mínimo 1 kilometro para ir até lá. Não sei para que se criou escola neste lugar. Queixa-se o professor de que os alunos não comparecem vivem ocupados quase todo o anno nos trabalhos rústicos; não vão á escola na época do plantio de feijão; não vão á escola no tempo das capoeiras, não vão á escola durante a colheita do café (como agora)! Encontrei sete (7) alunos sujos, immundos<sup>181</sup> (p.69).

Além da inserção das crianças no mundo do trabalho, as condições materiais da escola também interferiam na organização do tempo escolar. Na cadeira mista rural noturna de Marzagão, Sabará, a professora afirmou que alterou o horário de funcionamento da aula com autorização do Inspetor Municipal, pois a falta de luz dificultava a aula noturna. Visto que os alunos eram trabalhadores da fábrica de tecidos, recebia-os por turmas

A professora disse-me que leciona das 10 horas do dia ás 4 da tarde, por ordem escripta que mostrou-me do ex. Inspetor municipal, Dr. Carlito dos Santos Pinto, que assim obviou a dificuldade em que a mestra diz ter-se achado por falta de luz para a aula nocturna queixando-se de não a fornecer o Governo. Os alunos são recebidos, lecionados e despedidos por turmas, afim de que elles possam se ocupar nos trabalhos da fabrica de tecidos sem prejuízo dos estudos<sup>182</sup> (p.23).

Embora noturna, a escola rural de Marzagão funcionava durante o dia. Nesse caso percebem-se claramente as possibilidades de alteração dos tempos escolares, que vão sendo negociados com os inspetores municipais, com patrões, pais e responsáveis pelas crianças. Nesse caso, a professora parece organizar os alunos em turmas e recebê-las em horários diferentes do dia.

Organizar a cadeira por turmas era também uma estratégia da professora da escola rural mista de Pinhões, em Santa Luzia. Essa re-organização do tempo escolar afetava o trabalho do Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira que se ressentia do tempo gasto com idas e vindas, para visitar as escolas no horário regimental. O tempo gasto, percorrendo longas distâncias, incomodava-o. Porém, esse

---

<sup>181</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>182</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

desconforto não sensibilizava seu olhar para as adaptações feitas por algumas professoras. De acordo com Domiciano Rodrigues Vieira,

Como esta escola está distante da cidade, onde primeiro almocei, só pude comparecer chegando a 1 hora e 35 minutos da tarde, encontrando os alumnos supra; pelo livro de ponto verifiquei que a professora despedira (como costumava, e má disse) a seguinte turma que mora longe, antes da hora regimental p<sup>a</sup>. satisfazer o pedido dos Paes<sup>183</sup> (p.39).

A naturalização e a autonomia de um tempo sempre regulado aparecem no discurso do Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, quando descreveu os caminhos percorridos para chegar até as escolas rurais:

obrigado a fazer longas, demoradas visitas, chegando inesperadamente e tudo dentro do tempo que decorre das dez horas da manha as duas da tarde. Muitas vezes perderia o dia si me depusesse a esperar que se me fizesse um almoço (...) viajei então por almoçar em taes dias, só para ser expedito e dar conta no mais breve tempo possível desta ingrata tarefa (p.3).<sup>184</sup>

O tempo escolar regimental contrasta com o tempo vivido pelas comunidades rurais e mesmo com o tempo das comunidades urbanas, no final do século XIX, em Minas Gerais. Faria Filho (2000), quando estudou a criação dos grupos escolares em Belo Horizonte, no início do século XX, ressaltou que uma das estratégias para impor uma determinada representação de cultura escolar foi a construção dos grupos escolares, cuja organização do tempo escolar baseava-se em momentos parcelados rígidos para as atividades cotidianas. Segundo o autor, “num meio onde a escola até então era uma instituição que se adaptava à vida das pessoas – daí as escolas isoladas insistirem em ter seus espaços e horários próprios, organizados de acordo com a conveniência da professora, dos alunos e levando em conta os costumes locais” -, não bastava ao estado interferir na organização espacial das escolas; foi necessário criar novas referências de tempo e legitimá-las (p.69).

Mas, essa era uma especificidade da escola rural ou nela as contradições se apresentavam com maior ênfase? As contradições entre o tempo escolar definido no regulamento da instrução pública através do decreto nº 655, de 1893, e a prática dos

---

<sup>183</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>184</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

professores, de uma maneira geral, aparecem no relatório do Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Dr. Henrique Augusto de Oliveira Diniz, de 1897, da seguinte forma:

Não obstante a experiência de três annos haver demonstrado a impraticabilidade e a inconveniência mesmo da disposição do art. 51 do citado regulamento<sup>185</sup> que manda que as escolas publicas sejam divididas em duas turmas, funcionando em horas differentes ainda não foi revogada aquella disposição legal. Persistindo ella, tenho continuado, como me cumpre, a reiterar minhas recommendações aos inspectores escolares no sentido de ser fielmente observado o preceito regulamentar, ponderando-lhes que ao poder executivo fallece competência para modificá-lo.

Com effeito, este é incontestavelmente preferível e quanto maior for a demora em restabelece-lo, mais prejudicadas serão as crianças e também sacrificados os interesses do ensino, que jamais poderá ser ministrado com efficacia e proveito, mantida a divisão das aulas em duas turmas. Reportando-me ao que já expendi anteriormente, seja-me licito solicitar de novo as providencias que no caso a experiência aconselha (p.27).<sup>186</sup>

Percebe-se, nesse discurso do Secretário, por um lado, a “impraticabilidade” de uma determinação regimental que propõe a organização do tempo escolar em duas turmas, como informado anteriormente. Por outro lado, o Secretário informa-nos que o referido horário não estava sendo seguido, que não havia aumentado o número de escolas que o seguiam do ano anterior para o ano de 1897 e que as “justas reclamações de professores, autoridades literárias e pais de alunos”<sup>187</sup> contra a disposição legal, essas, sim, haviam aumentado. De acordo com o Secretário, eles solicitavam retorno ao horário anterior (relatório do Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Dr. Henrique Augusto de Oliveira Diniz, de 1897, p.27).

Nesse sentido, é possível pensar que, nesse momento, a regulação do tempo escolar, em alguma medida, era negociada com professores, pais e comunidades. O que percebemos é que a organização do tempo escolar em dois turnos, estabelecido pela lei nº 41, de 1892, e questionado pelo Secretário dos Negócios do Interior, não era o mesmo exigido pelo Inspetor Extraordinário em 1899. Essa diferença nos indica uma

---

<sup>185</sup> Regulamento nº. 655, de 1893.

<sup>186</sup> Relatório apresentado ao Presidente do estado de Minas Gerais pelo Secretario dos Negócios do Interior, Henrique Augusto de Oliveira Diniz em 1897, volume I e II. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.

<sup>187</sup> Relatório apresentado ao Presidente do estado de Minas Gerais pelo Secretario dos Negócios do Interior, Henrique Augusto de Oliveira Diniz em 1897, volume I e II. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.

alteração nesse aspecto da referida lei. Em relação ao tempo escolar, foram necessários o início do século XX e a criação dos grupos escolares, para que a adoção de dois turnos na escola primária fosse uma realidade, tal como explicita Faria Filho (2000). Conforme Vincent; Lahire; Thin (2001), a emergência da forma escolar, que implicou a delimitação de espaços e tempos determinados, não aconteceu “sem dificuldades, conflitos e lutas, de tal sorte que a história da escola está repleta de polêmicas e posições exacerbadas, por sua vez, sempre ‘em crise’” (p.10).

Nessa direção, podemos afirmar que havia uma especificidade na forma de organização de várias escolas rurais visitadas pelo Inspetor Extraordinário. Ela estava diretamente relacionada com a territorialidade na qual a escola rural estava inserida e também com as condições socioculturais de suas populações, nas quais o trabalho da família na lavoura e na colheita era fundamental para a garantia da subsistência do grupo familiar. Mas é preciso salientar que vários estudos sobre educação nesse período indicam que também na cidade o trabalho das crianças, muito importante na manutenção dos grupos familiares pobres, era fundamental e impunha à escola certa flexibilidade nos horários.

### **3.3. A escola rural quanto aos materiais, métodos e mobiliário**

Nas últimas décadas do século XIX, a preocupação, daqueles que estavam à frente da instrução pública, em alguns estados do Brasil,<sup>188</sup> em atribuir um cunho mais prático à instrução, com a adoção do método intuitivo e as lições de coisas, demandou, além da construção de espaços apropriados para a escola, também a oferta de materiais necessários ao trabalho com o referido método. Segundo Vidal; Faria Filho (2005, p.51), “a escola foi, sobretudo no final do século XIX, sendo invadida por todo um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros...). Segundo Batista; Galvão (2009), as transformações no processo de produção e distribuição de materiais didáticos para as escolas se relacionam, entre outros fatores, às mudanças sofridas pelos conteúdos e saberes que deveriam ser transmitidos pela escola em cada momento de sua história. Os autores ressaltam que

---

<sup>188</sup> Ver os casos de: Pernambuco (GALVÃO, 2009), São Paulo (SAVIANI, 2006), Minas Gerais (FARIA FILHO, 2005).



Se, nas primeiras décadas do século XIX, os programas de ensino para a escola elementar se limitavam ao ensino inicial das habilidades de leitura, escrita e cálculo, progressivamente se foram constituindo novos conteúdos e saberes específicos para serem transmitidos pela instituição escolar; também paulatinamente os saberes como ‘leitura’ e ‘escrita’ ganham novas dimensões, respondem a novas exigências e demandas sociais, assumem formas mais complexas de escolarização (p.76).

Para Batista; Galvão (2009, p.76), “até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente inexisteriam nas escolas”. Os autores destacam que diferentes fontes<sup>189</sup> indicam que textos manuscritos, como cartas e documentos de cartórios, serviam de base para o ensino e a prática da leitura. Eles identificaram ainda, em alguns casos, a presença da Constituição do Império, do Código Criminal e da Bíblia, como materiais para o trabalho com a leitura na escola, nesse período (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p.28). Mas como essas transformações se apresentaram nas escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado, no final do século XIX? Vejamos o que nos informa o Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, sobre os materiais existentes nas escolas rurais e os métodos nelas utilizados.

Ao visitar as escolas rurais de instrução primária sob responsabilidade do governo do estado, localizadas nos municípios de Villa Nova de Lima, Sabará e Santa Luzia, o Inspetor descreveu os livros didáticos, pedras ou “lousas de ardósia”, cartas feitas pelos professores. Esses materiais eram, em sua maioria, de propriedade das crianças e dos professores, e a exceção, nesse sentido, eram as escolas da Villa Nova de Lima, as quais possuíam livros didáticos e mobília, fornecidos pelo governo do estado. Esse dado pode nos indicar o próprio movimento econômico, político e social, vivenciado por duas de suas cidades. Enquanto Sabará se encontrava em momento de decadência, provocada pela crise da mineração, a Villa Nova de Lima estava em momento de plena expansão econômica, alimentada pelas atividades de extração de ouro, na Mina do Morro Velho.

Ao visitar a cadeira rural de Pindahybas, no município de Sabará, o Inspetor afirmou que a escola só possuía um livro didático – o 4º livro de Leitura, de Hilário Ribeiro – e que as filhas do professor o auxiliavam na tarefa de fazer cadernetas para os alunos aprenderem a ler, escrever e contar. Nas palavras de Domiciano Rodrigues

---

<sup>189</sup> Relatos de viajantes, autobiografias e romances. A esse respeito, consultar também o trabalho de BATISTA; GALVÃO; KLINKE (2002).

Vieira, “Vi as cadernetinhas caprichosamente feitas (...). Disse-me o mestre que tem pedido livros em vão para a sua escola, queixando-se de não ter sido atendido e do trabalho que lhe dá o ensino por meio das cadernetas” (p.105).<sup>190</sup>

No que se refere aos materiais utilizados, é possível apreender, a partir dos relatórios dos inspetores escolares, uma ausência generalizada de livros didáticos e de mobília, fornecidos pelo estado. De forma recorrente, o Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa afirmou que os professores enfrentavam dificuldades com a falta de livros e de móveis em suas escolas. Em relatório de agosto de 1894, sobre a visita ao município de Santa Luzia, o Inspetor Ambulante registrou que, na escola de Urubu,<sup>191</sup> “o desarranjo é tal que não existe um livro de ponto diário” e informa-nos que advertiu o professor sobre a situação. Manoel Antonio Lessa concluiu o relatório, informando-nos que todas as outras escolas que visitou “funcionão mais ou menos regularmente, notando-se, porém, em todas ellas falta de tudo e especialmente de livros”,<sup>192</sup> tanto que, em algumas, encontrou alunos, lendo jornais (p.2).

Esse dado nos indica, em alguma medida, a circulação do impresso nos espaços sociais rurais, ou, pelo menos, o acesso de algumas professoras a esses materiais, na referida região. Sabemos que, na história da cultura escrita, a circulação do impresso ocupa um importante papel no processo de alfabetização das populações. Ao mesmo tempo, seus usos e a sua circulação nos ajudam a compreender as formas de ingresso, na cultura escrita, de significativas parcelas da sociedade (GALVÃO; MELO; SOUZA; RESENDE, 2007).

Os poucos livros existentes nas escolas visitadas eram das crianças ou dos professores. No município de Santa Luzia, uma professora supria a ausência de material escrito com cartas e jornais. Segundo Domiciano Rodrigues Vieira, a escola nunca tinha recebido livros do governo e, há muito tempo, não era visitada. O Inspetor Extraordinário teria encontrado por lá os seguintes ‘livrinhos’ nas mãos das crianças: “1º livro de leitura por Abílio – 3 exemplares; 2º livro de leitura por Abílio – 4 exemplares; 3º livro de leitura por Abílio – 3 exemplares; Jornaes (“Minas Geraes”, “O Paiz”, etc.), que serviam para leitura. Conforme os registros de Domiciano Vieira, a professora fazia cartas para muitos alunos. Na conclusão de seu relatório, encontramos a

---

<sup>190</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscipção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>191</sup> Essa escola consta como rural no registro de mapas das escolas de 1896. APM. Registro de Mappas de 1896, volume SI 836. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>192</sup> APM. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior, sobre inspeção de ensino, volume SI 663, 1894. Fundo: Secretaria do Interior.

seguinte informação: “o livro de actas é uma caderneta costurada pela lombada, com capa mole semelhante a uma costaneira de taverna (estava limpo, felizmente)<sup>193</sup>” (p.52).

Nas escolas rurais visitadas pelo Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, a ausência dos livros didáticos fornecidos pelo governo pareceu garantir a permanência do manuscrito para o ensino da leitura e da escrita. Galvão (2009), ao analisar a história do letramento escolar no século XIX, em Pernambuco, evidencia que os paleógrafos<sup>194</sup> ou livros de leitura manuscritos se constituíram em um dos gêneros mais utilizados pelas escolas de primeiras letras no período. De acordo com a autora, “também o uso de cartas, documentos de cartório e até ‘papéis velhos’” aparecia no trabalho com o material de leitura, “embora, não fossem recomendados pela boa pedagogia da época” (p.197).

Parece-nos que, além do impresso, também o manuscrito ocupava um lugar importante na aprendizagem da leitura e da escrita nessas escolas. Em relação aos livros existentes, é possível afirmar que, nos municípios de Sabará e Santa Luzia, onde os livros eram das crianças ou dos professores, havia uma diversidade menor de títulos e um número menor de volumes, predominando os livros de leitura de Abílio César Borges (1º, 2º e 3º), seguidos dos livros de leitura de Hilário Ribeiro e Felisberto de Carvalho. Livros de aritmética, de geografia, de educação cívica, o método Agostinho Penido e as gramáticas aparecem com menor frequência, se comparados aos anteriores. Há também alguns livros que aparecem apenas uma vez; são eles: o caderno de escrita *Garnier Irmãos*, *História Bíblica do Bispo de Pará*, *Ornamentos de Memória de Roquette*, *História do Brasil*,<sup>195</sup> *Leituras Zaluar*,<sup>196</sup> *Os homens e as cousas*.

Ao visitar a escola rural do sexo masculino de Mucambeiro, em Santa Luzia, o referido Inspetor Extraordinário afirmou que os poucos livros existentes na escola eram das crianças. Segundo Domiciano Rodrigues Vieira, a falta de maior número de livros era suprimida, em parte, graças à utilização de cartas escritas pelo professor para os

---

<sup>193</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Correspondências dos Inspetores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>194</sup> Segundo Batista (2009), os paleógrafos, “livros para aprender a ler letra manuscrita”, impressos por meio da litografia, foram publicados em língua portuguesa dos anos 40 do século XIX aos anos 60 do século XX. Segundo o autor, ao longo do século XIX, aconteceu um fenômeno estranho: “à medida que os livros em letra de forma se tornam mais presentes, o manuscrito não é expulso das salas de aula, como se poderia decorrer da justificativa de sua presença pela raridade do impresso. Ao contrário: os papéis velhos e avulsos tornam-se impressos (p.154).

<sup>195</sup> Nesse caso, não há indicação de autoria.

<sup>196</sup> Trata-se do livro de leitura graduada, de Augusto Emílio de Zaluar, publicado em 1882. Mais informações sobre o autor podem ser encontradas em DUARTE (2010): <<http://www.fafich.ufmg.br/temporalidades/pdfs/3p123.pdf>>.

meninos aprenderem a ler. No mesmo relatório, em que trata da escola rural de Mucambo, em seguida, Domiciano Vieira nos informa que encontrou, na sala de aula, os seguintes livros

1º livro de leitura por Abílio (1 exemplar), 2º livro de leitura por Abílio (4 exemplares), 3º livro de leitura por Abílio (4 exemplares), Cartas feitas pelo mestre (15 exemplares), Grammatica Thomas Brandão (5 exemplares), Arithimetica Rodrigues Costa (2 exemplares), Geographia Apollo (1 exemplar) (p.110).<sup>197</sup>

Como destacamos anteriormente, quando os livros eram fornecidos pelo governo, tal como ocorria em Villa Nova de Lima, percebemos uma maior variedade de títulos e de quantidade de exemplares. Outro dado observado foi a diminuição dos livros de leitura de Abílio Borges, o aumento dos livros de leitura de Hilário Ribeiro e de Felisberto de Carvalho, pelo menos nas quatro escolas rurais do município. Além disso, aparecem gramáticas (Thomaz Brandão, Hilário Ribeiro, João Ribeiro), livros de aritmética (Baker), *Cartilha Nacional* (Hilário Ribeiro). Outros materiais aparecem, como, por exemplo: a *Constituição Federal*, a *Constituição Estadual* e *Coração de Amicis*.<sup>198</sup> Diante dessas informações, perguntamo-nos: o que esses materiais podem nos indicar sobre as intencionalidades inerentes à escolarização da infância, nesse momento?

A partir da análise dos títulos existentes nas escolas rurais, é possível identificar a presença de dois tipos de livros de leitura:<sup>199</sup> as séries graduadas e os livros isolados. Segundo Antônio A. G. Batista; Ana Maria de O. Galvão; Karina Klinke (2002, p.35), “os primeiros se caracterizam como coleções de livros destinados às quatro séries do ensino elementar, podendo incluir um quinto, voltado para a alfabetização ou para uma outra série, de acordo com a organização do sistema de ensino”, a exemplo dos livros de leitura de Abílio Cesar Borges, Hilário Ribeiro, Felisberto de Carvalho e *Leituras Zaluar*. Por sua vez, os livros isolados “são aqueles que menos claramente apresentam

---

<sup>197</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>198</sup> Segundo Bastos (2004, p.1-2), *Coração*, de Edmund De Amicis, foi publicado no Brasil, em 1891, poucos anos após sua publicação na Itália. Na época, a obra que é um diário de um menino, foi “apresentada como um notável livro de educação moral e cívica – obra prima dos livros de leitura. O referido livro foi reeditado pela Francisco Alves até 1968”. BASTOS, Maria Helena Camara. *Leitura de formação: Coração*, de Edmundo De Amicis. I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL. Casa Rui Barbosa, Rio de Janeiro: FCRB-UFF/PPGCOM-UFF/LIHED, 8 a 11 novembro de 2004. Artigo disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/mariahelenacoracao.pdf>>.

<sup>199</sup> Conforme definição de BATISTA; GALVÃO; KLINKE (2002).

suas funções escolares. Embora elementos do título e da organização permitam inferir uma destinação escolar, ela não é claramente explicitada por indicação de nível ou série”, como é o caso do livro *Coração de Amicis*, e, possivelmente, também de *Ornamentos de Memória*, de Roquette.

Do ponto de vista do modelo, podemos identificar pelo menos dois tipos de material: os manuscritos ou paleógrafos, tais como os cadernos de escrita Garnier e os livros de leitura instrutivos e enciclopédicos, a exemplo dos livros de leitura de Felisberto de Carvalho. Coexistem, com esses tipos e modelos de livros de leitura, outros tipos de materiais que, não sendo livros de leitura, eram utilizados para tal finalidade, para suprir a ausência de livro didático em quantidade suficiente para os alunos. Entre esses materiais, destacamos as cadernetas e as cartas manuscritas confeccionados pelos professores, bem como os jornais. Por último, destacamos materiais, como: a *Constituição Federal*, a *Constituição Estadual* e a *História Bíblica do Bispo de Pará*, os quais, utilizados para o ensino da leitura, eram, possivelmente, “destinados a construir um processo civilizatório calcado em princípios morais e de civilidade, com o objetivo de moldar comportamentos e atitudes consentâneos à moral cristã (TAMBARA, 2003, p.14). Além dos livros de leitura, de formação moral e religiosa, destacamos a presença, em menor quantidade, de gramáticas, de livros de Aritmética e de Geografia.

Quando visitou as escolas rurais da Villa Nova de Lima, o Inspetor Extraordinário descreveu essas escolas como ineficientes, onde se encontravam materiais ultrapassados. Além disso, nas escolas rurais do município, o ensino da leitura era baseado no método antigo (soletração) e na utilização de manuscritos. Segundo o referido Inspetor, apesar de sua avaliação, essa educação era considerada boa pela população dos povoados, constituída, na sua perspectiva, por sujeitos “ignorantes”, “atrasados”, “tabaréus”. Na escola do povoado de Cabeceiras, Domiciano Rodrigues Vieira encontrou a seguinte situação:

Dos três alunos que encontrei só um lia muito mal (cantava, não lia!) o segundo livro; os dois outros tinham nas mãos um papelucho de ABC manuscrito, o que indicava que a professora não sabia utilizar-se do esplendido methodo de João de Deus, modificado por Hilário Ribeiro em sua Cartilha Nacional<sup>200</sup> (p.70).

---

<sup>200</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

Segundo Roni Cleber D. Menezes (2010, p.45), o “método de ensino da leitura, condensado na *Cartilha maternal* ou *Arte de leitura*, de autoria do poeta lírico português João de Deus, obteve grande importância na história dos manuais escolares e da alfabetização nas regiões de língua portuguesa. Tomando o trabalho de Carlota Boto (1997) como referência, Menezes ressalta a importância da pedagogia de João de Deus para a Geração de 1870<sup>201</sup>, no Brasil e em Portugal, pois um dos pilares para a superação da dicotomia decadência/atraso residia na resolução do problema educacional. Nesse sentido, “o tema da alfabetização adquire especial relevância”. Apoiada em Carlota J. M. C. Boto (1997), Menezes afirma que, no decorrer da segunda metade do século XIX, é possível apreender “uma nítida percepção da parte de determinados setores das elites culturais portuguesas das intersecções entre cultura, civilização e leitura”, tornando-se evidente, para o referido grupo, “a relação entre prosperidade material e o desenvolvimento das letras”. Influenciado por essas concepções, João de Deus cria seu método de ensino da leitura.

Entretanto Menezes (2010) ressalta que a difusão do Método de João de Deus constituiu-se, também, embora não unicamente, em empreendimento comercial. Menos de dois anos após a primeira edição da cartilha, que se deu em 1877, “divulgadores já se encontravam em solo brasileiro realizando trabalho de propaganda do método criado pelo poeta” (p.57).

A presença da soletração e do manuscrito em salas de aula parece caracterizar a escola rural como atrasada. Entretanto, o Inspetor se diz surpreso com a aprovação, pelos pais, do método adotado pelos professores rurais. Ao visitar a cadeira rural mista do povoado da Estação da Estrada de Ferro Central, denominada, Honório Bicalho, Domiciano escreveu

O methodo adoptado para o ensino de leitura é o antigo: a soletração. Os professores em geral seguem neste assumpto a rotina enraizada no seio das famílias que não conhecem outro methodo. Quando acontece que um professor mais adeantado põe em pratica o excellente methodo

---

<sup>201</sup>Entre os integrantes da Geração 1870 em Portugal estariam Antero de Quental, Eça de Queiroz, Oliveira Martins, Francisco Adolfo Coelho, Ramalho Ortigão, Teófilo Braga, Guerra Junqueira e no Brasil estariam, Tobias Barreto, Capistrano de Abreu, Silvio Romero, Araripe Jr., José Veríssimo, Clóvis Beviláqua, Miguel Lemos, Teixeira Mendes, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, entre outros. Embora não homogêneos, “os debates no interior da Geração de 1870 dos dois países seriam testemunhas dos conflitos entre as possibilidades econômicas, postas por nações localizadas na periferia do capitalismo contemporâneo – capitalismo este de tintas imperialistas – e as representações da nação sob os signos da decadência e do atraso: representações que, de modos distintos, porém ao fim e ao cabo, marcavam a visão de mundo não somente de suas elites culturais, bem como de toda a sociedade” (Menezes, 2010, p.45). Sobre a Geração de 1870, ver, também, Boto (1997).

denominado – emissão de sons, alias vulgarizado nas nossas cidades, os paes extranham e aqui pelas roças chegam a dizer que o professor não sabe ensinar! É o cumulo da ignorância do nosso povo!<sup>202</sup> (p.77-78. Grifo meu.).

Na escola rural de Corações, em Sabará, contudo, o Inspetor Extraordinário encontrou um cenário um pouco diferente, se comparado com outras escolas visitadas. Nessa escola, havia uma classe na qual o professor empregaria o método de soletração para os iniciantes e o método de emissão de sons, de João de Deus, para os mais adiantados, além de utilizar os quadros de ardósia para o ensino da contabilidade. Na instituição, como em outras escolas rurais do período, verifica-se a presença do manuscrito, seja na confecção de cartilhas, seja na aprendizagem da escrita cursiva. De acordo com Domiciano Rodrigues Vieira,

A contabilidade é ensinada em quadro de ardósia de propriedade do mestre. (...) Encontrei os alumnos lendo desde o alfabeto até a leitura corrente; uns soletravam, outros syllabavam/para os mais inteligentes o professor applicava o methodo de emissão de sons de João de Deus em cartinhas caprichosamente feitas por elle, com gradação de typos e cores diversas para facilitar a syllabação; alguns já faziam as 4 operações e aprendiam a resolver problemas fáceis (...) Os alumnos presentes também aprendiam a escrever; cobriam debucho, faziam bastardo,<sup>203</sup> bastardinho<sup>204</sup> e cursivo, com algum proveito<sup>205</sup> (p.94).

Na referida escola rural, o professor, segundo registro do inspetor Domiciano Rodrigues Vieira, parece alternar a soletração, a silabação e o método de emissão de sons de João de Deus na mesma turma. Esse fato talvez nos indique que o conhecimento e utilização do método de emissão de sons não excluía imediatamente das escolas de instrução primária a soletração. Essa situação parece ter ocorrido também em outros espaços. Quando analisa a utilização de manuais para ensino de leitura, na França do século XIX, entre a Lei Guizot e a Lei Ferry, Anne-Marie Chartier (2007) ressalta que, na escolha dos manuais feita pelos professores primários,

---

<sup>202</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>203</sup> “Letra bastarda”, ou, simplesmente, “bastardo”: letra ordinariamente inclinada, com ligações arredondadas e hastes simples. Disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/bastardo.html>>.

<sup>204</sup> Talhe de letra menor que o bastardo. Informação disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/bastardinho.html>>.

<sup>205</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

as qualidades técnicas do instrumento (...) se combinavam com outros traços também importantes: custo (a cargo das famílias), o número e idade dos alunos a instruir, a duração previsível de sua escolaridade, o estado das condições materiais da escola e as recomendações dos inspetores. Tudo isso pesava mais do que os posicionamentos ‘teóricos’ (antiga ou nova designação das letras, a favor ou contra a soletração). (p.75).

Parece-nos que, como no caso das escolhas dos manuais de leitura na França do século XIX, em Minas Gerais, no final do referido século e na região estudada, a utilização do método de ensino da leitura é marcada mais pelo ecletismo do que por posicionamentos teóricos.

Em relação à cadeira rural mista do Retiro, também em Sabará, Domiciano Rodrigues Vieira afirmou que os “alunos estão lendo, escrevendo e contando com algum pouco proveito”. Segundo o Inspetor, o “methodo seguido no ensino de leitura é o de Hilário Ribeiro (Carilha Nacional)”.

Como salientamos anteriormente, na segunda metade do século XIX, entrava em voga no Brasil, a partir da influência de alguns países da Europa e dos Estados Unidos, o método intuitivo. Para Vera Teresa Valdemarin (2006), o referido método “é entendido por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar” que formava alunos com “domínio insuficiente de leitura e escrita com noções de cálculo insatisfatória”, por priorizar a memorização, a abstração e a repetição em detrimento da compreensão (p.90). Logo, foi em um clima de descontentamento generalizado que o método intuitivo surgiu como movimento de renovação pedagógica. Com o novo método, tentar-se-ia “intervir no caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, prescrevendo-lhe”, além de “novo método de ensino, novos materiais, criação de museus pedagógicos, variação de atividades, excursões pedagógicas, estudos do meio”, entre outros (p.91).

Uma diversidade de materiais foi publicada nessa época. Muitos deles foram traduzidos para o português<sup>206</sup> e adotados como referência para as escolas brasileiras. Segundo Valdemarin (2006), para o ensino da leitura e da escrita propôs-se, então, a “análise dos sons que compõem as palavras, acompanhada do estudo dos signos que as representam, isto é, a escrita”. Assim, “as palavras e as frases, expressão das idéias,

---

<sup>206</sup> Um exemplo disso é o livro *Primeiras lições de coisas*, de autoria de Norman Allison Calkins, traduzido por Rui Barbosa em 1886 (VALDEMARIN, 2000). A esse respeito, verificar o artigo disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a06v2052.pdf>>.



podem ser analisadas quanto à forma e ao sentido, de modo que sejam estabelecidas relações entre as leis do pensamento e as regras gramaticais” (p.95).

De um modo mais geral, parece-nos que o Inspetor Extraordinário esperava encontrar nas escolas rurais a utilização do método de emissão de sons de João de Deus. Todavia, uma vez que não a encontrou na totalidade das escolas rurais, Domiciano Rodrigues Vieira justificou sua ausência pela ignorância do povo, valendo-se, também, nessa direção, da tensão entre o urbano e o rural, que se expressava, em seus escritos, na dicotomia, elaborada por ele, entre o moderno e o arcaico. Para o Inspetor, o “excelente” método, “tão vulgarizado nas cidades”, nas escolas rurais era estranhado pelos pais dos alunos e pouco utilizado pelos professores. Em momento algum, Domiciano Vieira reconheceu a insuficiência de material didático nas escolas rurais como um fator que, possivelmente, dificultaria a adoção dos novos métodos de ensino por parte dos docentes. Essa tensão nos indica, ainda, a existência de conflitos e distâncias enormes entre a escola pensada pelos dirigentes da educação e a escola praticada por professores e alunos.

Quando não encontrava, nas escolas rurais, a aplicação do método de emissão de sons de João de Deus, Domiciano Rodrigues Vieira atribuía tal falha à ignorância de professores e/ou pais de alunos. Porém, quando encontra a utilização do referido método, inclusive com material produzido pelos professores, nenhum comentário – ou julgamento – era tecido pelo Inspetor Extraordinário.

Como podemos caracterizar as escolas rurais em relação à mobília e outros materiais? A partir dos documentos analisados, a escola rural, de uma maneira geral, possuía um mobiliário improvisado. Quando visitou a escola rural de Engenho Secco, em Sabará, o Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira afirmou que a “mobília consiste em um caixão de bacalháu, ao qual se adaptaram quatro pernas para servir de mesa; 3 banquinhos muito toscos do professor e nada mais se encontra dentro da tal sala” (cadeira rural do sexo masculino, Engenho Secco). Em Santa Luzia, na escola rural mista de Angu Duro, a mobília pertencente à mestra “consta de 1 mesa, 4 bancos e uma mesinha, tudo tosco. Não há quadro negro” (s.p).<sup>207</sup>

No que se refere à escola rural de Ponte Pequena, em Sabará, Domiciano registrou que a “mobília escolar consiste em uma mesa, um balcão servindo também de mesa (a sala foi commodo de venda), uma prateleira, cinco bancos e um pequeno

---

<sup>207</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1a a 4a Circumscipção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

quadro negro”. Essa era uma das poucas escolas rurais que possuía quadro negro, quando consideramos os municípios de Villa Nova de Lima, Sabará e Santa Luzia. De uma maneira geral, as mesas, bancos e quadros existentes nas escolas rurais visitadas pertenciam aos professores.

Outros materiais, como ardósias, também eram raros e, quando existiam, pertenciam às crianças, tal como informado sobre a escola rural mista de Padre Miguel Eugenio, em Santa Luzia. Segundo o Inspetor Extraordinário, lá “havia 2 mesinhas pequenas e 6 bancos muito toscos. Pedra não existia para os exercícios escolares. A contabilidade é praticada em 7 pequenas ardósias das creanças”.<sup>208</sup>

Mesmo quando consideramos as escolas rurais da Villa Nova de Lima que receberam do governo livros e algum mobiliário, a precariedade salta aos olhos. Segundo o Inspetor Extraordinário, Domiciano Rodrigues Vieira, na escola rural mista do povoado de “Cabeceiras”, “a mobília escolar, fornecida pelo Governo, bem como os livros, cifra-se em uma mesinha, 2 classes, 4 bancos toscos e uma diminuta pedra” (p.69). Ao final do relatório sobre a visita às escolas de instrução primárias sob responsabilidade do governo do estado, do município de Santa Luzia, o Inspetor Extraordinário escreveu: “tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente: professor esfarrapado, andrajoso, sujo! Casa da escola e material escolar miserável (mobília de senzalas de negros ao tempo da escravidão!!!). Livros não há!” (s/n).<sup>209</sup>

E no que se refere às escolas de instrução primária de uma maneira geral? O que é possível inferir? Existiriam diferenças de fato entre elas e as escolas rurais? Em 1893, o Secretário de Estado, Francisco Silviano de Almeida Brandão, referia-se às condições de funcionamento das escolas da seguinte maneira: “Uma das maiores dificuldades com que em geral lutam os professores públicos no Estado, é, como acontece nas escolas normaes, a absoluta falta de mobília e, principalmente, de livros e mais utensilios indispensáveis para o ensino” (p.83).<sup>210</sup> O Secretário de Estado nos informa, também, que, em muitas escolas, não existia nem mesmo um banco para as crianças assentarem. Além disso, conforme Francisco Silviano de Almeida Brandão, de todas elas, a Secretaria recebia “constantemente pedidos de livros, que só em partes são

---

<sup>208</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>209</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>210</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1893.

attendidos com a remessa do Methodo Penido,<sup>211</sup> mas como este livro apenas serve para a primeira leitura, ficam sem meios de continuar a aprender os meninos que já o tenham manuseado” (p. 84).<sup>212</sup>

Segundo o Francisco Silviano de Almeida Brandão, a última distribuição de livros pelas escolas havia sido feita em 1887. Nas palavras do Secretário de Estado, “alem da falta de livros, resentem-se ainda escolas de objectos de escripta, como papel, penna e tinta, para os alumnos pobres” (p. 84).<sup>213</sup> O Secretário ressaltava, ainda, a obrigatoriedade de o Estado fornecer, semestralmente, compêndios de diversas matérias “á cada escola publica primaria”, além de “papel, penas, lápiz e tinta, para a distribuição gratuita pelos alumnos pobres”. Na conclusão do relatório que apresentou ao Presidente do estado, Silviano Brandão alertou para a necessidade de que as providências não ficassem somente na escrita. Ao final do documento, o Secretário de Estado destacou:

Para que seja uma realidade a diffusao da instrucção publica, e para que sejam generosamente compensados os sacrificios que com Ella se fazem, não basta o professor com todas as habilitações que o regulamento exige; cumpre ainda attender ao edificio da escola, aos livros e a todos os outros accessorios materiaes (p.84).<sup>214</sup>

Em 1895, verificamos ainda a existência de uma situação parecida como aquela indicada por Francisco Silviano de Almeida Brandão em 1893. Dois anos depois da manifestação de Silviano Brandão, o Secretário Henrique Augusto de Oliveira Diniz apresentou o seguinte diagnóstico sobre as condições materiais das escolas de instrução primária no estado: “as escolas de instrucção primaria na sua quase totalidade continuam desprovidas dos moveis necessários e dos materiaes e objectos de ensino” (p.43).<sup>215</sup> Mas, segundo o Secretário, o governo teria adotado algumas medidas para a

---

<sup>211</sup> Aqui, parece-nos tratar-se de livro de ensino de leitura e de escrita para alunos, de autoria do Dr. Agostinho Penido. Para Frade;Maciel (2006, p.11), não é fácil definir os livros existentes na escola de instrução primária do final do XIX, pois “a denominação “método de” pode se referir ao ensino de matemática, de escrita ou pode ser um título comum nos compêndios de algum período. Um exemplo refere-se à menção, no documento IP 78 – Registro de distribuição de livros às escolas de diversos municípios, segundo a qual, em 1890, “forão remethidas oficialmente 30 métodos Penido e 30 livros de leitura do mesmo” ou “Forão remetidos pelo correio 50 exemplares do método do Dr. Agostinho Penido, 50 livros do povo do mesmo autor”. Nesse caso, método pode também ser um manual para o professor ou um livro para o aluno”. Para um aprofundamento nessa discussão, consultar o artigo de Frade; Maciel, disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1955--Int.pdf>>.

<sup>212</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1893.

<sup>213</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1893.

<sup>214</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1893.

<sup>215</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1895.

melhoria das condições materiais das escolas de instrução primária no Estado. Conforme Henrique Augusto de Oliveira Diniz,

Durante o anno passado foram tomadas providencias no sentido de serem as escolas urbanas providas, de alguma mobília, sendo encarregados de fornecel-a os presidentes das camaras municipaes, os quaes pela maior parte já se desempenharam dessa commissao (p.43).<sup>216</sup>

Desse modo, para o Secretário, restaria, “pois, que a mesma medida” fosse “tomada em relação às escolas districtaes e depois em relação às ruraes, para o que, todavia, se torna preciso a consignação de uma quota razoável na lei do orçamento” (p. 43).<sup>217</sup>

Esse é um momento em que se percebe, do ponto de vista dos discursos dos Secretários dos Negócios do Interior, o investimento diferenciado do estado nas escolas urbanas em relação às distritais e às rurais. Investia-se primeiro nas instituições urbanas e, posteriormente, buscavam-se recursos, no orçamento público, para investimentos nas escolas distritais e rurais. Nesse sentido, é possível afirmar que a análise dos documentos, fontes de nossa pesquisa, mostra-nos que esse é, portanto, um período importante no processo de emergência da escola rural em Minas Gerais. A distinção dessa escola, do ponto de vista da nomeação, possibilitou, em um momento posterior, a construção de uma política pública também diferenciada quanto às suas condições materiais, aos salários dos professores, ao currículo e, finalmente, à distribuição do ler, do escrever e do escolarizar no estado.<sup>218</sup>

Em 1897, o mesmo Secretário retomou o tema da falta de material escolar nas escolas de instrução primária do estado. Para Henrique Augusto de Oliveira Diniz, essa falta se constituía como um grande obstáculo para “o funcionamento regular dos estabelecimentos de ensino”. Dessa vez, o Secretário ressaltou que as escolas públicas, em quase sua totalidade, necessitavam de mobília.

Em relação às estratégias para compra e distribuição de material escolar pelo governo, Henrique Augusto de Oliveira Diniz afirmou que o material “comprado por contracto aos Srs. F. Briguiet e Comp., ao qual alludi no passado relatório, tenho

---

<sup>216</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume, 418, 1895.

<sup>217</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1895.

<sup>218</sup> Esse último aspecto foi tratado no capítulo anterior.

mandado distribuir ás escolas urbanas todo aquelle que se destina ao ensino primário”.<sup>219</sup> Apesar disso, o Secretário ressaltou que

Esta distribuição, porem, tem sido minimamente restricta, por isso que os objectos adquiridos não correspondem siquer à quinta parte do que é preciso, em relação às escolas districtaes e ruraes, com pesar o declaro, são péssimas as suas condições materiaes e urge que, senão todas, ao menos as primeiras sejam dotadas, além de alguns moveis, dos indispensáveis objectos de ensino (p.30).<sup>220</sup>

Conforme Henrique Augusto de Oliveira Diniz, embora algumas compras de livros didáticos tenham sido feitas, os livros distribuídos através dos inspetores municipais ainda eram insuficientes. Para o Secretário, em vista “do grande numero de escolas e relativa escassez da verba, o supprimento é mesquinho. Mantida a quota actual, só ao fim de longos annos seria possível dotar as aulas primarias do Estado com o material escolar necessário” (p.30).<sup>221</sup>

Perguntamos, então, qual seria o estado do mobiliário das escolas de instrução primária como um todo. É possível afirmar que, nos anos iniciais da década de 90 do século XIX, não existiam diferenças significativas entre o mobiliário das escolas rurais, distritais e urbanas. A precariedade atingia a todas as escolas de forma mais ou menos igual. O que foi possível observar, em relação ao mobiliário, da mesma maneira que aos livros didáticos, foram diferenças na oferta, por parte do governo, desses materiais, quando comparamos a Villa Nova de Lima, Sabará e Santa Luzia. Mesmo que os dois últimos municípios possuíssem uma maior quantidade de escolas rurais, distritais e urbanas, foi o primeiro aquele que teve, proporcionalmente, o maior número de escolas, funcionando com mobiliário fornecido pelo governo do estado de Minas Gerais.

Nesse aspecto, percebemos também uma mudança nos discursos dos dirigentes da educação, os quais se alteraram de uma proposta de atendimento às escolas de instrução primária como um todo para uma proposta de atendimento que privilegiava os espaços urbanos. Essa alteração pode ser percebida no relatório do Secretário do Interior Henrique Augusto de Oliveira Diniz, do ano de 1897. Conforme o Secretário,

a falta de moveis nas escolas primárias é cada vez mais sensível. Afora as escolas urbanas, que se acham mais ou menos dotadas de

---

<sup>219</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1897.

<sup>220</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1897.

<sup>221</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1897.

modesta mobília, como já disse o anno passado, adquirido pelo Governo por intermédio das camaras municipaes e dentro dos limites da respectiva quota, nenhuma das outras escolas está devidamente mobiliada (p.27).<sup>222</sup>

Nesse período, parece-nos que, do ponto de vista da existência material, as escolas rurais e distritais se diferenciavam claramente das escolas urbanas. Em um primeiro momento, alegando-se escassez de recursos, priorizavam-se as escolas urbanas para, em seguida, atender às escolas distritais e rurais. Em um segundo momento, constata-se a diferença. Propõe-se o investimento, pelo menos, nas escolas distritais, já que não é possível investir em todas as escolas, inclusive e, sobretudo, nas escolas rurais. Nessa direção, o que seria, então, proposto para as escolas rurais no estado de Minas Gerais, nesse final de século?

No final da década de 1890, quando as escolas rurais já não se encontravam sob a responsabilidade do governo do estado, é possível perceber a mudança de tratamento dispensado às demais escolas de instrução primária<sup>223</sup>. Nesse movimento, percebe-se uma preocupação maior com as escolas urbanas. Além disso, as responsabilidades sobre os resultados da instrução primária no estado se afastam, em certa medida, das condições materiais e de salário dos professores para recair sobre os próprios sujeitos, professores e pais de alunos. Em relação a essa temática, o Secretário do Interior Wenceslau Braz Pereira Gomes afirmou, em 1900, que

É certo que a pobreza das escolas no tocante à mobília e ao material escolar, concorre de algum modo para entibiar os estímulos do professor publico; nos limites das forças orçamentárias, porém, temos agido de modo a melhorar as condições das escolas, especialmente as das urbanas (p.94).<sup>224</sup>

Como ressaltado, o referido Secretário assumiu, de forma clara, a prioridade de investimento nas escolas urbanas e/ou regidas por professores louvados em um momento posterior à supressão das escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado. Ainda conforme Wenceslau Braz Pereira Gomes

A pouca mobília existente foi distribuída com os professores louvados pela correção de proceder no exercício do cargo, não fora o estado das finanças mineiras, que exigem os maiores cuidados e

---

<sup>222</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1897.

<sup>223</sup> Nesse momento me refiro às escolas distritais e urbanas.

<sup>224</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1900.

economias as mais severas, eu aconselharia se aumentasse o numero dos inspectores extraordinários (...) e que promovêssemos desde já o mobiliamento de todas as escolas, pelo menos das urbanas, e a aquisição de casas apropriadas, ainda que por aluguel, para nellas funcionarem todas as escolas publicas (1900, p.XVII).<sup>225</sup>

Dessa forma, as políticas de melhoria da instrução eram conformadas pelas condições em que se encontravam as finanças do estado de Minas Gerais. As necessidades estavam postas, mas era preciso cautela com os gastos dos recursos públicos quando se tratava de investir na instrução pública. Entretanto, na possibilidade de ampliação dos investimentos, em primeiro lugar, solicitava-se o aumento no número de inspetores extraordinários e, em segundo, era necessário mobiliar as escolas, assim como adquirir casas apropriadas para seu funcionamento, “pelo menos para as urbanas”. Quanto à distribuição de livros didáticos, de acordo com o Secretário, ela “tem sido feita com regularidade e uniformemente, mediante a intervenção dos inspectores extraordinários”<sup>226</sup>(p.94).

Como no caso das condições de espaço físico, a oferta de material didático e de mobiliário também passou por um momento inicial em que, do ponto de vista do discurso, era necessário atender escolas de instrução primária como um todo. Num segundo momento, é possível perceber um investimento do estado nas escolas urbanas prioritariamente. Logo, podemos pensar que as transformações políticas, sociais e econômicas possibilitaram alterações das políticas de investimento na instrução primária pública do estado de Minas Gerais, que privilegiou as populações dos espaços urbanos em detrimento das populações dos espaços rurais.

Do ponto de vista dos materiais, métodos e mobiliários é possível afirmar que a escola rural, ao longo da década de 90, vai sendo construída, do ponto de vista das práticas e das representações, como local de ausência de livros e mobília adequados. Tanto os livros como as mobílias descritas pelo Inspetor Extraordinário, na sua maioria, insuficientes e precários, eram de propriedade das professoras/es e das crianças. É possível afirmar que essa escola utiliza uma diversidade de materiais entre livros, cartas e cadernetas produzidas pelas/os professoras/es, jornais, entre outros. Do ponto de vista dos métodos de ensino, é possível identificar uma diversidade de métodos utilizados, que vão desde a soletração e silabação até o método de emissão de sons de João de Deus.

---

<sup>225</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1900.

<sup>226</sup> APM. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1900.

### 3.4. A escola rural quanto aos conteúdos escolares

Em relação ao processo de produção da escola rural, pelo menos uma pergunta apresenta-se a nós: quais seriam os conteúdos, que, nelas, eram transmitidos? Compreender como foram pensados e organizados os conhecimentos escolares para a escola de instrução primária rural em Minas Gerais, no final do século XIX, implica considerar, além da sua historicidade, também as necessidades e forças sociais que determinaram sua feição, principalmente quando tais conhecimentos eram pensados e estabelecidos para uma população específica: a população rural. Segundo Faria Filho (2003), a escola possibilita uma vivência de socialização e de aprendizados variados. Segundo o autor, a instituição “está colocada no centro de uma das grandes transformações culturais da modernidade: a lenta, mas paulatina, afirmação do modo de socialização letrada *vis a vis* a desqualificação das formas orais de organização e transmissão de saberes e conhecimentos” (p.89). Essa mudança possibilitaria uma alteração nas relações com o conhecimento e com os modos de saber.

Conhecer melhor a escola rural, pensada e praticada em Minas, no final do século XIX, implica também atentar para sua materialidade e as suas práticas pedagógicas. Como afirma Chartier (1990), as práticas são produtoras de representações sociais, as quais, por sua vez, são práticas de ordenamento do mundo social.

No que se refere aos conteúdos das escolas rurais, a Lei nº 41, de 1892,<sup>227</sup> no seu art.88, estabelece a distinção entre os cursos rurais, distritais e urbanos, quanto aos conteúdos a serem trabalhados em cada um. A legislação estabelece ainda uma hierarquização que parte de conteúdos mais elementares (destinados às escolas rurais) para conteúdos mais complexos (destinados às escolas urbanas). De acordo com a Lei, o ensino primário passava a compreender:

a) Nas escolas ruraes: licções de cousas, desenho (facultativo); escrita; leitura; Ensino prático da língua materna, especialmente quanto a orthographia, construção de phases e redação; Prática das quatro operações da arithmetica, em números inteiros e decimais, systema métrico, noções de fracções ordinarias, regras de juros simples; Instrucção cívica e moral e leitura explicada da constituição do Estado; Noções praticas de agricultura (para o sexo masculino);

---

<sup>227</sup> Os conteúdos prescritos na Lei nº41 de 1892 foram mantidos pelo Decreto nº655 de 1893, que regulamentou a referida lei.



Noções de hygiene; Trabalhos de agulha (para o sexo feminino)<sup>228</sup> (p.56).

Para as escolas distritais, o currículo deveria constar dos conteúdos do curso rural com maior desenvolvimento, acrescidos de: “Medida de áreas e capacidades; Proporções, regras de três e de companhia; Geographia do Estado de Minas Geraes; Elementos de Geographia do Brazil; Noções de Historia do Estado de Minas; Rudimentos de historia do Brazil” (LEI nº 41, 1892, p.56).<sup>229</sup> Nas escolas urbanas, por sua vez, o currículo deveria constar dos conteúdos dos cursos rurais e distritais com maior desenvolvimento, acrescidos de

Grammatica portugueza (estudo theorico e práctico); Leitura expressiva e exercício de elocução; Arithmetica, compreendendo o estudo das raízes quadradas e cúbicas; 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 physicas e naturaes, applicadas á industria, á agricultura e á hygiene (p.56-57).<sup>230</sup>

Além dos conteúdos acima citados, todos os cursos tinham que desenvolver exercícios de canto coral, devendo ser adotados hinos patrióticos, de preferência, mineiros; para os meninos, trabalhos manuais e exercícios ginásticos, especialmente evoluções militares. Para as meninas, deveriam ser ensinados prendas e trabalhos com agulha, especialmente, corte e confecção de peças do vestuário feminino e masculino, bem como elementos de economia doméstica; a educação moral deveria ser ministrada sempre que se oferecessem “ensejos”. Quanto à função de docente, o professor deveria se esforçar para desenvolver nos alunos o senso de moral.

O que chama a atenção nessa distinção curricular é a forma hierarquizada como os currículos foram organizados. Se analisarmos somente os conhecimentos referentes à agricultura, temos, nas escolas rurais, as “noções práticas de agricultura” – para os meninos – e, na escola urbana, “Noções de ciências físicas e naturais, aplicadas à indústria, à agricultura e à higiene” (p.57).<sup>231</sup> A análise da organização dos conteúdos escolares para a escola rural, a partir da Lei nº 41, possibilita-nos identificar como uma determinada realidade social é construída, pensada, representada (CHARTIER, 1990).

---

<sup>228</sup> APM. R(S.C.) Leis Mineiras (1892).

<sup>229</sup> APM. R(S.C.) Leis Mineiras (1892).

<sup>230</sup> APM. R(S.C.) Leis Mineiras (1892).

<sup>231</sup> APM. R(S.C.) Leis Mineiras (1892).

Em relação a essa hierarquização dos currículos em função dos diferentes tipos de escola, Veiga (1999, p.151) afirma que os argumentos em torno da escolarização, no final do século XIX e no início do século XX, em Minas Gerais, “são acompanhados de um discurso que produz a escola como instituição pública, mas portadora de funções hierarquizadoras, correspondendo às diferenciações sociais tomadas como dadas”. Essa hierarquização se estabelece na definição dos conteúdos a serem trabalhados nos diferentes cursos. Entendemos, desse modo, como foram definidos os conteúdos mais vinculados à prática (para as escolas rurais) e os conteúdos mais abstratos (para as escolas urbanas), relacionados aos conhecimentos das ciências físicas, naturais e à gramática portuguesa.

Tendo isso em vista, cabe perguntar: como esses conteúdos eram trabalhados nas escolas rurais? Nos relatórios do Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa não aparece uma descrição dos conteúdos trabalhados pelos professores. Em geral, o Inspetor ressaltava a ausência de livros didáticos e afirmava que essa ausência dificultava o trabalho dos professores. Na descrição do Inspetor Extraordinário, Domiciano Rodrigues Vieira, de maneira geral, os conteúdos trabalhados nas escolas rurais se aproximavam daqueles previstos na legislação no que se refere à leitura, à escrita e à aritmética. Os professores ensinavam a ler, a escrever e a contar “com algum proveito”, alguns principiando gramática portuguesa, e outros chegando a trabalhar com geografia do Brasil, apesar da ausência de livros didáticos.

Embora o currículo da escola rural fosse o ‘menos desenvolvido’, não impediu que alguns dos seus professores o ultrapassasse e trabalhassem, como afirmado anteriormente, com conteúdos como geografia do Brasil. A importância da aprendizagem da escrita, como uma aquisição de caráter manual, também aparece.<sup>232</sup> Até a primeira metade do século XX, aprender a ler o manuscrito e ter boa letra foram habilidades consideradas importantes na escola de instrução primária no Brasil e na França.<sup>233</sup> Ao visitar as cadeiras rurais mistas de Honório Bicalho, na Villa Nova de Lima, e de Córrego das Lages, em Sabará, o Inspetor Extraordinário afirmou:

Ouvi os alunos presentes; alguns mostravam algum proveito principiando a da geografia do Brasil e grammatica portuguesa; fizeram alguns cálculos rudimentares (principiam também a aprender

---

<sup>232</sup> Em relação a essa discussão, consultar: GALVÃO (2007).

<sup>233</sup> No que se refere a essa questão, ver: BATISTA; GALVÃO (2009), HÉBRARD (2007).

o systema metrico). Examinei as escriptas e nesta escola como em todas as precedentes, poucos são os alumnos que promettem vir a ter bôa lettra; as melhores escriptas não passam de soffríveis (Cadeira rural mista, Honório Bicalho, Sabará, p.78).<sup>234</sup>

Com relação aos conteúdos prescritos na lei 41 de 1892, é possível afirmar que os professores das escolas rurais, de alguma forma, ultrapassavam o programa restrito definido na legislação no que se refere ao ensino da geografia do Brasil, gramática portuguesa, conteúdos não previstos

Assisti a professora lecionar e interroguei os alumnos presentes que davam leituras, contabilidade e escripta (1º, 2º, 3º e 4º livros de leitura, 4 operações sobre inteiros, bastardo, bastardinho, cursiva e debucho); os mais adeantados (dois delles) principiavam com algum proveito um pouco de grammatica portuguesa, esmerando-se a professora no ensino da orthographia pelo meio pratico do dictado. O ensino da leitura é principiado pela soletração. Também os mais adentados resolviam alguns problemasinhos fáceis sobre as 4 operações (p.32. Grifo do autor).<sup>235</sup>

Por outro lado, a partir das fontes acessadas, outros conteúdos parecem não terem sido incorporados às atividades das escolas, quais sejam: noções praticas de agricultura (para o sexo masculino) e trabalhos de agulha (para o sexo feminino), como, também, números decimais, systema métrico, noções de fracções ordinarias. Na verdade as atividades desenvolvidas pelas crianças na agricultura, nos períodos de colheita, de plantio, aparecem como impedimento para o bom desempenho na escola rural, na visão do Inspetor e de alguns professores. Segundo Domicinao Veira, alguns professores queixavam-se de que as crianças não compareciam regularmente por viverem ocupadas nos trabalhos ‘rústicos’ e continua, “não vão á escola no tempo das capoeiras, não vão á escola durante a colheita do café (como agora)!”<sup>236</sup> (p.69).

Segundo o Inspetor, de maneira geral, os professores reclamavam da falta de livros didáticos fornecidos pelo governo e afirmavam que essa falta de material dificultava o ensino da gramática. Em outras escolas, encontrou alunos muito atrasados. Segundo Domiciano Rodrigues Vieira, os professores justificavam o pouco desempenho

---

<sup>234</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>235</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>236</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

dos alunos pela irregularidade com que frequentavam as aulas. Quando visitou a cadeira rural mista de Bebedouro, escreveu:

Encontrei os alumnos presentes dando leitura (unicamente dois liam já, correntemente), escrevendo desde o debucho até o bastardinho e fazendo apenas três operações. As falhas interpoladas ou a irregularidade de freqüência não tem permitido maior progresso nos alumnos, segundo disse a mestra, e por esta razão, desculpou-se Ella não ter dado alumnos proptos nos últimos exames (Cadeira rural, mista, de Bebedouro, Santa Luzia, VIEIRA, 1899, p.102).<sup>237</sup>

Em alguns casos, o Inspetor Extraordinário afirmou ter encontrado escolas onde os alunos apresentavam pouco ou nenhum desenvolvimento. Nesses casos, em geral, Domiciano Rodrigues Vieira ressaltou o pouco comprometimento dos professores ou o pouco preparo dos docentes (seja no domínio de conhecimentos necessários, seja na utilização dos novos métodos). Quando visitou a cadeira rural masculina de Gorduras, em Sabará, escreveu: “os discípulos davam leitura, escripta e contabilidade com aproveitamento soffrivel sinão se tomar em consideração o longo tempo em que alguns estão matriculados (desde 1893)” (p.58).<sup>238</sup>

Refletindo sobre os conteúdos escolares, quando consideramos as escolas de instrução primária como um todo, quais são as questões que aparecem nos discursos dos dirigentes da educação? O programa de estudos da instrução primária é um tema que se apresenta várias vezes nos relatórios dos Presidentes de Estado entre os anos de 1893 e 1900. Nos anos iniciais da década de 1890, comemorou-se a Lei nº 41, de 1892, considerada avançada para a época, apesar de ressaltar que o programa era muito desenvolvido e que poderia causar alguns embaraços para os professores nos primeiros anos de sua execução. De qualquer modo, acreditava-se, pelo que se pode ver em um dos relatórios dos Presidentes de Estado, que a utilização do programa poderia, em algum tempo, apresentar bons resultados.

No diagnóstico não aparece especificado a que programa o Presidente se refere, se da escola urbana, distrital ou rural. Afonso Penna referiu-se, no ano de 1893, ao programa de ensino das escolas primárias de forma genérica, como se não existisse

---

<sup>237</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>238</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

distinção. Porém, acreditamos tratar-se do programa da escola urbana; de fato, o mais amplo dos programas. Nessa direção, o Presidente Afonso Penna escreveu:

A lei n. 41 desenvolveu amplamente o programa de ensino nas escolas primarias, de modo seguramente superior ás habilitações da maior parte dos professores actuaes. Dahi, nos primeiros annos de execução da lei, não só hão de resultar embaraços, como nem se poderão colher resultados práticos.<sup>239</sup> (p.31).

A amplitude do programa também aparece como um elemento que impediria que os professores prestassem concurso para as cadeiras de instrução primária, o que possibilitaria a contratação de docentes provisórios a fim de que muitas cadeiras não ficassem vagas. Em 1895, o Presidente Bias Fortes tratou o assunto da seguinte forma em sua mensagem:

Talvez pela amplitude do programma de ensino creado pela lei n. 41 para as escolas primarias, vão estas muitas vezes a concurso e não apparecem concorrentes que se opponham ao seu provimento, sendo necessário que o governo uze constantemente da faculdade que tem de nomear professores provisórios para não deixar essas cadeiras indefinidamente vagas.

O programma desenvolvido pela lei n. 41 é seguramente superior ás habilitações de quase todos os professores actuaes. Durante algumas annos ainda, até que os professores ponham-se ao nível desses programas, pouco resultado pratico tirar-se-há do systema adoptado<sup>240</sup> (p.12).

Em 1896, o Presidente Bias Fortes sugeria que “seria talvez conveniente que o Congresso diminuísse a exigência do programma de instrução primaria contida na lei 41, por demais desenvolvido, e tornasse dependentes de alguma prova de habilitação as nomeações de professores provisórios”<sup>241</sup> (p.22). Nessa direção, conclui-se que os debates em torno do programa de ensino possibilitaram a construção de representações sobre os professores da instrução primárias no estado de Minas Gerais. Não são os professores rurais especificamente aqueles considerados incompetentes para o desenvolvimento do programa. Talvez eles sejam os que deram conta, de alguma forma,

---

<sup>239</sup> Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado de Minas Gerais Afonso Augusto Moreira Penna ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1893. Imprensa do Estado de Minas Gerais, Ouro preto, 1893. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>.

<sup>240</sup> Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Chispim Jacques Bias Fortes, dirigida ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1895. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>.

<sup>241</sup> Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Chispim Jacques Bias Fortes, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de julho de 1896. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>.

do programa estabelecido para as escolas rurais. Sabemos que o conteúdo prescrito pelo decreto nº 655 de 1893, para as escolas rurais era o mais simples ou, como descrito na própria legislação, o “menos desenvolvido”; esse fato talvez nos indique que as expectativas por parte dos legisladores eram menores do que as possibilidades dos professores e alunos das escolas rurais.

Em 1899, o Presidente Silviano Brandão afirmou: “Foi posta em execução a lei n. 281, de 16 de setembro de 1899, a qual reformou a instrução primária do Estado, simplificando e uniformizando o ensino, e assim tornando-o mais prático e portanto, mais proveitoso” (p.22)<sup>242</sup>. Percebe-se, no texto do Presidente, a preocupação dele em deixar o ensino mais prático e utilitário, características do método intuitivo ou das lições de coisas. Trata-se da influência do movimento pedagógico que, desde meados do século XIX, vinha provocando um processo de renovação pedagógica na Europa e nos Estados Unidos.<sup>243</sup>

A escola rural, em certa medida, não se distinguia das escolas distritais e urbanas do final do século XIX, pois eram constantes as denúncias dos poucos resultados dessas instituições desde o período imperial. Os motivos para o fracasso da escola de instrução primária pública em Minas Gerais, no século XIX, giraram em torno de algumas questões que, de alguma forma, afetaram as escolas rurais na última década desse século, quais sejam: as condições materiais das escolas, de frequência à aula; a situação dos professores do ponto de vista da formação e dos salários. Veiga (2008) observa que “os mecanismos internos e cotidianos de exclusão há muito estiveram presentes na história da escola brasileira”. Portanto, para explicar a precariedade da escola pública elementar do século XIX, é preciso acrescentar às questões apresentadas “o problema da clientela escolar, suas cores e pobreza, em que a chamada má procedência se apresentava como impedimento social” (p.514).

Do ponto de vista dos conteúdos, diríamos que a escola rural se aproximava dos conteúdos prescritos legalmente. Em alguns pontos, os ultrapassava e, em outros, como nos estudos práticos sobre agricultura, parece os ignorar. Parece-nos que esses conteúdos, além de não serem incorporados às atividades escolares, as atividades realizadas pelas crianças na lavoura eram destacadas como motivadoras da infrequência escolar e do pouco aprendizado da leitura e da escrita.

---

<sup>242</sup> Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Silviano de Almeida Brandão, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1900. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>.

<sup>243</sup> Sobre o método intuitivo, consultar: VALDEMARIN (2006). Para o caso de Pernambuco, ver GALVÃO (2009).

### **3.5. A escola rural quanto aos seus sujeitos: professores e alunos**

#### ***3.5.1 Quem eram as professoras<sup>244</sup> das escolas rurais e qual era a sua formação***

Como já explicitado anteriormente, algumas pesquisas<sup>245</sup> têm indicado que a presença de pobres, negros e mestiços, na escola de instrução pública no Brasil, seja como alunos, seja como professores foi significativa ao longo do século XIX. Esses estudos põem em evidência a existência de um processo de exclusão dessa população da escola primária pública nos anos iniciais do século XX, que se traduziu em um processo de elitização e branqueamento dessa escola no País. Nesta pesquisa, buscamos conhecer os sujeitos – professores e alunos – da escola rural de instrução primária, sob responsabilidade do governo do estado, na região estudada, a fim de compreender melhor o significado da distinção dessa escola no início da década de 90 do século XIX e a sua supressão no final da mesma década. Perguntamo-nos se esses sujeitos ingressaram na escola após a nomeação delas como escolas rurais ou se essa nomeação serviu apenas para estabelecer uma diferenciação, em uma sociedade formada pela heterogeneidade social, cultural e racial, ao mesmo tempo em que suas elites intelectuais almejavam transformá-la em uma sociedade homogênea.

A análise dos relatórios dos inspetores escolares e dos registros de mapas das escolas de instrução primária, sob responsabilidade do governo do estado, dos municípios estudados, mostra que muitas daquelas escolas nomeadas como rurais a partir da Lei nº. 41, de 1892, já existiam. Antes da referida legislação, elas eram nomeadas de escolas ou cadeiras de instrução primária simplesmente. Outra informação que aproxima as escolas rurais, distritais e urbanas, além de sua denominação comum até 1892, refere-se à distribuição do ler e do escrever a partir da análise dos dados do Censo de 1890. Esses dados indicam que os baixos índices de alfabetização atingiam as populações rurais e urbanas, de forma mais ou menos generalizada. Sabemos, entretanto, que as áreas rurais da região estudada, naquele momento, eram marcadas pela pobreza, pela seca, pela escassez de alimentos, pela baixa densidade populacional e pela presença de trabalhadores livres nacionais – possivelmente, com a predominância

---

<sup>244</sup> Considerando o predomínio de mulheres no magistério das escolas rurais estudadas, a partir desse ponto vou me referir a esse grupo utilizando a expressão professora.

<sup>245</sup> FONSECA (2007a, 2007b), VEIGA (2008), MULLER (2006).

de mestiços e negros. Mas quem eram as professoras e alunos das escolas rurais investigadas?

No que se refere às professoras/es das escolas rurais de instrução primária sob responsabilidade do governo do estado, localizadas nos municípios da Villa Nova de Lima, Sabará e Santa Luzia, visitadas pelo Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, em 1899, podemos afirmar que, do total de 29 professoras/es rurais, 21 eram mulheres, e oito eram homens. Quanto à raça/cor, das/os 29 professoras/es, o Inspetor apresenta-nos as características de oito. São elas/es: quatro pretas/os (três mulheres e um homem), três pardas e uma mestiça clara. Ao apresentá-las/os, Domiciano escreveu: “a professora é uma preta moça vivaz”, “o professor é um preto humilde”, “a professora é parda e honesta” (grifo no original).

Esses dados nos informam sobre dois aspectos importantes para a compreensão dessas escolas rurais. Primeiro: verificamos a presença majoritária de mulheres em um momento em que esse campo profissional estava se constituindo como predominantemente feminino. Acreditamos que a presença feminina justificar-se-ia ainda pela presença significativa de escolas mistas, em um período no qual somente as mulheres podiam ensinar para meninos e meninas. Nessa época, a co-educação dos sexos ainda não havia se estabelecido. Segundo: a presença também significativa de professoras negras<sup>246</sup> e mestiças, ou seja, quase 30% do total de professoras foi descrito daquela forma, da qual apresentamos alguns exemplos anteriormente.

A análise das fontes acessadas reafirma o que os estudos realizados por Fonseca (2007a, 2007b), Veiga (2008) e Maria Lúcia R. Muller (2006) já apontam. Verifica-se a necessária revisão da historiografia da educação brasileira que, durante muito tempo, considerou a escola de instrução primária pública como local de presença, predominantemente, de pessoas brancas. Para Fonseca (2007b, p.15), “isso pode ser constatado a partir da forma como a história da educação tratou a relação entre os negros e a escola, que, em geral, é concebida como espaço onde a presença deles é considerada praticamente nula, ou algo esporádico e casual”.

Podemos afirmar que o tratamento dado às populações negras poderia também ser estendido para as populações rurais. Há uma verdadeira invisibilidade quanto à presença dessa população na escola, reforçada pela crença de que os pais não se

---

<sup>246</sup> Utilizo a nomeação: professoras negras e mestiças, no feminino, tendo em vista que do conjunto identificado como pertencente a esse recorte étnico-racial constituído por oito professoras/es, sete eram mulheres e somente um era homem. Nesse sentido, além do recorte racial o de gênero marca as representações sobre esse grupo nos registros do Inspetor Extraordinário.



interessavam pela educação dos seus filhos e os impediam de frequentar a escola. Identificamos, na análise dos registros de frequência e dos relatórios dos inspetores escolares, que, apesar das distâncias, da precariedade da escola, das condições enfrentadas pelos professores, da pobreza que atingia as populações rurais estudadas, as crianças frequentavam as aulas na maior parte das escolas estudadas.

Qual era a formação das professoras rurais? Ao longo do século XIX, em Minas Gerais, foi sendo construído um modelo ideal de professor da instrução primária, que tem, na Escola Normal de Ouro Preto, seu grande difusor. Para Rosa (2001), a referida escola foi se constituindo em “espaço autorizado para a formação dos professores e no qual esses deveriam adquirir novas habilidades” (p.86). A autora salienta que, apesar de a Escola Normal de Ouro Preto ter experimentado um funcionamento precário e descontínuo, ter sido fechada por três vezes, após sua criação em 1835,<sup>247</sup> a Escola Normal não deixou de ser portadora de sentido. Para Rosa (2001, p.86)

Ela funcionou não só como uma agência de formação, mas, sobretudo como portadora de um sentido em relação à profissão docente, sentido este articulado, sobretudo, pelo discurso da necessidade de formação docente, que já na data de sua criação (em 1835) circulava intensamente na província mineira. Nessa perspectiva, a Escola Normal ao mesmo tempo em que é atravessada pela multiplicidade dos discursos em circulação, instaura a condição de possibilidade da formação e estabilização de outros discursos sobre a profissão docente, os quais buscam dar sentido à necessidade da formação daqueles que seriam os futuros professores.

Assim, passar pela Escola Normal transformava-se em condição necessária para a formação do professor. Ao tomar o conceito de sentido como direção e acontecimento, a autora verifica que, no momento em que a idéia da necessidade de formação dos docentes é colocada e um modelo ideal de professor se estabiliza, “o sentido anterior é obscurecido, ou seja, o professor desqualificado é aquele que não passou pela Escola Normal. A criação de um modelo-ideal é ao mesmo tempo a criação da figura do professor desqualificado”. Foi em busca desse modelo ideal do professor que o Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira observou as escolas rurais dos municípios

---

<sup>247</sup> Segundo Rosa (2001), a Escola Normal de Ouro Preto foi estabelecida somente em 1840, cinco anos após a sua criação. Dois anos após ter sido aberta, no ano de 1842, a escola foi fechada, devido à morte de seu diretor, o Professor Francisco de Assis Peregrino. Então, foi “reaberta em de 1847, em cumprimento ao artigo 3º da lei nº 311 de 8 de abril de 1846. Em 1852 é novamente fechada, sendo reaberta somente em 1871” (p.85).

visitados. Uma vez que não o encontrou, restava dar o seu veredicto, avaliando negativamente os docentes e as escolas rurais.

Do total de 29 professoras/es rurais, cinco – todas mulheres – eram normalistas, sete – seis mulheres e um homem – prestaram exame de habilitação perante a Escola Normal de Sabará, de Ouro Preto e do Lyceu Mineiro (somente o professor) e 12 pareceram não possuir nenhum tipo de formação ou habilitação para atuarem como professores, no sentido apontado por Rosa (2001). Esses números nos indicam que quase 20% das/os professoras/es rurais eram normalistas, aproximadamente 30% prestaram exame de habilitação em alguma instituição reconhecida e um pouco mais de 50% não possuíam nenhum tipo de formação ou habilitação para atuarem como professores. Das professoras normalistas, duas foram consideradas pelo Inspetor como inteligentes, com algum preparo, habilitadas. As demais, segundo Domiciano Rodrigues Vieira, demonstravam sofrível habilitação. Entre as cinco normalistas, uma era negra, e a outra, mestiça clara. Em relação à normalista negra, ele escreveu

A professora é uma preta boçal, (...) ignorante, quase sem inteligência, casada, honesta. Para cumulo desta desgraçada instrução primaria a mestra é normalista titulada pela Escola Normal de Ouro Preto. Nunca encontrei uma professora tão sem inteligência! Admiro, pasmo como é que esta preta conseguiu titular-se pela Escola Normal da Capital (capital na época em que a negra se formou). É sobrinha do conhecido musico – exprofessor de musica do gymnasio, José Nicodemos. Incontestavelmente é uma péssima normalista, que não tem idéia alguma de pedagogia, de organização escolar, de methodos de ensino da grammatica, de arithmetica, de nada! (p.55. Grifo no original).<sup>248</sup>

A associação entre raça e inteligência indica-nos que o referido Inspetor possuía uma formação marcada pelo conhecimento científico da época.<sup>249</sup> Ele era farmacêutico, formado em 1896 e apresentava um discurso constituído por elementos das teorias raciais e higienistas do período.

Para as teorias raciais, ou de acordo com o darwinismo social, que ganharam força no Brasil, na segunda metade do século XIX, “a humanidade estaria dividida em espécies para sempre marcadas pela ‘diferença’, e em raças cujo potencial seria ontologicamente diverso” (SCHWARCZ, 1993, p.62). Dessa forma, segundo um de seus principais teóricos, “os grupos negros, amarelos e miscigenados ‘seriam povos

---

<sup>248</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1a a 4a Circumscipção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>249</sup> Sobre essa questão, ver: SCHWARCZ (1993), SKIDMORE (1976).

inferiores não por serem incivilizados, mas por serem incivilizáveis, não perfectíveis e não suscetíveis ao progresso” (RENAN, 1961, citado por SCHWARCZ, 1993, p.62).

Diferentes teóricos foram responsáveis pela vulgarização, no Brasil, de estudos que relacionavam raças humanas a espécies animais. Esses estudos defendiam um determinismo integral, o qual seria equivalente à ideia de nação. Eles também condenavam a miscigenação, considerada como fator de ‘degeneração da raça’.<sup>250</sup>

É preciso considerar, tal como afirma Lilia M. Schwarcz (1993), a forma peculiar pela qual as teorias raciais foram incorporadas pelas elites nacionais. Conforme a autora

o mesmo contexto que encontra em um projeto liberal a solução para sua nova configuração política procura nas teorias deterministas e antropológicas subsídios para transformar diferenças sociais em barreiras biológicas fundamentais. Finda a escravidão e instaurada a democracia por meio da República, toma força um discurso racial, tardio se comparado ao modelo liberal presente desde 1822 (p.241).

A divulgação de teorias raciais no Brasil esteve presente em artigos publicados por professores e dirigentes da educação na *Revista do Ensino* em São Paulo, nos anos iniciais do século XX. Regina Cândida E. Gualtieri (2008) identificou, na referida revista, artigos que discutiam as relações entre civilização e raça. Nesses artigos, o conhecimento científico ‘autoriza’, oferece a ‘licença’ para a agressão. Ao analisar uma série de artigos intitulados *Lições de História*, de Benevides,<sup>251</sup> a autora afirma que, nesse material, a raça branca é tratada como a “‘raça histórica por excelência’, aquela que forneceu aos povos ‘os mais ativos operários da civilização’ e o negro é tratado como a raça ‘imperfeita’, aquela que ‘não conseguiu ainda elevar-se acima dos primeiros graus da vida social’” (Revista do Ensino, n.2, 1902, p.239 citado por GUALTIERI, 2008, p.57). Para Gualtieri (2008), ao longo do artigo, a inferioridade do negro é ressaltada, bem como sua incapacidade para modificar a história. Dessa maneira, Benevides expressou uma visão comprometida com o ideário da superioridade da raça branca e cristã, empenhada em naturalizar as diferenças humanas.

Outro conjunto de conhecimentos divulgado, ao longo do século XIX, pela ciência médica no Brasil estava vinculado à Higiene. Esse campo, buscando legitimidade, reservou “um lugar especial para os problemas de ordem social, incluindo-

---

<sup>250</sup> Como vulgarizadores dos estudos que abordam as questões citadas, Schwarcz (1993) destaca respectivamente: Le Bon (1902), Taine (1823), Gobineau (1853).

<sup>251</sup> Os artigos publicados na *Revista de Ensino* se transformaram em material didático.

se aí a questão da formação das novas gerações” (GONDRA, 2000, p.525). No interior da ciência médica, o ramo que se ocupou dos objetos sociais foi designado de Higiene. À medida que o campo médico ia se institucionalizando, foram sendo inaugurados dois de seus traços mais importantes: “o de que a medicina deveria penetrar na sociedade, incorporando o meio urbano como alvo de sua reflexão e de sua prática, e o de que deveria constituir-se como apoio indispensável ao exercício do poder por parte do Estado”, deslocando-se da questão da doença para a da saúde. A organização escolar, então, do ponto de vista da sua estrutura física, do tempo, do currículo, passou a ser objeto de atenção do saber médico. “Esse movimento, rumo a uma remodelação da escola, tinha no horizonte a utopia de produzir uma sociedade escolarizada, regenerada e homogênea” (GONDRA, 2000, p.544).

Além dessas questões, das teorias raciais e da higiene, aparecem, também, no discurso do Inspetor Extraordinário, questões de gênero. Nos documentos redigidos por Domiciano Rodrigues Vieira, verificamos destaque para o lugar social ocupado pela mulher solteira, que sobrevivia e sustentava a família com seu ordenado de professora. Quando se referiu a uma normalista mestiça da cadeira rural mista da Povoação Santa Rita, Villa Nova de Lima, ele escreveu

A professora D. Adelina Augusta de Jesus, é normalista antiga, formada pela Escola Normal de Sabará; revela não ser normalista bem preparada. É uma senhora de 30 e tantos annos (mestiça clara), solteirona; vive em companhia de seu padrastrô que é um homem decrepito e valetudinário; vivem do ordenado da professora: é honesta. Algumas pessoas do logar queixam-se de que ella não é uma professora zelosa; não maltrata, porém, os seus alumnos. Ensina a ler, escrever e contar (p.81-82).<sup>252</sup>

Várias professoras sustentavam suas famílias com seus ordenados. Nesse sentido, o trabalho se constituía em meio de subsistência nas comunidades rurais. Em vários momentos, o Inspetor escreveu que as famílias ficariam na miséria se o trabalho faltasse às docentes. Quando visitou a cadeira mista rural de Córrego da Lages em Sabará, Domiciano Rodrigues Vieira afirmou que a cadeira era regida pela professora provisória, D. Therezinha Gomes de Souza, e que

---

<sup>252</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscripção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

Esta moça (parda) foi aluna da escola normal de Barbacena, e, depois, da de Ouro Preto; disse-me que estava no 4º ano quando a pobreza obrigou-a a vir com sua mãe, viúva, a reger esta cadeira para poderem viver. Revela algum proveito, apesar de muitas pessoas ignorantes e mal dizentes terem-me prevenido o animo dizendo que ella era quase analphabeta. Um desses maldizentes é um velho coronel – muito tapado (como elle chama aos outros). Não digo que essa mocinha seja instruída como se desejaria que fosse; mas não é como dizem: sabe alguma coisa; eu há conheci no 2º ano da escola normal de Barbacena. Diz que a grande pobreza impossibilitou-a de concluir os seus estudos normalísticos, quase no fim do curso<sup>253</sup> (p.28).

O caso da professora de córrego das Lages informa-nos sobre a presença de jovens negras e mestiças nas escolas normais do final do século XIX. Possivelmente, essa jovem e sua mãe tenham caído na miséria após a morte do pai, o que não lhe permitiu terminar os estudos. A jovem foi obrigada, portanto, a trabalhar para garantir a sobrevivência da família. Nesse sentido, esse caso nos apresenta a situação de vulnerabilidade à qual as mulheres estavam expostas, no período.

Sobre a professora da escola rural mista de castanheiras, em Santa Luzia, o Inspetor Extraordinário escreveu: “a professora é provisória desde 16 de janeiro de 1896 (há 3 annos e meio provisória!), de pouca habilitação, uma pobre viúva moça, honesta, carregada de filhos pequenos, cujo pão é o misero ordenado. Sei que esta moça não tem arrimo, porque não tem parentes” (grifo no original).<sup>254</sup> Assim, Domiciano Rodrigues Vieira concluiu o documento: “a professora chama-se D. Felicíssima Augusta de Paula Pacheco (nunca vi uma senhora, felicíssima augusta, tão infeliz!)” (p.50).<sup>255</sup>

A presença de professoras provisórias nas escolas rurais era destacada pelo inspetor, que demandava do governo maior controle nas escolas, a fim de evitar a contratação dessas professoras por um período superior ao estabelecido por lei. Em determinada momento escreveu

O artigo 73, paragrapho único do Regulamento baixado com o Decreto nº 655 de 17 de Outubro de 1893 diz categoricamente, imperativamente: **“professores provisórios só poderão servir durante seis mezes, no maximo”**. Entretanto todos os provisórios

---

<sup>253</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscripção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>254</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscripção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>255</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscripção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

que tenho encontrado estão servindo há 2, 3, e até há 5 anos já; e o citado Regimento está em vigor! (p.6. Grifo no original).<sup>256</sup>

Mas qual seria a apreciação feita pelo inspetor sobre as professoras que prestaram exames de habilitação? Entre as 13 professoras que prestaram esses exames, oito foram consideradas pouco habilitadas ou com sofrível habilitação; duas foram consideradas bem habilitadas ou ensinariam bem. Uma delas, segundo o Inspetor, era muito ‘atrasada’, ‘mal sabe ler’; outra era de ‘pouco saber’, mas o que sabia ensinava bem. Das 11 professoras não-normalistas – e das quais não há informação sobre terem prestado exame de habilitação –, quase todas são consideradas de sofrível habilitação. Entretanto, três delas, segundo o Inspetor, ensinariam bem e seriam bem habilitadas.

Parece-nos que, nesse momento, o fato de ter passado por uma Escola Normal não garantiria um bom desempenho das/os professoras/es. É possível afirmar que, na avaliação do Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, de uma maneira geral, as/os professoras/es eram sofrivelmente habilitadas, sabiam pouco. Aquelas que se destacam como boas professoras não eram, necessariamente, as que haviam passado por uma Escola Normal (como era o caso das professoras provisórias). Quando visitou a cadeira rural masculina de Corações, em Sabará, Domiciano afirmou que o professor, o Sr. Balthazar Cardoso Sodré, era efetivo, “não normalista, mas moço bem habilitado e que ensina regularmente. Prestou exames perante a escola Normal de Sabará”<sup>257</sup> (p.93).<sup>258</sup>

Quando visitou a escola rural mista de Barreiras, em Santa Luzia, Domiciano Rodrigues Vieira escreveu que “a professora é efectiva, de soffrivel habilitação, muito dedicada e geralmente bem quista e elogiada, tanto em Santa Luzia como pela população da aldeia onde mora”. Para o Inspetor Extraordinário, a referida professora teria dado ‘dois alunos prontos’ nos últimos exames; outros fizeram exame de suficiência, sendo aprovados, e outros foram julgados adiantados. Desse modo, Domiciano concluiu seu registro a respeito da docente: “eis ahi uma boa professora,

---

<sup>256</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscipção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>257</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscipção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>258</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscipção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

estimadíssima no lugar, mas com uma escola mal colocada numa aldeia de casas muito espalhadas” (p. 21).<sup>259</sup>

E quando olhamos a formação dos professores das escolas de instrução primária como um todo, quais seriam os contrastes que poderiam ser apontados entre as diferentes escolas? O Regulamento da Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, Decreto nº 655, de 17/10/1893, estabeleceu, na instrução primária pública, como destaca Veiga (1999), funções hierarquizadas, tendo em vista a qualificação dos professores e seus salários em relação ao tipo de escola em que atua, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 1 – Classificação de professores de instrução primária

Tipos de escola	Frequência exigida	Tipos de qualificação dos professores	Vencimento dos professores
Rurais	15	Não normalista Normalista	1.000\$000 1.200\$000
Distritais	20	Não normalista Normalista	1.100\$000 1.400\$000
Urbanas	25	Não normalista Normalista	1.300\$000 1.800\$000

Regulamento da Instrução Primária do Estado de Minas Gerais, Decreto nº 655, de 17/10/1893. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1893<sup>260</sup>.

FONTE: Veiga (1999, p.151).

Segundo o relatório do Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Francisco Silviano de Almeida Brandão, de 1893, o estado de Minas Gerais “contava com 1.444 cadeiras providas” (p.79). Desse total, estavam providas por normalistas, 243 cadeiras urbanas, 113 distritais e 47 rurais, de um conjunto de 403 cadeiras ocupadas por professores formados em escolas normais. Estavam providas por não-normalistas: 142 cadeiras urbanas, 636 distritais e 263 rurais, de um total de 1.041<sup>261</sup>. Observamos, então, tendo por base esses dados, que, do total de 1.444 cadeiras providas, 27% estavam ocupadas por professores normalistas e 73% por docentes não-normalistas. Quando analisamos as cadeiras separadamente, é possível perceber as distorções entre as escolas rurais, urbanas e distritais. Enquanto, nas escolas urbanas, 75% dos professores eram normalistas e 15% não-normalistas, nas escolas distritais e rurais, essa percentagem se

<sup>259</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>260</sup> APM. R(S.C.) Leis Mineiras (1892).

<sup>261</sup> Esses dados referem-se às cadeiras de instrução primária públicas, mantidas pelo governo do estado.

apresenta em ordem inversa, ou seja, 15% das cadeiras rurais e distritais eram ocupadas por normalistas e 75% por não-normalistas.

Ao apresentar as dificuldades enfrentadas no processo eleitoral, para escolha dos conselhos das escolas, o Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Henrique Augusto de Oliveira Diniz, afirmou que “depende o progresso da instrução publica, não só das habilitações do professorado e do aperfeiçoamento material do ensino, mas, especialmente, de uma rigorosa inspecção que em tais condições, se torna impossível”<sup>262</sup> (p.43).

Em 1893, na opinião do presidente Afonso Penna

a principal medida para levantar o nível do ensino primário entre nós é o emprego de maior escrupulo na escolha do pessoal docente, banindo-se de vez o habito antigo de patronato, que tantos males tem causado aos créditos da administração. Nasce desse vicio administrativo a crença de que todos são aptos para tudo, desde que disponham de boa proteção, por outro lado é preciso dar ao professor garantia de que não será removido, ou punido, segundo os caprichos de quem quer que seja nas localidades. O professor só deve receiar ou esperar dos seus próprios actos e não ficar dependente dos vae-vens da política<sup>263</sup> (p.31-32).

As questões relativas à formação dos professores e à presença de docentes provisórios aparecem com frequência nos relatórios dos Presidentes de Estado e dos Secretários do Interior. No que se refere à formação dos professores, os dirigentes ressentiam-se de que, embora o estado tivesse um número significativo de escolas normais, não era significativo o número de normalistas que prestavam exames para as escolas de instrução primária. Os professores provisórios, por sua vez, eram considerados os grandes culpados pelos baixos resultados da instrução, assim como o programa de estudos, que seria muito extenso. Nessa direção, em relatório de 1897, o Secretário Henrique Augusto de Oliveira Diniz registrou o seguinte

A classe dos professores provisórios não serve convenientemente aos interesses da instrução. Nomeados sem que a lei exija prova sufficiente de habilitação, só mais tarde, pelo exercício do professorado é que a administração vae ter os elementos bastantes para ajuizar a capacidade das pessoas a quem conferiu a nomeação

---

<sup>262</sup> APM. Relatório apresentado ao Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretario dos Negócios do Interior, Henrique Augusto de Oliveira Diniz em 1895. SI 418.

<sup>263</sup> Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado de Minas Gerais Afonso Augusto Moreira Penna ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1893. Imprensa do Estado de Minas Gerais, Ouro preto, 1893. Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/provincial>>.



provisória. Entretanto, com as exigências actuaes do concurso para o provimento effectivo das cadeiras, é forçado o Governo a lançar mao ao recurso de preencher-as provisoriamente (p.27).<sup>264</sup>

A questão dos professores provisórios parecia envolver pelo menos dois aspectos diferentes: primeiro: a pouca atração de setores médios da população e de normalistas pelo magistério; segundo: a necessidade de controle dos poderes locais por meio da restrição de contratações de professor que não tivesse passado por uma escola normal. Ao longo da década de 1890, diferentes dirigentes da educação propuseram estratégias para conter o ingresso desses professores nas escolas de instrução primária. Em determinado momento de seu relatório, o Secretário do Interior escreveu: “o remédio estaria, parece-me, em reduzir as matérias exigidas no concurso para provimento das cadeiras de instrução primaria, modificando-se o excessivo programa estabelecido no dec. n.814 de 15 de março de 1895”<sup>265</sup> (p.27). Para o governo, portanto, a questão parecia se localizar na possibilidade de ingresso no magistério sem prestar exames. Para as autoridades, os “concidadãos que pretendem o magistério têm preferido, razoavelmente aliás, as nomeações provisórias, que podem conseguir sem grande esforço e que lhes conferem quase todos os direitos e vantagens concedidas pela legislação vigente aos professores effectivos” (p.27).<sup>266</sup>

Sobre o conjunto de medidas adotadas em 1899, o Secretário Wenceslau Braz Pereira Gomes afirmou que, ao serem verificadas fraudes em mapas de frequência, como também a falta de capacidade intelectual e moral de alguns professores, o Estado tomou determinadas providências. De acordo com o Secretário, “os professores provisórios foram demittidos a bem do serviço publico por falta de capacidade intellectual e até moral!” (p.XXIV).<sup>267</sup> Ao mesmo tempo, o Estado louvou os bons professores com officios publicados na imprensa, assim como forneceu mobília e livros didáticos para suas escolas. Segundo Wenceslau Braz, “é de justiça e de beneficios resultados que o mau e o bom professor sintam que entre elles os poderes públicos

---

<sup>264</sup> APM. Relatório apresentado ao Presidente do estado de Minas Gerais pelo Secretario dos Negócios do Interior, Henrique Augusto de Oliveira Diniz em 1897. volume SI 418.

<sup>265</sup> APM. Relatório apresentado ao Presidente do estado de Minas Gerais pelo Secretario dos Negócios do Interior, Henrique Augusto de Oliveira Diniz em 1897. volume SI 418.

<sup>266</sup> APM. Relatório apresentado ao Presidente do estado de Minas Gerais pelo Secretario dos Negócios do Interior, Henrique Augusto de Oliveira Diniz em 1897. volume SI 418.

<sup>267</sup> APM. Relatório apresentado ao Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretario dos Negócios do Interior, Wenceslau Braz Pereira Gomes em 1899. volume SI 418.

sabem fazer distincção, punindo a uns e premiando a outros” (p.XXIV).<sup>268</sup> Nas palavras do Secretário,

Sem estímulos é muito fácil entibiarem-se as energias e relaxar-se o cumprimento do dever.

Não raro o professor zeloso e correcto degenera, vendo que o seu visinho, que elle sabe também ser professor sómente porque ambos se encontram na collectoria, tem os mesmos vencimentos, e peor que isso, tem o mesmo olhar de indifferença das auctoridades litterarias.

Que de mais desalentador e mesmo contagiosamente funesto para o bom funcionario publico do que ver que entre elle e os indolentes, os desidiosos o governo não faz differença alguma?

Assim pensando, compenetrado desta verdade, tendes tido o Maximo empenho em estimular o professorado publico, em reformar o seu pessoal, já reprimindo, já suspendendo o ensino de centenas de cadeiras, já demittindo, já finalmente aproveitando os professores que tiverem provado não ser causadores da falta de freqüência legal verificada em suas escolas (p.XXV).<sup>269</sup>

Considerando que as escolas rurais e distritais eram as que apresentavam, pelo menos na região estudada, o maior número de professores não-normalistas, consequentemente, de professores provisórios, acreditamos que essa associação entre professores provisórios e incapacidade intelectual e também moral contribuiu para a construção de uma determinada representação sobre os professores das escolas rurais. Embora essa percepção dos professores provisórios não fosse unanimidade, foi a que prevaleceu e orientou as medidas adotadas pelo estado no ano de 1899. O inspetor ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa, em relatório de 1897, referente à visita às escolas de Sabará, escreveu em relação às escolas do referido município, bem como no que se refere a quase todas as escolas da sua circunscrição, que as instituições

achão-se servidas por bons professores que poderão prestar muito melhores serviços a instrucção primaria do Estado, se tivessem boa inspecção, commodos apropriados e os livros necessários para seus alumnos, na maior parte indigentes e necessitados até da roupa indispensável para apresentarem-se com decência na escola (p.2).<sup>270</sup>

---

<sup>268</sup> APM. Relatório apresentado ao Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretario dos Negócios do Interior, Wenceslau Braz Pereira Gomes em 1899. volume SI 418.

<sup>269</sup> APM. Relatório apresentado ao Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretario dos Negócios do Interior, Wenceslau Braz Pereira Gomes em 1899. volume SI 418.

<sup>270</sup> APM .Correspondência recebida pelo Secretário do Interior sobre inspecção de ensino, volume SI 692, 1897.

Por outro lado, na conclusão do relatório sobre as escolas de instrução primária do município de Villa Nova de Lima, Domiciano Rodrigues Vieira registrou: “se me fora permitido, diria ao Ex<sup>mo</sup>. Governo que acabasse de um só golpe com as taes escolas dos povoados, porque ou ellas não tem frequênciã ou não tem preceptores que prestem” (p.98).<sup>271</sup> É preciso considerar que, possivelmente, no discurso do Inspetor Extraordinário, há uma tentativa de ilustrar e validar a sua própria representação das disposições culturais do povo do campo, como ressalta Chartier (1990, p.160), ao analisar as representações sobre leituras camponesas na França do século XVIII. Como no caso francês, parece-nos que aqui o que dizem os diferentes sujeitos do discurso “é uma mistura de compósita, com proporções desiguais e variáveis consoante os casos, as coisas vistas, as observações feitas no terreno”.

Do ponto de vista de seus sujeitos, é possível afirmar que existiam, nas escolas rurais, um predomínio de professoras e uma presença significativa de professoras negras e mestiças. O recorte de gênero e de raça/etnia vai marcar a fisionomia das escolas rurais na região estudada e contribuir para a construção de representações sobre essas escolas. Enquanto que as professoras negras são descritas como portadoras de pouca inteligência, a condição feminina é associada à infelicidade e ao desamparo, expressando de algum modo a vulnerabilidade vivida por mulheres viúvas e jovens órfãs pobres, que têm no magistério a principal fonte de sustenta de suas famílias. Quanto à formação, parece-nos que a passagem pela Escola Normal não se constitui em elemento diferenciador importante na avaliação que o Inspetor Extraordinário faz das professoras. Mas constitui-se em referencial importante para a construção de representações sobre as professoras rurais como não preparadas e provisórias, por serem, majoritariamente, não-normalistas.

---

<sup>271</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscipção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

### ***3.5.2. Os alunos das escolas rurais e suas famílias***

Uma vez que conhecemos um pouco mais sobre as representações relacionadas às professoras das escolas rurais, outras questões se apresentam a nós. Nesse sentido, perguntamo-nos: Quem eram os alunos dessas escolas? Quais representações foram construídas sobre esses sujeitos? Os inspetores escolares nos dão alguns indícios sobre quem eram as crianças que frequentavam as escolas rurais da região estudada.

Nos diferentes documentos acessados, procuramos apreender quem eram as crianças que frequentavam as escolas rurais em Minas Gerais, no final do século XIX. Pelos diferentes relatos, elas seriam majoritariamente pobres, negras e mestiças, de idades variadas (de 6 a 17 anos). Os alunos percorriam longas distâncias para ir à escola e pareciam fazer isso na companhia de outras crianças; possivelmente, irmãos e primos seus. Eles ocupavam seu tempo com trabalhos na lavoura – plantio e colheita –, na fábrica, nos afazeres domésticos e frequentam a escola de instrução primária portando, na maioria das vezes, seus próprios materiais – lousas ou livros.

Ao visitar a escola rural mista da Fábrica São Vicente, Domiciano Rodrigues Vieira indicou que a professora era uma péssima normalista. Na sua escola, teriam permanecido somente alunos pobres. Segundo o Inspetor, o médico e diretor da Fábrica, como também alguns de seus funcionários, contrataram outras professoras para ensinar a seus filhos, após conhecerem o trabalho da mestra. Ao analisar esses dados, recolhidos das fontes da pesquisa de que trato nesta tese, o que nos chama a atenção nesse discurso é o fato de a escola de instrução primária ter sido um local de instrução predominantemente de crianças pobres. Nesse caso específico, o Inspetor Extraordinário justificou a presença exclusiva de crianças pobres na escola pública pelo fato de seus pais não conseguirem pagar uma professora particular.

Quando visitou a escola rural do sexo masculino de Córrego Grande, em Sabará, Domiciano Rodrigues Vieira fez o seguinte comentário a respeito dos alunos da instituição: “os meninos que vi são quase todos negrinhos; poucos pardos e muito poucos brancos” (p.112).<sup>272</sup> Essa escola pareceu ser marcada não só pela presença de professoras negras, como também pela presença de crianças negras e mestiças. Mais uma vez, o discurso do Inspetor traz, em sua composição, elementos das teorias racistas. As crianças não eram negras, eram “negrinhas”. Os demais eram pardos e brancos. E

---

<sup>272</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1a a 4a Circumscipção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

em relação à pobreza dos alunos? Como ela foi retratada nos relatórios dos inspetores escolares?

Em relatório de setembro de 1894, o Inspetor Manoel Antonio Pacheco Lessa escreveu: “repito hoje o que nos outros meus relatórios já tenho vos dito, em todas as escolas percorridas há falta de tudo e especialmente de livros para serem distribuídos á alumnos pobres” (p.1).<sup>273</sup> Em setembro de 1897, ao visitar as escolas de Sabará, o Inspetor afirmou que as escolas do município achavam-se servidas de bons professores que prestariam os melhores serviços se tivessem boa inspeção, cômodos apropriados e livros necessários para seus alunos, “na maior parte indigentes e necessitados até da roupa indispensável para apresentarem-se com decência na escola” (p.2).<sup>274</sup> Considerando os relatórios de 1894 e 1897, parece-nos ter havido uma alteração no discurso do inspetor quando analisamos esses dois textos. No primeiro, foi ressaltada a necessidade de material para os alunos pobres; no segundo, os alunos eram quase todos indigentes. Nesse momento, parece ter ocorrido um deslocamento das condições dos alunos das escolas de instrução primária visitadas pelo Inspetor: de pobres eles teriam passado para a condição de indigentes. Mas será que, de fato, as condições econômicas se agravaram a ponto de provocar essa alteração?

Um dos aspectos que mais chamou a atenção do Inspetor Extraordinário refere-se aos argumentos dos pais sobre a impossibilidade de manter as crianças na escola. Quando visitou a escola rural mista de Castanheira, em Santa Luzia, Domiciano Rodrigues Vieira afirmou que seria difícil ter frequência na escola porque “a população é muito pobre e queixa-se de que não tem quase o que comer”. Segundo o Inspetor, “dizem que com muito sacrifício enviam as crianças á mestra, pois por vezes não tem as famílias pobres almoço até a hora escolar e muitos comem uma vez ao dia” (p.50).<sup>275</sup>

Em contrapartida, quando visitou a escola rural de Corações, em Sabará, Domiciano Rodrigues Vieira teria observado uma situação um pouco diferente daquela encontrada em Santa Luzia. Conforme o Inspetor,

Alguns alumnos moram perto da escola, outros moram longe e vi que alguns que moram longe são assíduos, mesmo com sacrificios. Tudo

---

<sup>273</sup> APM. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior sobre a inspeção de ensino, volume SI 663, 1894.

<sup>274</sup> APM. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior sobre a inspeção de ensino, volume SI 692, 1897.

<sup>275</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

depende das famílias; quando há boa vontade e interesse em aprender não há dificuldade para se ir a escola (p.93).<sup>276</sup>

Entretanto, na introdução do seu relatório sobre o município de Santa Luzia do Rio das Velhas, Domiciano Rodrigues Vieira apresentou seu parecer sobre as escolas rurais da seguinte maneira:

Taes escolas nunca aproveitarão, não só porque os seus professores na maioria são pouco preparados, como porque ahí jazem sem fiscalização alguma entre o povo rústico, indiferente á educação das crianças e que longe de auxiliar este grande intuito, muitas vezes chega a suppôr ser um favor envial-as ao mestre, queixando-se grande numero de tabareos de se agravar com isso a sorte precária de sua pobreza (ó cúmulo da animalidade humana!), censurando outros ao Governo por não fornecer além de livros até vestimentas! Cancei-me de ouvir dizer que não têm o que comer, que precisam dos filhos para trabalhar que é um sacrificio enorme fazel-o caminhar um dois e três kilometros para ir a escola, certos dias, sem almoço! Entretanto, cada aldeia de três, quatro casas, quer ter sua escola mantida pelo Estado em troca do seu voto eleitoral a um deputado ou senador (p.3-4. Grifo no original).<sup>277</sup>

Parece-nos que, nesse momento, as forças políticas locais tinham certo poder de negociação. Talvez pela presença da política municipalista e pela relativa autonomia dos distritos, as comunidades rurais estivessem mais próximas das esferas de decisão. Outro aspecto que chama a atenção é o fato de essas comunidades demandarem escola para suas crianças e insistirem na existência de crianças suficientes para garantir a frequência legal. O registro do Inspetor Extraordinário explicita, já nesse momento, um dos grandes desafios colocados à educação das populações rurais no Brasil, qual seja, conciliar os processos de *escolarização*, no duplo sentido apresentado por Faria Filho (2003) à territorialidade dos espaços sociais rurais<sup>278</sup>.

Quando visitou a escola rural mista de Castanheiras, em Santa Luzia, Domiciano Rodrigues Vieira afirmou ainda que a professora foi avisada por seu cunhado sobre a presença do Inspetor na região e que, “sendo estimada dos tabaréus, ficou de atalaia

---

<sup>276</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>277</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>278</sup> Para Faria Filho (2003), o primeiro sentido refere-se à instauração de processos e políticas relativas à ‘organização’ de uma ou mais redes de instituições, mais ou menos formais, responsáveis, seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo, seja, no mais das vezes, pelo ensino da moral e da religião. O Segundo sentido relaciona-se ao processo de produção paulatina de referenciais sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimento, como eixo articulador de seus sentidos e significados.

com os alunos”, à espera da sua visita até seu aparecimento. De acordo com Domiciano, “os aldeões, receiosos de ficarem sem a escola e a professora aterrada com elles se empenhou, de modo que assim, como V.Ex<sup>cia</sup>. vai ver, encontrei relativamente a população da aldeia, grande número de creanças, sendo poucos os que deixaram de comparecer” (p.50-51).<sup>279</sup> Eram várias as estratégias utilizadas pelas comunidades rurais para garantir, lá, a permanência das escolas. Em diferentes momentos, alguns inspetores municipais e mesmo moradores das comunidades rurais, afirmam existir grande número de crianças internadas pelas ‘capoeiras’.

Os espaços sociais rurais pareciam não ser, na visão do Inspetor Extraordinário, locais ideais para a instalação de escolas de instrução primária. Sua população, na perspectiva de Domiciano Rodrigues Vieira, não valorizava a escola, as crianças não a frequentavam, as autoridades não a fiscalizavam, os espaços físicos das instituições eram precários, as casas eram muito distantes das escolas. No olhar do Inspetor, parecia mesmo não haver alternativa de civilização para as populações dos espaços rurais.

De acordo com os relatórios do Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, na “cadeira rural mixta de Campanha”, em Sabará, “existem matriculados 51; frequentes, de 33 a 46, conforme livro de ponto, na média 40, diariamente, estiveram presentes á visita 33”. No município de Santa Luzia, na “cadeira rural mixta de Padre Miguel”, existiam “matriculados 54; frequentes diariamente de 30 a 40; estiveram presentes á visita os 38 supra mencionados”. Na escola rural do sexo masculino de Bexigas, estavam “matriculados 66 alumnos; a frequência diária e de 30 a 40 e o resumo da frequência trimestral de 15 a 25”. Na cadeira rural, do sexo masculino de Lapinha, “existiam matriculados 57 alumnos e a frequencia segundo a folha do ponto é no mínimo 20”. Finalmente, na “cadeira rural mixta de Cypriano”, estavam “matriculados 46; frequentes no mínimo 19 e no maximo 35”<sup>280</sup>

Dos três municípios visitados, Villa Nova de Lima é o que apresentava menor número de escolas de instrução primária como um todo e, também, de escolas rurais. Trata-se também do município com maior problema de frequência nas escolas rurais. Das sete escolas rurais existentes, duas estavam vagas, e cinco, providas. Três apresentaram frequência inferior à estabelecida pela legislação, ou seja, 15 alunos frequentes.

---

<sup>279</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>280</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

Do município de Sabará, das dez escolas rurais providas, apenas uma não apresentou frequência legal. Ao final do relatório, Domiciano Rodrigues Vieira (1899) afirmou: “ahi tendes, Exmo. Sr. Dr. Secretario do Interior, dia a dia o meu trabalho de um mês com esta horivel commissão. (...) Percorri, ao sol ardente, as sinuosidades do município de Sabará em busca destas escolas, que não valem nem o sacrificio que fiz” (p.124).

Por fim, Santa Luzia, o município com maior número de escolas de instrução primária, tinha 40 instituições, também apresentava o maior número de escolas rurais providas: dezessete (17). Desse total, somente três escolas apresentaram frequência irregular. Desse modo, mais uma vez, os dados contrastam com a fisionomia do rural esboçado pelo Inspetor Extraordinário. Em alguns locais, Domiciano Rodrigues Vieira admirava-se com a frequência e dizia não acreditar no que observava; em outros lugares, suspeitava da forma como os professores registravam a presença dos alunos. Havia também localidades onde ele culpava os pais de não enviarem seus filhos à escola, de se queixarem da pobreza. Entretanto, os dados presentes nos seus relatórios indicam-nos a existência de um espaço rural povoado, evidentemente, de forma diferente do urbano, mas povoado. Diferentemente do que o Inspetor gostaria de nos fazer crer, as informações de seus próprios relatórios indicam-nos ainda uma preocupação dos pais em enviarem, sim, seus filhos para a escola apesar da pobreza, da distância, da fome, da seca e da importância do trabalho dessas crianças na manutenção das suas famílias.

Ao tentarmos apreender a existência de uma específica escola rural em Minas Gerais no final do século XIX, a partir da análise dos seus espaços, tempos, materiais, métodos e conteúdos, ou seja, através da sua cultura escolar, nos foi possível, como ressaltado por Faria Filho (2003), compreender como em uma situação histórica concreta e particular, foram articulados e representados, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, em especial da escola rural, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos, a materialidade e os métodos escolares.



## CAPÍTULO 4

### 4 A EMERGÊNCIA DA ESCOLA RURAL EM MINAS GERAIS: ENTRE REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

Neste capítulo, pretendemos apreender, a partir dos discursos de diferentes enunciadore, as representações construídas sobre os espaços sociais rurais, a escola rural e seus sujeitos e relacionar essas representações com a emergência da escola rural em Minas Gerais, no final do século XIX. Pretendemos identificar, dessa maneira, como, em determinado lugar e período certa realidade social foi construída, pensada, representada, aqui, a escola rural e seus sujeitos.

Entendemos, como Chartier (1990, p.17), que as representações construídas sobre o mundo social, embora almejem “à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam”. Daí a necessidade de, ao analisarmos as representações sobre determinado grupo social, relacionarmos os discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. Pois, segundo Chartier (1990, p.17),

as percepções do mundo social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (p.17).

Entretanto, ao investigarmos as representações precisamos considerá-las “como estando sempre num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de ‘poder’ e de ‘dominação’”. É nesse campo de disputas que pretendemos apreender as lutas de representações em torno da escola rural e de seus sujeitos em Minas Gerais.

Buscamos identificar e analisar as representações construídas a respeito dessa escola, dos indivíduos envolvidos a sua história, assim como as relações de força nas quais se estabeleceu uma determinada representação da escola rural e de seus sujeitos como legítima. Para isso, escolhemos três ‘eventos’, reconstruídos a partir das fontes analisadas, que mostram o processo paulatino de constituição da escola rural por meio

de representações e práticas em torno da escola e dos sujeitos de forma mais evidente, através de diferentes discursos produzidos no período estudado.

O primeiro ‘evento’ refere-se ao processo paulatino de diferenciação da escola de instrução primária, destinada às populações de espaços sociais rurais, como ‘escola rural’. O segundo ‘evento’ refere-se às representações em torno da escola rural e de seus sujeitos a partir dos registros de dois tipos de enunciadoreis. Finalmente, o terceiro ‘evento’ refere-se ao silenciamento em torno da supressão das escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado de Minas Gerais, em 1899.

Foi em um contexto de desigualdade econômica e de diferença na densidade populacional entre as diferentes regiões do estado, como vimos no primeiro capítulo, que o governo do estado de Minas Gerais estabeleceu a distinção entre escolas rurais, distritais e urbanas. Além disso, o governo do estado promoveu uma significativa ampliação das escolas de instrução primária, sendo a ampliação de cadeiras rurais e distritais, sob sua responsabilidade, um dos fatores que permitiu o sensível aumento no número global escolas de instrução primária no período.

Outro dado a ser considerado, nesse contexto, é o fato de grande parte das escolas rurais estarem localizadas predominantemente no centro, no sul e no norte do estado. As regiões do centro e do norte estavam fortemente marcadas pela baixa densidade populacional, pela migração de sua população para as zonas cafeeiras e pelas decadências de algumas áreas urbanas,<sup>281</sup> anteriormente dinamizadas pela mineração, como anteriormente discutido.

Além disso, a região central do estado, que possuiu um número significativo de escolas rurais, contava com uma população rural composta, predominantemente, pelo trabalhador nacional pobre, na sua maioria descendente de escravos. Esse é um momento em que as teorias racistas formam e informam as elites mineiras que almejam transformar o estado em uma terra de civilizados, embora em muitos momentos expressem a descrença na possibilidade de civilização de parcela significativa dessa população.

---

<sup>281</sup> Sabará e Ouro Preto são exemplos dessa decadência.

#### **4.1. Primeiro ‘evento’: o processo paulatino de diferenciação da escola de instrução primária destinada às populações de espaços sociais rurais como ‘escola rural’**

Como destacado anteriormente, ao longo do século XIX, a instrução primária apareceu como tema importante nos discursos dos dirigentes da educação em Minas Gerais, seja para proclamar a importância desse ramo do serviço público, seja para exaltar os avanços alcançados. Entretanto, os diagnósticos relativos à situação da instrução primária no estado eram sempre negativos e demonstravam que essas escolas não eram suficientes, não satisfaziam os pais, nem o governo. Elas precisavam, portanto, ser reformadas (RESENDE; FARIA FILHO, 2001). Para Veiga (2008, p.504), ao longo de todo o século XIX, apelos em torno da necessidade de “elevar a situação moral dos brasileiros apresentaram-se como fator importante de elevação da nova condição de cidadãos de direitos e deveres”.

Conforme Rosa (2001),<sup>282</sup> os discursos produzidos (oficiais, da imprensa e dos dirigentes da educação) em Minas Gerais, no período de 1825 a 1852, giravam em torno da necessidade de escolarização do povo. Essa necessidade não distinguia as populações das cidades, vilas e povoados no que se refere ao direito ao acesso à instrução elementar, embora distinguísse o nível da escola de instrução primária – se de 1º ou de 2º grau – que deveria ser criada em cada local. A partir da implementação da Lei nº 13, de 1835, a instrução pública passou a ser dividida em dois graus: na escola de 1º grau, ensinar-se-ia “a ler escrever e a prática das quatro operações”. Além disso, elas seriam criadas em todos os lugares onde houvesse população e frequência às aulas de 24 alunos pelo menos. Na escola de 2º grau, ensinar-se-ia “a ler, escrever, aritmética até as proporções, e noções gerais dos deveres morais e religiosos”. Essas escolas seriam criadas em cidades e vilas (p.44).

Na Lei nº 13, de 1835, a instrução moral e religiosa era destinada às populações de vilas e cidades; ela não se destinava, pois, àquelas populações dos povoados e ‘demais lugares’. Mas quem frequentava a escola elementar pública? Ao longo do século XIX, a escola primária pública, pensada como estratégia de civilização da população, era local de educação das crianças pobres, negras e mestiças (SCHUELER, 2000; FONSECA, 2007b; VEIGA, 2008). As famílias abastadas buscavam outros meios para educar seus filhos, seja com preceptores particulares, seja em escolas privadas e confessionais.

---

<sup>282</sup> Em estudo sobre a formação de professores em Minas Gerais, entre os anos de 1825 a 1852.

É preciso considerar que, do ponto de vista da legislação, da Lei nº 13, de 1835, a prescrição de uma educação moral se direciona, principalmente, às populações de vilas e cidades. Já nos anos iniciais do período republicano, durante os debates em torno da liberdade de ensino, no contexto da Assembléia Constituinte Mineira, em 1891, o deputado X da Veiga<sup>283</sup> apresentou uma emenda ao texto constitucional, defendendo que fosse ministrada aula de religião na escola primária, obrigatória para o professor e facultativa para os alunos que não pertencessem à religião do professor. Em seguida, o deputado afirmou que “ha grande conveniência de não deixarmos a numerosa população escolar, especialmente a que reside nos districtos ruraes, privada de noções rudimentares em assunto de religião, sem dúvida o mais necessário á educação da infância” (p.176). No referido discurso, aparece a ideia de que era necessária uma educação específica para as populações dos distritos rurais, marcada pela formação religiosa.

O que nos chama a atenção é a mudança ocorrida no sentido da educação destinada às populações rurais ao longo da segunda metade do século XIX e aquele consolidado ao longo da década de 1890. Parece-nos, nessa direção, que *rural* passou a ser o local do perigo, em oposição aos espaços mais urbanizados, tal como podemos identificar nas prescrições dos conteúdos escolares a partir da Lei nº 13, de 1835.

Em 1890, o Decreto nº 260<sup>284</sup> foi o primeiro a estabelecer diretrizes mais abrangentes para a instrução primária no estado, no período republicano. Esse Decreto mantém a organização da instrução primária em escolas de 1º e 2º graus. Mas, embora tivesse mantido a referida nomeação, essas escolas passaram a compor a instrução primária de maneira diferente da existente. Elas não representavam mais uma ‘mesma’ etapa escolar com alguns pontos do currículo diferentes para aquelas localizadas nas cidades e vilas, ou ‘demais lugares’. No referido Decreto, as escolas de 1º e 2º graus transformaram-se em duas escolas de níveis diferentes, e a segunda tornou-se a continuidade da primeira. Além disso, cada uma delas passou a ter um currículo dividido em três etapas.

As escolas de 1º grau (elementar, média e superior) destinavam-se aos meninos e às meninas de sete a doze anos, enquanto as de 2º grau (primeira, segunda e terceira classes) direcionavam-se para meninos e meninas de doze a quinze anos. Como

---

<sup>283</sup> Nos Anais da Assembléia Constituinte de Minas Gerais, de 1891, o nome do referido deputado aparece abreviado como X da Veiga. Contudo, parece tratar-se do deputado Xavier da Veiga.

<sup>284</sup> APM. R(S. C.) Leis Mineiras (1889-1890).

verificado em Pernambuco por Galvão (2009), também em Minas Gerais, mesmo que o ensino seriado<sup>285</sup> ainda não tivesse sido implantado, de modo geral, no Brasil, percebe-se uma tentativa de organização dos conteúdos escolares em uma sequência gradativa” (p.198).

O referido Decreto<sup>286</sup> estabeleceu, ainda, que “nos distritos haverá uma escola do primeiro grau do curso elementar e nas cidades e vilas, escolas de primeiro grau com os três cursos: elementar, médio e superior”. Conforme o Decreto nº 260, nenhuma escola de primeiro grau seria criada “sem que os habitantes dos distritos, cidades ou vilas” fizessem “doação do prédio com as comodidades para as aulas e habitação do professor”. No texto da legislação, ainda encontramos uma advertência. Segundo o Decreto, “não poderá ser criada escola alguma sem proceder também a demonstração de população superior a 1.000 pessoas, dentro do perímetro de ensino obrigatório”. O texto também define que as escolas de segundo grau “serão criadas nas cidades e vilas, cujos habitantes fizerem doação de prédios com comodidades precisas para as classes, oficinas, laboratórios e gabinetes, mobília e utensílios” (p.496).

Como se verifica, a nomeação das escolas foi mantida, mas se alteraram as relações hierárquicas entre os dois cursos. O curso de 1º grau poderia ser criado em cidades, vilas e distritos, sendo que, nos distritos, somente o curso elementar poderia ser criado. O curso de 1º grau passou a representar, então, a etapa inicial da instrução primária, enquanto o 2º grau, que somente poderia ser criado em cidades e vilas, passou a representar a etapa final desse processo de formação dos sujeitos. O currículo, dessa forma, diversificou-se e se complexificou,<sup>287</sup> no que se refere aos conhecimentos prescritos.

---

<sup>285</sup> Esse tipo de ensino se efetivou com a criação dos grupos escolares. Sobre essa questão, consultar: Faria Filho (2000), Vidal; Faria Filha (2005), SOUZA (2006).

<sup>286</sup> APM. R (S. C.) Leis Mineiras (1889-1890).

<sup>287</sup> O Decreto nº 260 define que as escolas de 1º grau dividem-se em três cursos: elementar, médio e superior. No curso elementar, o ensino compreende: “Leitura e escrita; Aritmética prática até regra de três e sistema métrico, Instrução moral e cívica”. No curso médio: “Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil; Noções concretas de ciências físicas e de história natural; Língua portuguesa; Noções de agronomia”. No curso superior: “Desenho geométrico de ornato, de figura e de máquinas simples; Canto coral; Exercícios calistenicos, evoluções militares e manejo de armas; Trabalhos manuais para o sexo masculino, compreendendo obras de madeira e ferro; Trabalhos de agulha para o sexo feminino”. A legislação define, ainda, que o curso elementar será dirigido por um professor; o médio e superior por outro. Com relação às escolas de 2º grau, as instituições se dividem em três classes, compreendendo a primeira: “caligrafia e escrita comercial – língua portuguesa, elementos de francês, aritmética, álgebra elementar e geometria”. A segunda: “Geografia e história, particularmente do Brasil, elementos de ciências físicas e história natural, aplicáveis às indústrias e à higiene – noções de direito pátrio de economia política”, e a terceira: “Desenho até o topográfico, música, ginástica e exercícios militares até a esgrima e os exercícios de tiro ao alvo; trabalhos manuais para o sexo masculino, trabalhos de agulha para o sexo feminino”.

No Decreto n. 260, os povoados, aldeias ou ‘demais lugares’ não são citados, já que as escolas deveriam ser criadas em cidades, vilas e distritos. Isso nos faz perguntar: qual o significado dessa ausência na referida legislação? Será que, a partir desse momento, não seriam mais criadas escolas de instrução primária nos povoados e nas aldeias? Outro dado importante é o fato de o Decreto estabelecer, como critério para a criação de escolas de 1º grau, a existência de uma população superior a 1.000 pessoas, dentro de um perímetro de três quilômetros. Quais seriam, então, as implicações dessa exigência para a criação de escolas nos povoados e nas aldeias? Essa legislação teria inviabilizado a criação de escolas nesses espaços?

Parece-nos que, em certa medida, não. Isso é o que nos informa, pelo menos, o Decreto nº 310, de 3 de janeiro de 1891, assinado pelo Vice-Governador do Estado, Frederico Augusto Álvares da Silva. O Decreto estabeleceu que “ao Inspector Geral incumbe, prover definitivamente as escolas de freguezias, districtos e povoados, independentemente de concurso, desde que sejam requeridas por normalistas, ou por aquelles que, nos termos da legislação em vigor, lhe são equiparados”. No texto, ainda se lê “que os pretendentes a estas cadeiras que não forem normalistas ou não gosarem de eguaes direitos, ficam sujeitos a concurso” (p.9).<sup>288</sup> Ainda que o Decreto nº 260 não se referisse aos povoados, é possível inferir, a partir dessa lei, que as escolas continuaram existindo nesses espaços, mesmo após 1890.

Embora de existência curta, o Decreto nº 260 nos possibilita perguntar quais são as intencionalidades das elites mineiras, no que se refere à distribuição da instrução primária para a população do estado, nesse momento. O que é possível perceber nesse momento é a oferta de um nível mais elevado de escolarização para vilas e cidades, assim como um nível mais elementar para os distritos e povoados. Mas a escola elementar era a mesma<sup>289</sup> para a cidade e para o campo. Não havia diferença de currículo se compararmos as escolas urbanas e as escolas rurais. Entretanto, para aqueles que quisessem continuar os estudos, fazia-se necessário migrar para um distrito, vila ou cidade, o que, provavelmente, poucas crianças pobres pudessem fazer.

Como anteriormente afirmado, em 1892, pela primeira vez, estabeleceu-se, em Minas Gerais, uma distinção entre escolas rurais, distritais e urbanas. Essa distinção

---

<sup>288</sup> APM. R (S. C.) Leis Mineiras (1891 – jan.-dez.).

<sup>289</sup> Nesse momento a escola de 1º grau elementar era a mesma do ponto de vista da sua nomeação, dos conteúdos prescritos, dos salários dos professores.

estabeleceu funções hierarquizadas entre essas escolas do ponto de vista da nomeação<sup>290</sup> e da remuneração dos professores, do currículo, das políticas de melhoria das edificações. Elas passaram a ser diferenciadas, também, quanto à frequência, talvez o único aspecto da lei que beneficiava as populações rurais, como já ressaltado.

É possível perceber, pois, que a Lei nº 41, de 1892, produziu uma determinada representação da escola rural, como hierarquicamente inferior à escola distrital e à escola urbana. Ela propôs uma política de melhoria diferenciada entre escolas rurais, distritais e urbanas. Conseqüentemente, ativou determinadas práticas capazes de construir uma determinada escola de instrução primária como ‘escola rural’.

Embora a Lei nº. 41, de 1892, estabelecesse a distinção entre escolas rurais, distritais e urbanas, essa distinção não apareceu de imediato nos documentos produzidos por diferentes enunciadores. Pois como afirma Faria Filho (2005a), partir das contribuições de Bobbio (1996 apud. FARIA FILHO, 2005a), considerar a legislação como ordenamento jurídico significa compreender que a lei “precisa ser legítima e legitimada, o que por sua vez, requer não apenas uma retórica de igualdade, mas, uma lógica de igualdade” (FARIA FILHO, 2005a, p. 249). Além disso, Faria Filho chama atenção para a necessidade de considerarmos a lei como linguagem, atentando para seu aspecto discursivo, como prática ordenadora das relações sociais, que comporta o momento da produção com um caráter de intervenção social e o momento da sua realização como lugar de expressão e construção de conflitos e lutas sociais e por fim, como campo de expressão das relações e das lutas sociais. Nesse último sentido, a legislação, em suas várias dimensões e em seus vários momentos, significa um dos modos pelos quais as lutas sociais são produzidas e expressas (FARIA FILHO, 2005a). Considerando a legislação como ordenamento jurídico perguntamos como suas determinações foram expressas por diferentes enunciadores. Quais conflitos e lutas sociais podem ser apreendidos no momento da sua realização?

Nos documentos dos Presidentes de Estado, dos Secretários dos Negócios do Interior e dos Inspectores Escolares, a terminologia *escola rural* somente apareceria em momentos diferenciados, indicando talvez que a construção de uma dada representação das escolas destinadas às populações dos espaços rurais, como escola rural, levaria algum tempo. Se é certo que, já em 1893, no relatório do Secretário dos Negócios do Interior, essa designação apareceu quando se referiu ao número de cadeiras de instrução

---

<sup>290</sup> Aqui, como no capítulo I, o termo é utilizado de acordo com estes dois sentidos: “dar nome” e contratar.

primária existentes sob responsabilidade do governo do estado, em outros documentos, como nos relatórios dos inspetores escolares, tal diferenciação somente apareceu em 1897, enquanto, na imprensa e na literatura estudadas para a elaboração desta tese, essa diferenciação não apareceu. Nesses dois últimos espaços, as discussões em torno da instrução primária não distinguiram as escolas rurais, distritais e urbanas.

Como destacado, o termo *escola rural* apareceu no relatório do Secretário dos Negócios do Interior, em 1893, quando da computação do número de escolas de instrução primária do estado.<sup>291</sup> Entretanto, quando se tratava da caracterização das condições físicas, dos materiais necessários e da formação dos professores, essa distinção não se apresentou. De acordo com o Secretário,

A lei n.41 estabelece para o Estado a obrigatoriedade de fornecer á cada escola publica primaria, semestralmente, os compêndios das diversas matérias nellas leccionadas, e o papel, penas, lápis e tinta, para a distribuição gratuita pelos alumnos pobres. Resta, porem, que tal providencia não fique somente escripta.(...)

Para que seja uma realidade a diffusao da instrucção publica, e para que sejam generosamente compensados os sacrificios que com Ella se fazem, não basta o professor com todas as habilitações que o regulamento exige; cumpre ainda attender ao edificio da escola, aos livros e a todos os outros accessorios materiaes (p.79).<sup>292</sup>

Ao longo do seu relatório, o Secretário se referiu à escola pública primária, sem distinguir as escolas rurais, distritais e urbanas. Esse tratamento também pode ser observado nos relatórios do Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa em uma período maior de tempo. No conjunto dos relatórios analisados do Inspetor Ambulante, referentes aos anos de 1894 e 1897, é somente no penúltimo relatório, datado de outubro de 1897, que ele nomeia a escola rural. Nos relatórios anteriores, Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa afirmou que visitou as cadeiras “mixta da fazenda dos Neves, districto de Venda Nova, do sexo masculino do povoado Palmital, districto de Burity de Sete lagoas, do sexo feminino de Burity de Sete lagoas, do sexo masculino do povoado – Barreiro do Gineta de Sette Lagoas”.<sup>293</sup> Quando se

---

<sup>291</sup> “Possue actualmente o Estado 1890 cadeiras de instrucção primaria, sendo: Urbanas (...) 418, Districtaes (...) 1013, Ruraes (...) 459, Total (...) 1890”. APM. Relatório apresentado ao Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretario dos Negócios do Interior, Francisco Silviano de Almeida Brandão em 1893, volume SI 418. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>292</sup> APM. Relatório apresentado ao Presidente do Estado de Minas Gerais pelo Secretario dos Negócios do Interior, Francisco Silviano de Almeida Brandão em 1893, volume SI 418. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>293</sup> APM. Relatório do Inspetor Ambulante encaminhado à Secretaria do Interior, Volume SI 663, 1894, Fundo: Secretaria do Interior.



referiu às condições materiais das escolas ou da formação dos professores, também não as diferenciou.

Quando encontrou alguma situação de precariedade ou de não cumprimento dos deveres dos professores das escolas rurais, o Inspetor Ambulante não se referiu aos docentes como *rurais*. Ele não distinguiu – ou talvez optou por não distinguir – as escolas rurais, distritais e urbanas. No período em que visitou a escola rural de Urubu, em Santa Luzia, escreveu: “Na escola do Urubu – Santa Luzia (...) os alumnos que eu encontrei em numero de seis apenas lião cartas de syllabas, em uma sala no interior da casa de aspecto (...). Não só a isto como ao professor do Mucambeiro fiz advertências que as casas exijiao”.<sup>294</sup> Da mesma maneira, quando demandou providências como, por exemplo, em relação à distribuição de livros didáticos, Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa o fez para a totalidade das escolas sob sua inspeção, entendendo, ser responsabilidade do governo do estado, supri-las.

Todavia, em uma correspondência endereçada ao Secretário dos Negócios do Interior, o referido Inspetor solicitou que se tornasse sem efeito um pedido de remoção de um professor de uma escola rural de Itabira para uma escola distrital, visto que as duas cadeiras seriam diferentes. Conforme Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa

Virgilio Fernandes de Mello, professor primário, da cadeira rural de matto Dentro, município da Itabira requereu à V.Ex<sup>a</sup> remoção para a cadeira, districtal do Dionísio, município de S. Domingos do Prata, sendo esta concedida. Por occasiao de lavrar-se o acto da remoção verificou-se que estas cadeiras não são de igual categoria, pois que é districtal a cadeira do Dionísio, quando a do Matto Dentro, onde tem provimento o professor é rural; nesta conformidade e de accôrdo com o artº 81 nº 1, peço a V.Ex<sup>a</sup> a reconsideração, ao vosso despacho de 28 do pp. Mez pelo qual foi concedida, aquella remoção.<sup>295</sup>

Essa correspondência datada de 04/05/1894 demonstra que o Inspetor se defrontava com questões inerentes à distinção das escolas de instrução primária. Já que as escolas rurais, distritais e urbanas seriam de categorias diferentes, os processos de seleção de professores também deveriam ser diferenciados. Logo, um professor que prestasse exame para uma cadeira rural era enquadrado na ‘categoria’ de *professor rural*, não podendo assumir uma cadeira distrital sem que prestasse outro exame.

---

<sup>294</sup> APM. Relatório do Inspetor Ambulante encaminhado à Secretaria do Interior, Volume SI 663, 1894, Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>295</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Papéis findos da Secretaria do Interior sobre instrução pública, Volume SI 730. Fundo: Secretaria do Interior.

Ainda que não estabelecesse a distinção entre as escolas de instrução primária visitadas, o Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa informou-nos sobre um processo paulatino de diferenciação que foi se operando ao longo da década de 1890, no conjunto das escolas de instrução primária públicas. Ele afirmou, em abril de 1897, quando visitou as escolas do município de Caethé, o seguinte: “As escolas deste município tem melhorado consideravelmente de dous annos pra cá, especialmente as da sede, que actualmente se achão accomodações boas e em condições satisfactorias” (p.1).<sup>296</sup>

Em outubro do mesmo ano, diferentemente do que escreveu em seu relatório de abril de 1897, o Inspetor Ambulante, Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa, adotou a terminologia *escola rural*. Essa seria a única ocorrência da terminologia, utilizada pelo Inspetor, no conjunto dos relatórios analisados. Ao usar a expressão, Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa ressaltou a dificuldade das pequenas povoações de possuírem edificações adequadas para a instalação da escola de instrução primária. Na solicitação ao estado, por uma ação efetiva para a melhoria das instalações físicas das escolas, salientou, em especial, as demandas *das rurais*. Ele afirmou que, em Sete Lagoas, os cômodos onde funcionavam as escolas,

com muito raras excepções, são péssimos, são mesmo imprestáveis para o fim destinado como mais de uma vez tenho feito ver a essa Secretaria, especialmente das escolas rurais que se achão situadas em lugares, onde nem mesmo a boa vontade dos professores conseguiria remover este inconveniente por que em pequenas povoações é impossível encontrar-se uma casa em boas condições para escolas. Este mal desaparecerá quando for possível a edificação de prédios para este fim por conta do Estado necessidade esta que cada dia torna-se mais urgente, e reclamo um esforço dos poderes públicos neste sentido, porque sem accomodações próprias não poderemos conseguir escolas em condições de prestarem os serviços que desejamos á instrucção primaria de nosso Estado (p.1).<sup>297</sup>

Em 1893, em uma coluna sobre a instrução pública do Jornal *A Itabira*, o professor José Polycarpo apresentou as dificuldades com as quais os professores públicos do Estado se defrontavam. Nela, o colunista ressaltou as diferenças de

---

<sup>296</sup> APM. Relatório do Inspetor Ambulante encaminhado a Secretaria do Interior, Volume SI 4692, 1894, Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>297</sup> APM. Relatório do Inspetor Ambulante encaminhado à Secretaria do Interior, Volume SI 4692, 1897, Fundo: Secretaria do Interior.

condições de trabalho entre os professores de escolas da Capital<sup>298</sup> e os das cidades mais populosas em relação, acreditamos, às escolas de cidade menos populosas, de distritos e povoados. De acordo com o professor

Felizes que aquellos professores na Capital e nas cidades mais populosas, têm casa, têm mobília, livros e tudo mais quanto é necessário para o bom desempenho de seus deveres!

Permitti-nos, srs. Redactores, um ligeiro plagiato:

“Ah, igualdade humana, quanto te falta para seres igualdade”!

Revela ponderar não ser somente á falta de mobília escolar que se deve o quase nullo aproveitamento dos alumnos, senão em todas, no maior numero das escolas publicas. Algumas pessoas exigentes, pouco ou nada se importam com a verdadeira causa, atribuem o atrazo dos meninos ao pobre do professor.

Sem pretender innocentar-nos, e nem aos nossos dignos collegas, temos a dizer: Há, alem de outras causas as seguintes:

— A mor parte dos alumnos nunca providos do necessário para os estudos; outros não tem tinta nem pennas; estes precisão de livros de leitura, aquellos carecem de grammaticas, aquellos outros nada possuem.

E quanto ao aceio?

“O silencio é eloqüente”

Ah, como seriamos felizes, como cumpriríamos bem os árduos deveres do magistério, nós, os professores se nossas escolas fossem mobiliadas, modesta mas, completamente; si no recinto escolar, tivéssemos á mão todos os objetos necessários!

Infelizmente tal não acontece; estamos longe — mas muito longe mesmo — de podermos trabalhar com proveito para o Estado.

Como particular, quer nos parecer que não somos dos mais exigentes; porém, como professor; temos direito e o dever de desejar — embora não alcancemos — uma escola, a mais aperfeiçoada possível; uma escola genuinamente brasileira (p.2).<sup>299</sup>

Mesmo que tenha ressaltado as melhores condições em que os professores da Capital e das cidades mais populosas trabalham, o professor José Polycarpo, em momento algum, nomeou as escolas de instrução primária de rurais, distritais ou urbanas, nem estabeleceu distinções entre seus professores.

O que é possível apreender é que a referida distinção aparece, de forma mais frequente, nos documentos oficiais expedidos, principalmente, pelos Secretários dos Negócios do Interior, pelos Presidentes de Estado e pelo Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, no final da década de 1890. Essa distinção orientou as medidas adotadas pelo governo do estado no que se refere às políticas de melhorias das escolas de instrução primária e à supressão das cadeiras rurais no ano de 1899. De

<sup>298</sup> Nesse momento, a capital do Estado era Ouro Preto.

<sup>299</sup> APM. Jornais Mineiros. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>>.

qualquer modo, também não podemos desconsiderar que, em 1895, contudo, o Presidente Bias Fortes, ao apresentar a necessidade de construção de espaços apropriados para as escolas de instrução primária públicas, não diferenciou as escolas rurais, distritais e urbanas. Segundo o Presidente,

As escolas primarias do Estado resentem-se da falta de material apropriado ao ensino.

Essas escolas funcionam em geral em prédios que nenhum conforto ou condição hygienica offerecem. Seria de grande proveito a decretação de verba rasoavel para a construcção gradual de edificios adequados nas diversas localidades, onde possam ellas installar-se convenientemente (p.11-12).<sup>300</sup>

Entretanto, é preciso considerar que, do ponto de vista da legislação,<sup>301</sup> como visto anteriormente, havia um cronograma para a construção de prédios para as escolas urbanas e distritais, mas nenhuma referência à construção de espaços próprios para as escolas rurais foi localizada. Esse é um momento em que, parece-nos, as escolas rurais ainda estavam nos horizontes das políticas públicas do estado, e não estava ainda estabelecida, totalmente, a distinção entre as escolas. Por isso, e também se consideramos que os processos históricos não são lineares, a variação nos discursos torna-se ainda mais compreensível. Do ponto de vista das representações e das práticas (CHARTIER, 1991), essa diferenciação ainda estava em processo de efetivação.

Dessa forma, o Secretário dos Negócios do Interior Henrique Augusto de Oliveira Diniz afirmou, em 1895:

As escolas de instrucção primaria na sua quase totalidade continuam desprovidas dos moveis necessários e dos materiaes e objectos de ensino.

Durante o anno passado foram tomadas providencias no sentido de serem as escolas urbanas providas, de alguma mobília, sendo encarregados de fornecel-a os presidentes das camaras municipaes, os quaes pela maior parte já se desempenharam dessa commissao e se acham indemnixados da quantia despendida, que vacillou entre 300\$ e 500\$ para cada cidade.

Resta, pois, que a mesma medida seja tomada em relação às escolas districtaes e depois em relação às ruraes, para o que todavia se torna precisa a consignação de uma quota razoável na lei do orçamento.

---

<sup>300</sup> Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Chrispim Jacques Bias Fortes, dirigida ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1895. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>.

<sup>301</sup> Refiro-me à Lei nº 41, de 1892.

Cumpra também providenciar no sentido de que as escolas primárias venham a possuir prédios próprios, adequados ao bom funcionamento das aulas.

Poucas são as localidades do Estado dotadas de prédios para a instrução pública, e nesse pequeno número de localidades os prédios, que servem de escolas, se acham em péssimas condições para o ensino, não tendo sido construídos especialmente para esse fim (p.43).<sup>302</sup>

Nesse momento, o governo do estado parece oscilar entre o privilégio às escolas das cidades, presentes nas ações do governo e uma promessa de atendimento às escolas distritais e rurais. Haveria, por parte do Presidente, portanto, uma necessidade de justificar o investimento diferenciado através da promessa de atendimento às populações dos distritos e povoados? A tensão presente no discurso do Secretário no momento da realização da lei nos indica, possivelmente, a existência de disputa e de luta social (FARIA FILHO, 2005a).

Estabelecida a diferenciação entre escolas rurais, distritais e urbanas, do ponto de vista das representações e das práticas é possível apreender um discurso claro, do ponto de vista das opções do governo de estado pela educação das populações distritais e urbanas. Quando apresentou, ao Congresso Mineiro, os parâmetros para a realização da reforma da instrução primária, em 1899, o Presidente Silviano Brandão expressou, de forma clara, a política do governo do estado. Segundo o Presidente

O governo tem-se preocupado seriamente com tão importante assumpto, e espera, com o valioso concurso do Congresso, melhorar as condições do ensino primário no Estado.

De accordo com disposições legais, foi instituída a inspecção extraordinária das escolas primárias, a qual foi confiada a cidadãos idôneos, de conhecida competência sobre o assumpto, e que embora há pouco iniciada, já vae produzindo seus benéficos resultados.

Em consequência della, já algumas medidas tem sido tomadas, tendentes a melhorar o ensino nas localidades, em que já se fizeram sentir os seus effeitos.

(...)

Della se depreheende a indeclinável necessidade que há em ser reformada a instrução primaria no Estado, devendo na reforma figurar as seguintes idéas: simplificação e uniformização do ensino primário, tornando-o pratico e exequível; **supressão das cadeiras ruraes**; extincção da classe dos professores provisórios; delimitação orçamentária do numero de cadeiras, que devem ser providas e custeadas; prohibição taxativa aos professores de occuparem a sua actividade com misteres estranhos á sua profissão e incompatíveis

---

<sup>302</sup> Arquivo Público Mineiro (APM). Relatórios da Secretaria do Interior, Volume SI 418, 1895, Fundo: Secretaria do Interior.

com as funções pedagógicas (p.19-21. O destaque em negrito é meu).<sup>303</sup>

Foi exatamente no momento em que a escola rural foi nomeada que começou sua negação. A nomeação da escola rural possibilitou uma classificação, uma delimitação, uma visibilidade. Possibilitou, ainda, a construção de uma política específica de melhoria das edificações de escolas distritais e de escolas urbanas. Conseqüentemente, vê-se uma progressiva distinção entre as escolas de instrução primária sob responsabilidade do governo do estado e a representação da escola rural como precária, esburacada, em ruínas, como “uma ratoeira armada para num dia despencar sobre a família e os meninos!” (p.69).<sup>304</sup> Dessa forma, ao nomeá-la, o estado inventou e, ao mesmo tempo, negou a escola rural.

#### **4.2. Segundo ‘evento’: as representações em torno da escola rural e de seus sujeitos a partir dos registros de dois tipos de enunciadore**

Ao longo deste trabalho, pudemos apreender o processo de construção da escola rural como lugar de representação da ausência, da falta, a qual se manifestou de diferentes maneiras nos discursos analisados por nós: na precária instalação física que impedia o desenvolvimento saudável e higiênico das crianças, na falta de material didático e pedagógico que não permitiria o desenvolvimento dos programas de ensino, na falta de qualificação dos professores que impossibilitaria a aprendizagem das crianças, na baixa frequência dos alunos que impedia a conclusão dos estudos por parte das crianças, na não valorização da escola por parte dos pais que impediriam que as crianças frequentassem a escola, na pobreza das famílias de obrigariam seus filhos a se entregarem aos trabalhos rústicos. Assim, tomamos, nesse tópico, dois enunciadores, para compreender as lutas de representações em torno da escola rural e de seus sujeitos.

O primeiro deles é o Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa<sup>305</sup> que escreveu os relatórios, analisados por nós, referentes aos anos de 1894 e 1897. Pouco escolarizado, liderança política na cidade de Sabará, parece vinculado a um

---

<sup>303</sup> Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Silviano de Almeida Brandão, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1899. Cidade de Minas, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1899. Disponível em: [http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais).

<sup>304</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>305</sup> Para mais informações sobre o referido inspetor ver Apresentação da tese.

grupo progressista do Partido Republicano Mineiro, nos anos finais do século XIX.<sup>306</sup> Parece imerso nos espaços sociais rurais, próximo aos seus sujeitos e não os estranha. Apresenta uma formação marcada pela atuação política no município de Sabará e uma trajetória escolar curta, não possuindo curso superior, nem o curso Normal. O segundo é o Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira<sup>307</sup>, de quem analisamos os relatórios produzidos no ano de 1899. Muito escolarizado, com formação acadêmica na área de farmácia e impactado pelas teorias científicas em voga na época, enxerga esses espaços e seus sujeitos a partir da ausência, de parâmetros dos espaços urbanos e os estranha.

Embora fossem Inspectores escolares, parece terem ocupado esses espaços de modo distinto e produzido discursos contrastantes. Em relatório endereçado ao Secretário do Interior, quando deixa o cargo de Inspetor Ambulante, Manoel Antonio Lessa afirma “retiro-me da vida publica contentíssimo, porque levo a convicção de ter bem cumprido meus deveres, a contento do publico e de seus superiores hierárquicos, dos quais recebi as melhores provas de confiança em todo o tempo que exerci este cargo” (p.1).<sup>308</sup> Enquanto Domiciano Vieira, ao assumir o cargo de Inspetor Extraordinário afirma “Oxalá possa, porem o meu trabalho aproveitar ao Estado e ser útil ao meu Governo aq<sup>m</sup>. bem quizera poder servir: é este o meu único objetivo” (p.97).<sup>309</sup> Enquanto o primeiro ocupa o lugar de inspetor como um representante do governo e do público, o segundo parece colocar-se a serviço unicamente do governo.

Embora os textos desses dois enunciadores tenham sido elaborados em momentos diferentes, porém próximos, eles observaram, descreveram com maior ou menor detalhe, estranhando ou não, os espaços sociais rurais, as escolas rurais e seus sujeitos – professores e alunos – de uma mesma região do Estado de Minas Gerais. Desse modo, produziram diferentes representações sobre esses espaços e sujeitos.

Nos relatórios do Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa, que visitou praticamente as mesmas cadeiras que o Inspetor Extraordinário, os espaços sociais rurais não foram descritos, nem seus caminhos. Ele não relatou como chegou às comunidades, não descreveu suas fisionomias, pareceu não estranhar o ambiente natural

---

<sup>306</sup> Sobre os diferentes grupos no interior do Partido Republicano Mineiro, nos anos iniciais da República, ver: Resende, 1982.

<sup>307</sup> Para mais informações sobre o referido inspetor ver Apresentação da tese.

<sup>308</sup> APM. Correspondências recebidas pelo Secretário do Interior sobre inspeção de ensino, volume SI 692, 1897. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>309</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

e social dos povoados e das aldeias, nem suas casas, nem sua pobreza, nem sua gente. Entretanto, quando se tratou de conciliar o projeto de escolarização com a realidade material das comunidades rurais, ele escreveu: “em pequenas povoações é impossível encontrar-se uma casa em boas condições para escolas” (p.1).<sup>310</sup>

No período em que o Inspetor Ambulante, Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa, visitou a escola do sexo masculino de cachoeira dos Amorins, em Bomfim, da qual era professor o Sr. Luiz da Conta Prates, registrou

encontrei somente (...) alumnos principiantes, únicos que tem tido n’ella freqüência á mêzes, procurei indagar das causas desta falta de freqüência, e fui então informado pelos habitantes deste lugar que ali existem muitos meninos em idade escolar porém que devido ao pouco interesse que este professor “ordinariamente” tem demonstrado pelo adiantamento de seus alumnos, os seus pais entenderão que era mais conveniente “tiral-as” da escola para não continuar a perder tempo, informação esta que parece verdadeira pois que este professor nem se quer torna o trabalho de fazer a escripturação de sua escola, onde encontrei unicamente uma caderneta destinada ao ponto diário, não existindo nem livros para matricula nem para actas de exames (p.2).<sup>311</sup>

Quando o Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa encontrava alguma situação irregular, de uma maneira geral, tratava-a como inerente às questões da instrução primária como um todo. Não associava esse tipo de situação ao *caiporismo* ou à *rusticidade* das populações rurais. Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa identificava irregularidades em escola rurais, distritais e urbanas. Logo, ele procurava identificar as causas e, quando necessário, solicitava do governo estadual, investimento. O Inspetor Ambulante posicionava-se como representante das populações dos povoados, distritos e cidades. Parecia acreditar na possibilidade da expansão da instrução primária pública para todos.

Mas, mesmo quando reconhecia maior dificuldade de frequência nas escolas dos “sertões” – aqui, provavelmente, referindo-se às escolas rurais –, solicitava, ao poder público, maior atenção sobre elas e não o seu abandono. Quando concluiu seu último relatório, como Inspetor Ambulante, escreveu

---

<sup>310</sup> APM. Relatórios do Inspetor Ambulante encaminhado à Secretaria do Interior, volume SI 4692, 1897. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>311</sup> APM. Relatório do Inspetor Ambulante encaminhado à Secretaria do Interior, Volume SI 663, 1894, Fundo: Secretaria do Interior.



Confere-me ainda pelo ultimo mêz reclamar pela effectividade de ensino obrigatório, que seguida de outras medidas complementares, poderá em futuro mais ou menos próximo erguer a nossa instrução primaria, jaz abandonada especialmente nos nossos sertões, onde considerão luxo inútil conservar-se uma criança na escola por algum tempo. É esta para mim uma medida inadiável, e estou certo que V.E<sup>a</sup> não pensará de forma diversa (p.2).<sup>312</sup>

Nesse sentido, o Inspetor Ambulante indica-nos uma situação de diferenciação já estabelecida. As escolas dos “sertões” encontravam-se abandonadas. Elas não se diferenciavam das escolas distritais e das escolas urbanas apenas do ponto de vista da legislação, mas, também, quanto às suas condições reais de existência.

Com efeito, a escola rural foi construída, pensada e representada por diferentes sujeitos sociais ao longo da década de 90 do século XIX, em Minas Gerais. No entanto, o Inspetor Extraordinário, Domiciano Rodrigues Vieira, no final da década de 1890, produziu uma determinada representação sobre as escolas de instrução primária rurais, sob responsabilidade do governo do estado. Desse modo, nas palavras do Inspetor:

Para terminar, exmo Sr. Dr. repetirei os conceitos emitidos no final do meu relatório sobre o município de Villa Nova de Lima: si me fora permitido, exmo Sr, pediria á V.Excia (...) para acabar de um só golpe com as escolas ruraes que nenhum fructo produzem, pois como vistos no decurso destes relatórios é mínimo o numero de alumnos promptos ou aprovados nos exames, ainda mesmo que os exames sejam, como costumam ser, feitos do “talante” dos professores; que não são nem podem ser fiscalizados e nunca prestarão. Acabai com essas escolas inúteis, não há nada tão precioso como a instrução popular- a instrução primaria, autora da educação cívica e do character nacional. Nada há mais sagrado do que o dever de se ministrar a instrução primaria, fundamento da civilização nacional; mas por isso mesmo é que é preciso acabarem-se essas escolas que constituem o escarneo da instrução e da nossa educação. (p140).<sup>313</sup>

No discurso do Inspetor Extraordinário, tal como podemos verificar, parece não haver alternativa de civilização para as populações rurais. A precariedade descrita pelo Inspetor é motivo para supressão das escolas rurais e não para maior investimento nelas. As escolas rurais tinham mobília de senzalas, seus professores eram “andrajosos”, “esfarrapados”, “sujos”. Essas populações, portanto, não mereciam os ‘enormes’ sacrifícios feitos pelo estado. Desse modo, nas palavras do inspetor:

---

<sup>312</sup> APM. Relatórios do Inspetor Ambulante encaminhado à Secretaria do Interior, volume SI 4692, 1897. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>313</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> Circumscipção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

É assim que as escolas districtaes, quando muito são soffríveis, as urbanas quando muito são boas, porem **as ruraes nenhuma verdadeiramente presta!** (...) Escolas miseráveis, regidas por mestres ineptos, andrajosos, esfarrapados! E vê uma dellas, Ex<sup>mo</sup>. Sr., é ver todas, é ver a miséria humana, hedionda! Todo nellas é miserável – até o ordenado do professor! Pelo que diz respeito aos professores provisórios quase todos de pouquíssima ou nenhuma habilitação e todos de cadeiras ruraes, devo dizer que há muito tempo deveriam ter sido chamados a exame ou dispensados (p.s/n, o destaque em negrito é meu).<sup>314</sup>

Sob o olhar do Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, a escola rural foi descrita pelo que nela faltava em comparação com a escola urbana e a escola distrital, conforme um processo de diferenciação que vinha sendo construído ao longo da década de 1890, ou, mesmo, a partir de um ideal de escola, uma escola desejada. Os povoados visitados, suas escolas e seus sujeitos foram descritos como rústicos e arcaicos. Logo, poderíamos pensar que, no final do século XIX, em Minas Gerais, “os múltiplos usos da precariedade material e da rusticidade na construção da imagem” da escola rural, como o ‘outro’, demonstram que as representações não são reflexo imediato de uma estrutura material, mas, sim, “constituidoras da realidade que se quer denunciar” (FREITAS, 2005).

Entendemos que é desse lugar, do lugar da precariedade, da rusticidade, da desqualificação, que a escola rural emerge em Minas Gerias, no final do século XIX. Segundo Freitas (2005, p.21-22), é importante salientar “que as representações da rusticidade e do homem rústico fazem parte de um amplo repertório de opiniões pelo qual se processa uma contínua desqualificação da experiência acumulada pelas pessoas dos lugares considerados ‘não-desenvolvidos’”.

É importante destacar, nessa direção, que, tanto a produção quanto a apropriação das representações de *rústico* e de *rusticidade* “tornam-se armas poderosas em decorrência dos vínculos que adquirem com as estratégias de dominação econômica” e social (FREITAS, 2005). Tais representações, no caso da escola rural, possibilitaram a efetivação de uma reforma na instrução primária, na qual a supressão das escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado foi justificada pela precariedade dessas escolas, pela ineficiência dos seus professores, pelo pouco interesse das populações atendidas, compostas de sujeitos poucos interessados pela instrução e não merecedores

---

<sup>314</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

dos ‘grandes’ esforços empreendidos pelo poder público. Nesse sentido, na introdução do seu relatório sobre o município de Santa Luzia do Rio das Velhas, Domiciano Rodrigues Vieira apresentou seu parecer sobre as escolas rurais. Para o Inspetor Extraordinário,

Taes escolas nunca aproveitarão, não só porque os seus professores na maioria são pouco preparados, como porque ahi jazem sem fiscalização alguma entre o povo rústico, indifferente á educação das crianças e que longe de auxiliar este grande intuito, muitas vezes chega a suppôr ser um favor envial-as ao mestre, queixando-se grande numero de tabareos de se agravar com isso a sorte precária de sua pobreza (ó cúmulo da animalidade humana!), censurando outros ao Governo por não fornecer além de livros até vestimentas! Cancei-me de ouvir dizer que não têm o que comer, que precisam dos filhos para trabalhar que é um sacrificio enorme fazel-o caminhar um dois e três kilometros para ir a escola, certos dias, sem almoço! Entretanto, cada aldeia de três, quatro casas, quer ter sua escola mantida pelo Estado em troca do seu voto eleitoral a um deputado ou senador (p.3-4. Grifo no original).<sup>315</sup>

Tal como se verifica no trecho acima, ao longo da década de 90 do século XIX, em Minas Gerais, é possível perceber a construção de determinada representação sobre os espaços sociais rurais e a escola rural vinculados à rusticidade, à precariedade e à incompetência.

Como os sujeitos da escola rural foram representados pelos Inspetores Ambulante e Extraordinário? O inspetor ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa, em relatório de 1897, referente à visita às escolas de Sabará, escreveu, em relação aos professores do referido município, bem como no que se refere a quase todas as escolas da sua circunscrição, que as instituições

achão-se servidas por bons professores que poderiam prestar muito melhores serviços a instrucção primaria do Estado, se tivessem boa inspecção, commodos apropriados e os livros necessários para seus alumnos, na maior parte indigentes e necessitados até da roupa indispensável para apresentarem-se com decência na escola (p.2).<sup>316</sup>

Em nenhum dos relatórios analisados o inspetor ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa caracteriza o pertencimento étnico-racial dos professores, nem o

---

<sup>315</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1a a 4a Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>316</sup> APM .Correspondência recebida pelo Secretário do Interior sobre inspecção de ensino, volume SI 692, 1897.

sexo. Quando encontrou problemas nas escolas de instrução primária, apresentou-os em seus relatórios, referindo-se aos mestres/as como: o professor da escola do povoado, a professora da escola da aldeia. De uma maneira geral considerava que as escolas de instrução primária sob sua responsabilidade estavam supridas com bons professores e que não cumpriam melhor seus deveres por falta de condições materiais, como ausência de livros, espaços físicos adequados e pobreza das famílias.

A descrição dos sujeitos da escola rural – alunos e professores –, como pessoas negras e mestiças, foi ressaltada em muitos momentos pelo Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, que se referia a esses sujeitos da seguinte forma:

O professor é um preto humilde, attencioso, delicado, bom homem, estimado (bom cabo eleitoral, muito geitoso), de regular habilitação, ensina bem; é professor efetivo há mais de 20 annos (p.54).<sup>317</sup>

Professora, D. Maria José do Nascimento, não normalista, habilitada perante a Escola Normal de Sabará. É uma preta de pequenas habilitações intellectuais, casada, honesta, estimada no povoado (...) A negrinha professora é carinhosa p<sup>a</sup>. com seus discípulos (p.91).<sup>318</sup>

Mas, quando visitou a escola rural da Fábrica São Vicente, em Santa Luzia, o Inspetor Extraordinário não apresentou apenas uma reprovação da professora, quanto sua formação profissional. Domiciano Rodrigues Vieira parece ter articulado seu parecer a convicções teóricas, sustentadas pelas teorias raciais difundidas no Brasil no final do século XIX. Para Peres (2002, p.94), ao estudar a educação de homens negros em Pelotas, “as mesmas características negativas atribuídas às classes populares de um modo geral, no século XIX, eram ainda mais acentuadas quando, associada a uma condição social desprivilegiada”, como a condição de ser negro. Parece-nos que o referido inspetor encontra na escola rural da Fábrica São Vicente uma situação irregular. Ele desaprova a professora, mas, além disso, produz um texto agressivo sobre essa mulher.

O caso da professora da Fábrica São Vicente parece-nos exemplar sobre o modo como as elites intelectuais brasileiras e mineiras produziam representações sobre parcela significativa de sua população, marcadamente, negra e mestiça. Embora tenha nomeado todas as professoras e professores das escolas rurais descritas em seus relatórios, o

---

<sup>317</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

<sup>318</sup> APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

Inspetor Extraordinário não nomeia professora da escola rural da Fábrica São Vicente. No seu relatório refere-se à professora como negra ‘boçal’, ‘supinamente’ ignorante. Produz uma escrita que a desqualifica como professora e como ser humano.

O modo como reprova a professora parece não relacionar-se apenas à capacidade da professora em conduzir a sua classe, nem exclusivamente a sua condição racial. O referido Inspetor encontrou outras professoras negras e mestiças e as caracterizou como negra vivaz, negra humilde. Parece-nos que a referida professora não se enquadrava nos critérios de aceitação de um lugar de subordinação frente ao referido Inspetor. Ela parece incomodá-lo profundamente, ele demonstrou uma grande irritação frente à professora negra, normalista, que, provavelmente, não se curvou perante sua condição de homem, branco, farmacêutico, autoridade educacional. O Inspetor pareceu, assim, não suportar sua ‘insolência’ e, por isso, chamou-a de “preta boçal”, “supinamente ignorante, quase sem inteligência, casada, honesta”. E ainda continuou da seguinte maneira:

para cumulo desta desgraçada instrução primaria a mestra é normalista titulada pela Escola Normal de Ouro Preto. Nunca encontrei uma professora tão sem inteligência! Admiro, pasmo como é que esta preta conseguiu titular-se pela Escola Normal da Capital (capital na época em que a negra se formou) (p.55. Grifo no original).<sup>319</sup>

Tal como se pode observar no trecho acima, o Inspetor evidenciou sua reprovação não apenas pela formação da professora, normalista, formada pela Escola Normal da Capital; ele demonstrou também verdadeira ojeriza por essa professora, tanto que Domiciano Rodrigues Vieira sequer citou o nome dela no relatório. A docente aparece nos registros do Inspetor Extraordinário sem nome, identificada como uma “preta boçal”, sobrinha de um “exprofessor” de música do *gymnasio*, esposa de um operário da fábrica e protegido. É claro que sua condição racial o incomodou e como afirma Gualtieri (2008) ao analisar a força das teorias raciais nos discursos de educadores em São Paulo, na primeira metade do século XX, as teorias raciais davam a licença para a agressão. Porém, vale salientar que Domiciano encontrou outros professores negros, “pouco preparados”, de acordo com seus registros, como quase todos da circunscrição, como disse ser a professora da Fábrica São Vicente. Mas, nem por isso, quando os

---

<sup>319</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

descreveu, demonstrou tanta irritação. Domiciano Rodrigues Vieira demonstrou, assim, em relação às professoras negras que encontrou, seu racismo, tão bem sustentado pelas teorias científicas em voga na época, chamando-os de “preto humilde”, de “preta vivaz”, ou, mesmo, de “uma preta de pequenas habilitações”, de pouca “inteligência”.

Não satisfeito, o Inspetor Extraordinário parece ter estabelecido contatos com pessoas de algum prestígio no lugar, buscando estratégias para tirar a professora do lugar de docente. Para alcançar tal fim, teceu argumentos convincentes. Segundo Domiciano Rodrigues Vieira, o

director agente da Fábrica, assim como o inspector escolar do districto (districto de Pau Grosso) reconhecem a inépcia da professora; aquelle (médico) desejaría que Ella fosse substituída, mas disseram-me que a toleram por não quererem ser denunciantes, pois o marido é bom operário da Fabrica e protegido; não querem desagradal-o. Tudo isso ouvi em conversa íntima e reservada e reservadamente também informo ao meu Governo (p.56-57).<sup>320</sup>

Afinal, quem era essa professora *rural*, negra, “boçal”, sem nome, descrita pelo Inspetor? Com certeza, essa docente não ocupava o lugar desejado e esperado para ela pelas elites intelectuais; ela não estava no lugar reservado para os negros em Minas Gerais, no final do século XIX. A professora pareceu não se submeter à autoridade de Domiciano Rodrigues Vieira ou do diretor da fábrica, descrito por Domiciano como médico.

Segundo o Inspetor Extraordinário, somente as crianças pobres ficaram na sala da professora, pois o médico, diretor da Fábrica, contratou professora particular para seus filhos, depois de experimentar a aula da docente. Conforme Domiciano Rodrigues Vieira, os operários da fábrica fizeram o mesmo. Destacamos, porém, que eram exatamente, de um modo geral, as crianças pobres, negras e mestiças aquelas que de fato frequentavam as escolas de instrução primária públicas, no século XIX, pois era para essa parcela da população, considerada rude e objeto de civilização, que a instrução pública se destinava (FONSECA, 2007b; VEIGA, 2009).

É preciso, contudo, demonstrar que existia alguma autoridade naquela região e que se fez respeitar, impondo algum tipo de subjugação à referida professora. Conforme os registros de Domiciano, como a professora só ficou com os meninos pobres e “como alguns não tem tempo de dia p<sup>a</sup>. ir á escola”, o doutor “obrigou a professora a dar aula

---

<sup>320</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> Circumscipção, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

nocturna e diurna” (p.55). De acordo com o o Inspetor Extraordinário, ela “trabalha dia e noite para não produzir quasi nenhum fructo. Encontrei seus alumnos diurnos e noctunos, atrasados” (p.55-56). Parece-nos que para o Inspetor Extraordinário, farmacêutico, e para o Diretor da fábrica, médico, era preciso humilhá-la, obrigá-la a trabalhar dia e noite, ou quem sabe, afirmar que o faz.

No relato de Domiciano Rodrigues Vieira, é possível perceber ainda os conflitos existentes entre diferentes olhares sobre os resultados do trabalho da professora rural. Para o Inspetor Extraordinário (1899), a professora “é incontestavelmente uma péssima normalista, que não tem idéia alguma de pedagogia, de organização escolar, de methods de ensino da grammatica, de arithmetica, de nada!”. Ele afirmou ainda que seus alunos permaneciam ‘muito atrasados’ e demonstrou alguma inquietação, quando leu o registro da visita do Inspetor Ambulante, possivelmente, Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa. O Inspetor Ambulante, diferentemente do Inspetor Extraordinário, achou a escola em boa ordem “porém os alumnos atrasados, estando alguns poucos, digo, mostrando poucos algum proveito em leitura e escripta tão somente”. O certo é que há um descompasso, embora tênue, entre os dois pareceres.

Com efeito, em 1897, o Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa visitou as escolas de instrução primária de Santa Luzia do Rio das Velhas e sobre elas escreveu:

Estas escolas achão-se funcționando regularmente em geral as communitades em que funcționão não são boas e nem dispõem das condições necessarias em todo caso não podemos responsabilisar os professores por esta falta de que são elles os mais prejudicados e portanto os que maior interesse poderião ter se ella não existisse. (p.1).<sup>321</sup>

O caso da professora da escola rural da Fábrica São Vicente nos possibilita pensar em algumas questões fundamentais para a história da escola rural de instrução primária pública. Uma delas nos convida para problematizar a ideia, que seria difundida ao longo do século XX, segundo a qual as populações rurais não se interessariam pela instrução de seus filhos. Por meio do que o Inspetor nos informa, verificamos que a professora da escola rural da Fábrica São Vicente contava com um número de 18 crianças matriculadas. Desse total, de 8 a 16 eram frequentes, e todas eram pobres. No

---

<sup>321</sup> APM. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior sobre inspeção de ensino, Volume SI 4692, 1897.

dia da visita, o Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira registrou onze crianças presentes, apesar dos conflitos que pareciam existir entre a professora e parte da comunidade.

Esse caso também nos ajuda a conhecer melhor essas professoras. Vemos que a presença de negras e mestiças entre elas é significativa, considerando-se o período investigado, logo após o fim do regime de escravidão; é importante salientar a presença majoritária de professoras, em especial entre as negras e mestiças, nas escolas rurais estudadas. Nesse sentido, concordamos com Peres (2002, p.101), quando discute o silêncio das fontes da história da educação em relação ao pertencimento étnico-racial dos sujeitos:

é fundamental no campo da pesquisa educacional, em geral, e histórica, em especial, urge, mais do que ampliar o conceito de fontes, reinventar formas e estratégias de tratamento dessas fontes; ousar e criar; operar com uma boa dose de sensibilidade e intuição, de persistência e paciência. Uma história da presença/ausência das comunidades negras em processos de educação/escolarização remete-nos e possibilita-nos fazer e pensar uma *outra* história da educação no contexto brasileiro. (PERES, 2002, p.101)

Um terceiro aspecto, o qual esse caso pode nos ajudar a compreender, é o complexo processo de transformação no perfil de alunos e de professores da escola de instrução primária pública em Minas Gerais, a partir dos anos iniciais do século XX. Como afirma Veiga (2008, p.514), “para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra – as crianças de famílias de ‘boa procedência’”. Essa transformação também pode ser apreendida no perfil dos seus professores, nos anos iniciais do século XX, os quais foram marcados pela utilização de dois critérios de seleção de docentes, quais sejam: a exigência do ‘mérito’ e do biótipo ‘saudável’, como afirma Muller (2006).

Evidentemente, não temos como afirmar que a professora da escola rural da Fábrica São Vicente foi substituída, imediatamente. Mas, certamente, foi demitida, seja quando as escolas sem frequência legal foram fechadas, seja quando os professores provisórios foram demitidos ou quando escolas rurais foram suprimidas no estado, medidas adotadas em 1898 e 1899. Parece-nos que a referida professora, embora fosse normalista, não era efetiva.

Em todo caso, percebe-se que essa população rural, pobre, negra e mestiça enxergava, na instrução primária alguma possibilidade de inserção social. Em um



território marcado pela pobreza e pela falta de alimento, no qual as crianças trabalhavam, possivelmente, na lavoura, nos trabalhos domésticos e/ou nas fábricas existentes e ainda frequentavam a escola, vê-se que essa população não estava totalmente avessa a essa instituição, que, mesmo assim, não demoraria a rejeitá-las, quase que por completo, do seu cotidiano.

#### **4.3. Terceiro ‘evento’: O silenciamento em torno da supressão das escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado de Minas Gerais**

Ao longo da década de 90 do século XIX, em Minas Gerais, emergiu uma determinada escola de instrução primária, denominada, *escola rural*. Essa escola seria, no final da década de 1890, associada à precariedade, à rusticidade, à ineficiência e à infrequência. Então, como podemos compreender a supressão das escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado, no final do século XIX?

Um fenômeno que nos chamou atenção foi o fato de a Lei nº 41, de 1892, nomear como escolas rurais, cadeiras de instrução primária. Tal fenômeno salta aos nossos olhos porque, de acordo com os documentos pesquisados, parte dessas cadeiras já existia antes da referida lei. Tomemos Sabará como exemplo. Em 1892, o referido município tinha um total de 37 cadeiras de instrução primária públicas sob responsabilidade do governo do estado. Esse número de cadeiras foi ampliado em Sabará, entre os anos de 1892 e 1897, para 39 cadeiras. Em 1898, possivelmente fruto da supressão de cadeiras com frequência irregular e da não-contratação de professores provisórios, ocorreu, no município, uma redução de 10 cadeiras, restando 29. Em 1900, com a supressão das escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado, observamos outra redução, ficando Sabará, então, com um total de 20 cadeiras de instrução primária.

QUADRO 2  
Cadeiras de instrução primárias públicas, mantidas pelo governo do Estado, do município de Sabará (1892-1900)

<b>Número de cadeiras de instrução primária a partir dos registros de mapas de 1892 a 1900</b>				
1892	1893	1897	1898	1900
02 cadeiras na cidade de Sabará	02 cadeiras na cidade de Sabará	07 urbanas	07 urbanas	07 urbanas
23 cadeiras em distritos <sup>322</sup>	23 cadeiras em distritos	18 distritais	11 distritais	13 distritais
12 cadeiras em povoados <sup>323</sup>	12 cadeiras em povoados	14 rurais	11 rurais	Nenhuma cadeira rural
37 cadeiras	37 cadeiras	39 cadeiras	29 cadeiras	20 cadeiras

Fonte: SI 836 APM.

É importante ressaltar que, nos registros de mapas das escolas de instrução primária dos anos de 1892 e 1893, as escolas rurais e as escolas distritais ainda não haviam sido nomeadas. Porém, é possível identificar as localidades nas quais as cadeiras estavam instaladas. Em 1892, já existiam 12 cadeiras de instrução primária em 11 povoados. Em 1898, seriam 14 cadeiras rurais em Sabará. Houve, nesse período, uma ampliação de três cadeiras de instrução primária nos seguintes povoados: uma segunda cadeira em Pindahybas, uma em Belo Horizonte e outra no Retiro. É importante ressaltar que a cadeira de instrução primária (e posteriormente rural), que estava localizada no Núcleo Colonial Maria Custódia, de 1892 a 1898, não apareceria no mapa de 1900. Outro dado que chama a atenção no mapa de registro do município de Sabará é a supressão de cinco cadeiras, que apresentaram frequência irregular no ano de 1898: quatro cadeiras eram distritais, e somente uma era rural.

Esse dado nos indica que a supressão das cadeiras com frequência irregular e a não contratação dos professores provisórios afetaram somente em certa medida as escolas rurais, pelo menos no município de Sabará. Essas ações não foram suficientes para suprimi-las como um todo, pois muitas delas apresentavam frequência legal e possuíam professores efetivos. Assim, foi necessária a supressão das escolas rurais para que elas desaparecessem quase totalmente dos registros de mapas das cadeiras públicas de instrução primária do governo do estado. Digo *quase totalmente* porque, em Sabará, a escola rural de Pindahybas aparece no mapa de registro do ano de 1900, como cadeira

<sup>322</sup> Bairro da Ponte Grande, Belo Horizonte: 03 cadeiras, Rapozos: 03 cadeiras, Neves ou Venda Nova: 02 cadeiras, Nova Betim: 02 cadeiras, N. Sr<sup>a</sup> da Lapa: 02 cadeiras, N. Sr<sup>a</sup> do Ó, Ponte Pequena: 02 cadeiras, S. Gonçalo de Contagem: 02 cadeiras, St<sup>a</sup> Quitéria: 02 cadeiras, Sto. Antonio da Roça Grande, Várzea: 1 cadeira cada.

<sup>323</sup> Marzagão: 02 cadeiras, Corações, Córrego das Lages, Campanha, Córrego Grande, Engenho Secco, Fazenda das Neves, Núcleo Colonial Maria Custódia, Pindahybas, Pompeu e Pastinho: 1 cadeira cada.

distrital. Acreditamos que essa cadeira, tendo sido modificada, manteve-se sob a responsabilidade do governo do estado.

Ao longo dos anos de 1892 e de 1897, o estado ampliou suas despesas com a máquina administrativa, com a construção de ferrovias para a nova capital e com a ampliação do ensino público. Em 1898, no contexto de outra crise do café, o governo de Silviano Brandão traçou um programa de recuperação financeira, marcada, principalmente, pela redução das despesas públicas. Essa redução provocaria, então, um maior impacto na Secretaria de Agricultura, em segundo lugar, na Secretaria do Interior e, em terceiro lugar, na Secretaria de Finanças.

No romance *A Capital* (FÓSCOLO, 1979), alguns ex-moradores do antigo arraial Curral Del Rey, local no qual foi erguida a cidade de Belo Horizonte, comentam sobre as medidas, adotadas pelo governo do estado, de redução de gastos públicos em função da crise de 1898. Entre desânimo e esperanças, eles discutem sobre o aumento de funcionários na máquina administrativa, os rumos da nova capital e a importância da instrução pública. O diálogo transcorre da seguinte forma

— Não sejamos tão rígidos, Seu Felix; parece que já temos homem no leme, voltou o Mestre. A entrada nas finanças foi brilhantíssima: suprimiu a higiene, uma inutilidade; despediu o pesadelo da comissão construtora; cortou nas secretarias, na imprensa; amputou o ensino agrícola, a comissão geográfica, a viação e de uma pancada fechou diversas escolas.

— Oh, Preceptor! Esse elogio osculado por seus lábios transforma-se em blasfêmia! — vociferou Félix. A instrução é a pedra fundamental do progresso, a misteriosa corrente que impulsiona as nações, o lábaro santo de todas as liberdades.

— Apoiado! — bradou Libório. A instrução e a filarmônica.

— Sem dúvida — aparteou o Cunha — tirem isso e o comércio e adeus prosperidade; vai tudo por água abaixo.

— Desejava, senhores — e ergueu a figurinha de homúnculo — ter durante um sol apenas os destinos da pátria para difundir o ensino por todas as classes e criar cidadãos cômicos de seus direitos e de seus deveres. Por certo não improvisaria doutos que só se formam à lustral serenidade dos gabinetes e dos livros, mas construiria no brasílio solo, um monumento tão alto e imperecível que a posteridade havia de ver-se sempre de pé. Que se eliminem vias férreas, vacinas, repartições de higiene, tudo enfim, mas que não toquem com um dedo sequer na divinal deusa que é a força motora do engrandecimento universal.

De pleno acordo — voltou o Mestre, esmagado pela retórica do outro. A instrução, bem compreendida, ao lado da moral e da religião, é uma força e a citação que fiz como medida econômica governamental não constitui por minha parte um encômio.<sup>324</sup>

<sup>324</sup> Segundo o dicionário eletrônico *Houaiss*, encômio: s.m. 1: fala ou discurso em louvor de alguém; elogio, gabo. 2: Rubrica: música. Na Grécia antiga, hino religioso de louvor.

— Nem outra coisa podíamos esperar de um espírito excelso que se libra alteroso no orbe da ciência! Declarou o Charlatão (p.232-233).

É possível perceber, no debate acima transcrito, as lutas em torno de diferentes percepções sobre a importância da instrução primária para o progresso do País. De um lado, o fechamento de escolas de instrução primária, sob a alegação de baixa frequência, parece não ter sido aceito por alguns seguimentos da sociedade. De outro, a instrução apresenta-se como um ramo importantíssimo e para o qual não se devem economizar recursos. Que se economize em outros setores, não na educação, a qual deve atingir a todas as classes sociais, indistintamente. Entretanto, vale salientar mais uma vez, que a instrução primária pública era destinada a parcelas menos favorecidas da população. Nesse sentido, é possível compreender a expansão dessa escola nas áreas rurais, em pelo menos três regiões do estado: na região central, no norte e no sul de Minas Gerais.

A ampliação no número de escolas de instrução primária no estado ocorreu em um momento de aumento da receita de Minas Gerais. Embora Viscardi (2001) ressalte que, ao longo de toda a Primeira República, o setor cafeeiro esteve dinâmico e que as crises que ocorreram não foram suficientes para lançá-lo na decadência, as justificativas para o fechamento das escolas de instrução primária, em 1898, e a supressão das escolas rurais recaíram sobre a crise financeira enfrentada pelo estado naquele ano.

Um artigo publicado no jornal *O Contemporâneo*, de 13.11.1898, assinado por Vaumangard, pareceu antecipar a reforma que o governo de Silviano Brandão realizaria no ano seguinte. É possível perceber, nesse artigo, representações construídas por diferentes grupos sociais em torno da educação pública, que incluía não só a escola de instrução primária, mas, também, a formação dos professores. Na sua crônica, o autor escreveu

Até Lopes de Azevedo é candidato!  
Ora Lopes!  
Por isso é que o tenho visto repetidas vezes lá pela Senhora do Ó!  
(...)  
Mas o Lopes de Azevedo não serve para deputado, porque é financeiro de mais.  
Devem estar lembrados os leitores, como foi elle contrario á mudança da capital, prognosticando apertos futuros, como se o nosso grande e ubérrimo Estado tivesse medo de despesas.  
Também escreveu contra a torrente de escolas primarias, mostrando-se muito defensor dos senhores e senhoras normalistas. Aquelle sujeitinho, si conseguir guiar-se ao palácio do Congresso, é capaz de propor a suppressão do senado, de cadeiras primarias que não tiverem

frequência de trinta alumnos, pelo menos, de cadeiras de escolas normaes, de fazer passar para o Estado um certo numero de rendas municipaes e outras medidas econômicas.

Elle falla tambem muito na redução do curso normal a três annos, de maneira que o Estado ficará cheio de normalistas, não podendo os não diplomados ganhar *honradamente* a sua vida (p.2-3).<sup>325</sup>

Como afirmamos anteriormente, entre os anos 1892 e 1898, o estado promoveria uma ampliação significativa do número de escolas de instrução primária, em especial, nas áreas rurais de Minas Gerais. Essa ampliação pareceu provocar disputas entre os diferentes segmentos da sociedade. Questões diversas aparecem nos discursos que tematizam a instrução primária, como a questão dos professores provisórios, considerados incompetentes por uns e trabalhadores honestos por outros; a necessidade de oferta de material didático e a melhoria das condições físicas das escolas; a necessidade de fiscalização das escolas e o seu controle por parte do Estado. Evidentemente, há aí uma relação entre a situação financeira do estado, instrução primária e a importância da educação para a formação do povo.

Quando apresentou seu relatório ao Presidente do Estado em 1999, o Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes afirmou que a redução do número de escolas de instrução primária de 2.157 para 1.476, a qual havia ocorrido em função da Lei nº 281, de 16 de setembro de 1899, “não podia ser esperada senão como a consequência de uma crise agudíssima que ameaçara o equilíbrio orçamentário”. Para o Presidente do Estado, Silviano Brandão, em 1900, o fechamento de 338 escolas de instrução primária se justificava pela frequência ilegal dos alunos a essas instituições. Segundo o Presidente,

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.

A lei foi cumprida, sendo suspenso o ensino em 338 escolas sem frequência; por outro lado, não julguei de bom conselho prover cadeiras com professores provisórios, que incontestavelmente tem sido uma das causas do lastimoso estado em que se acha o ensino primário (p.44).

A suspensão do ensino nas escolas sem frequência e o não provimento de algumas cadeiras vagas trouxeram ao thesouro do Estado um allivio de (...) 522:204\$000 (p.45).<sup>326</sup>

---

<sup>325</sup> APM. Jornais Mineiros. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>.

No que se refere à instrução primária, é possível perceber que, nesse momento, em Minas Gerais, a República adquiria uma feição particular. Mesmo que fosse inspirada no modelo francês, pelo menos do ponto de vista do discurso, a iniciativa estatal frente à instrução primária, se comparada com experiência francesa, apresenta-se como um grande contraste. De uma só vez, o governo suprimiu 338 cadeiras de instrução primária e, em seguida, suprimiu as escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado.

Ainda que apareça, nos relatórios do Inspetor Extraordinário e do Secretário do Interior,<sup>327</sup> no ano de 1899, a supressão das escolas rurais não aparece em textos legais que tratam da reorganização da instrução primária. A supressão também não apareceu no relatório do Presidente de Estado em 1900.<sup>328</sup> A Lei nº. 281, de 16 de setembro de 1899, assim como os Decretos nº 1353 e nº 1370 não tratam das escolas rurais.

Embora não tivesse abordado a educação das populações dos povoados e das aldeias, a Lei nº 281 definiu que as escolas de instrução primária seriam distritais e urbanas. Além disso, determinou no seu parágrafo 3º, art. 3º: “haverá uma escola mixta em cada colônia agrícola, mantida pelo Estado, si a respectiva população escolar for superior a vinte meninos de ambos os sexos”. Na referida lei, é possível perceber que o governo do estado estabeleceu uma política que privilegiou a educação das populações urbanas, distritais e das colônias agrícolas. Logo, ao contrário de propor a expansão da escola de instrução, a Lei nº 281 limitou o número de escolas que podiam ser mantidas pelo governo do estado, como podemos observar nos parágrafos 1º e 2º do seu art. 3º

Art 3º O numero de escolas em cada districto será determinado pela densidade da população e importância da localidade.

§ 1º nas cidades não haverá menos de duas escolas e nem mais de oito e nos districtos não haverá mais de duas.

§ 2º quando a população escolar não comportar mais de uma escola, será esta mixta (p.41).<sup>329</sup>

---

<sup>326</sup> Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Silviano de Almeida Brandão, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1900. Cidade de Minas, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1900. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.

<sup>327</sup> Refiro-me aos relatórios do Inspetor Extraordinário, Domicínio Rodrigues Vieira, e do Secretário dos Negócios do Interior, Wenceslau Braz Pereira Gomes.

<sup>328</sup> Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Silviano de Almeida Brandão, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1900. Cidade de Minas, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1900. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>.

<sup>329</sup> APM. Coleção Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes, 1899.

O Decreto nº 1353, de 17 de janeiro de 1900, determinou o número de escolas primárias do estado nos seguintes termos: “art. 1º Haverá no Estado 1.410 escolas de instrução primária, sendo 610 para o sexo masculino, 594 para o feminino e 206 mixtas”. Nessa legislação, encontramos, em anexo, uma relação das escolas mantidas pelo governo do estado. Baseando-nos no documento, percebemos que a região estudada ficou com um total de 54 cadeiras urbanas e 142 cadeiras distritais, totalizando 196 cadeiras, quando apresentava, nos mapas de registro de 1899, um total de 361 cadeiras de instrução primária, entre rurais, distritais e urbanas.

O decreto nº 1370, de 15 de março de 1900, mantém as disposições do decreto n. 1353 e amplia o número de cadeiras urbanas e distritais de alguns municípios do estado de Minas Gerais. Dos municípios estudados somente Santa Luzia do Rio das Velhas teve um aumento de duas cadeiras, uma para cada sexo, no distrito de Lagoa Santa e no município de Santa Bárbara houve um aumento, também, de três cadeiras, uma para cada sexo, no distrito de São Gonçalo do Rio Abaixo e uma mixta no distrito de N. S. da Conceição do Rio Acima.

Para Domiciano Rodrigues Vieira (1899), a manutenção das escolas rurais significava um desrespeito à nobre missão de educar o povo. Para reforçar sua argumentação, o Inspetor Extraordinário citou o exemplo francês. Tal referência justificaria a nobreza da instrução primária e contribuiria para defender sua transferência para a responsabilidade dos municípios. Conforme o Inspetor,

Os governos municipaes e districtaes deviam auxiliar o estado se encarregando das escolas ruraes, cujo numero deve ser reduzido e só para as aldeias onde houver população cujo recenseamento prove comportar a escola mantendo a freqüência legal. Os municípios appareceram como instituição dos romanos: eram governos locais creados para se encarregarem, para receberem o encargo de proverem as necessidades immediatas dos povos, segundo o modo de viver peculiar a cada um. Dahi a sua denominação (município = múnus-cipio, de múnus capio), de receber os encargos. E não há encargo mais nobre do que o da instrução primaria. Tanto assim é que o governo da Revolução Francesa, a grande revolução que transformou o mundo civilizado, determinou que o professor primário trouxesse no peito uma medalha significativa da importância da função social de seu cargo (p.142).<sup>330</sup>

---

<sup>330</sup> APM. Correspondências dos Inspectores Escolares da 1ª a 4ª Circumscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

Se, por um lado, a ideia de deixar as escolas dos povoados sob responsabilidade dos municípios já aparecia na fala do Presidente Afonso Penna em 1893,<sup>331</sup> e a Lei n.º. 2, de 1891, permitia que os municípios criassem escolas de instrução primária, por outro lado, parece-nos que nenhuma medida legal foi tomada no sentido de pressionar os municípios a assumirem as escolas rurais então existentes. Dessa maneira, a questão da obrigatoriedade escolar permaneceu, por diversas vezes, postergada, como bem destacou Faria Filho; Gonçalves (2004). Assim, resta-nos perguntar qual foi o destino dessas escolas, dos seus alunos e professores.

Quando comentou os benefícios da reforma da instrução primária de 1899, o Presidente Silviano Brandão não se referiu à supressão das escolas rurais. Nesse momento, teria havido um silenciamento sobre essa questão. Parece-nos que o governo se sentiu pouco à vontade para falar do referido assunto. Também na imprensa e na literatura, a supressão das escolas rurais parece ter ficado silenciada. Desse modo, construiu-se uma determinada representação de que foram suprimidas as cadeiras de instrução primária sem frequência e regidas por professores provisórios, mas não se discutiu a supressão das escolas rurais. Assim, na mensagem do Presidente Silvino Brandão aparece o seguinte argumento:

Foi posta em execução a lei n. 281, de 16 de setembro de 1899, a qual reformou a instrução primaria do Estado, simplificando e uniformizando o ensino, e assim tornando-o mais pratico e portanto, mais proveitoso.

De acordo com as disposições dessa lei, foi ordenado o recenseamento escolar do Estado, afim de tornar-se effectiva a obrigatoriedade do ensino, medida de alto alcance, que, obrigando os paes e mais responsáveis por meninos em idade escolar a fazerem com que estes frequentem as escolas publicas do Estado, muito contribuirá para a extincção do analphabetismo, e para acabar com a falta de frequência que tem sido observada nas escolas; foi supprimida a classe dos professores provisórios, que, por sua incompetência para o magistério, tanto concorrem para a decadência do ensino primário; foi feita distribuição mais justa e eqüitativa das cadeiras primarias pelas localidades do Estado, **sendo reduzido o numero dellas com a supressão de muitas, que não tinham frequência**, e portanto não podiam satisfazer o fim de sua creação; foi estabelecida a inspecção escolar extraordinária, remunerada, medida utilíssima, que estou certo, produzirá o melhor resultado, tendo sido nomeados inspectores

---

<sup>331</sup> Na fala ao Congresso Mineiro, em 1893, o Presidente Afonso Penna afirmou: “algumas municipalidades têm já creadas escolas, usando da atribuição que lhes confere a lei n. 2. Acredito que mais tarde parte desse serviço poderá ser transferido ás câmaras, encarregando-se o Estado de manter e costear as escolas das villas e cidades e povoados mais importantes. Em assumpto desta natureza a acção do tempo é elemento de primeira ordem, para se tornar eficaz qualquer reforma” (p.32).



escolares extraordinários cidadãos de competência e que saberão desempenhar-se, com grande proveito para o ensino, dos deveres que lhes incumbe; finalmente, tem o governo, conforme permite-lhe a pequena verba orçamentária para esse fim destinada, procurado dotar as escolas primárias com mobília e algum material escolar, fazendo ao mesmo tempo a conveniente distribuição de compêndios aos meninos indigentes.

É de esperar que o conjunto destas medidas salutares, algumas das quaes devem receber desenvolvimentos, produza benéficos resultados para o ensino primário do Estado, levantando-o das condições precárias em que tem-se encontrado. O assumpto é de elevada importância, e o governo continua a prestar-lhe a maior atenção, no grande empenho, que aliás deve ser de todos os mineiros, de que seja o ensino primário uma feliz realidade no Estado (p.22-23).<sup>332</sup>

Após ter sido realizada a reforma da instrução primária, por meio da Lei nº 281, de 16 de setembro de 1899, parece ter emergido uma necessidade de apagamento da memória da história da instrução primária do estado, com a supressão das escolas rurais sob responsabilidade do governo. Então, passou-se a construir uma representação de que essas escolas foram suprimidas porque pertenceriam ao conjunto das escolas de instrução primária sem frequência ou que possuíam professores provisórios. Como se nunca houvessem existido, as *escolas rurais* desapareceram dos discursos oficiais. Uma vez que não se estabeleceram em outros discursos, elas restam quase que totalmente desconhecidas. Para apreendê-las, foi preciso acessar indícios na produção historiográfica e operar no campo da história cultural, o qual possibilita a emergência de estudos sobre segmentos sociais até então pouco considerados na história da escolarização.

---

<sup>332</sup> Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Silviano de Almeida Brandão, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1900. Cidade de Minas, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1900. Disponível em: [http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração desta tese, percorremos caminhos que foram marcados pelos constantes diálogos com os autores de referência, com professores e colegas de curso (no Brasil e na França), com companheiros e companheiras de trabalho, com as fontes acessadas. Assim, neste momento de finalização da tese, é importante pensar a respeito da seguinte questão: de que forma esta pesquisa nos ajuda a compreender a emergência da escola rural em Minas Gerais, na última década do século XIX? Visto que, nesse período, a instrução primária era um ramo importante do serviço público e destinada aos pobres, negros e mestiços, podemos inferir que se direcionava ainda às populações rurais. Parece-nos que ela se expandiu nesses domínios e também neles foi marcada por dificuldades, como aquelas enfrentadas nos espaços sociais urbanos.

Para responder à questão central desta tese, procuramos reconstruir a fisionomia dos espaços sociais rurais da região e do período estudados, tentando responder às questões, apresentadas por alguns dos nossos interlocutores, sobre as condições de existência das populações rurais da região central do estado, sobre o que e como produziam e sobre as relações de poder existentes nesses espaços. Lançar um olhar para as relações de poder existentes nesses espaços como, por exemplo, o mandonismo e o coronelismo, se constituiu em possibilidade importante de aproximação desses espaços e de compreensão das complexas relações existentes no seu interior. Nesse percurso, tentar compreender como se configuravam as relações entre rural e urbano, campo e cidade, no momento mesmo em que a nova capital do estado estava sendo construída e identificar em que medida as mudanças no campo da economia e da produção alteraram a fisionomia de regiões anteriormente dinamizadas pela atividade mineradora, também, nos ajudou a responder à questão central desta tese.

Afinal, como podemos caracterizar os espaços rurais nos quais as escolas de instrução primária foram instaladas e funcionaram com – maior ou menor – regularidade? Parece-nos que esses espaços rurais sofreram com a queda na sua densidade populacional, com a diminuição da produção de subsistência e com a alta dos preços dos produtos de primeira necessidade. Por um lado, a descrição desses espaços como locais abandonados, despovoados, decadentes, arruinados aparece nos discursos do Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira. Os espaços rurais também

aparecem como locais nos quais coexistiam as grandes e pequenas propriedades rurais, as grandes e pequenas lavouras.

Nos contextos das grandes propriedades, percebemos a presença de famílias de trabalhadores nacionais, como definido por Viscardi (2001), que arrendavam determinada parcela de terras e eram responsáveis por pequenas lavouras de subsistência. O cultivo do feijão, do milho e mesmo de pequenas lavouras de café coexistiam com a indústria têxtil, como é o caso da Fábrica São Vicente, que empregava mais de duzentas pessoas em Santa Luzia. Esse *rural* é também marcado pela seca, pela pobreza e pela fome; é marcado pela presença do coronel, do fazendeiro e do vigário como autoridades literárias, bem como de professoras e alunos/as negros/as e mestiços/as.

O pertencimento étnico-racial parece constituir-se em elemento poderoso na construção de representações sobre os espaços sociais rurais da região estudada, sustentadas nas teorias raciais consumidas pelas elites brasileiras do final do século XIX e início do XX, como destacado por Schwarcz (1993). Para a autora, no final do século XIX

em meio a um contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país, as teorias raciais se apresentam enquanto modelo teórico viável na justificação do complicado jogo de interesses que se montava. Para além dos problemas mais prementes relativos à substituição da mão-de-obra ou mesmo à conservação de uma hierarquia social bastante rígida, parecia ser preciso estabelecer critérios diferenciados de cidadania. (p.18)

A região estudada é marcada pela presença predominante dos espaços sociais rurais e também pela presença marcante de espaços sociais urbanos. Nessas relações vão sendo construídas representações sobre uns e outros espaços e colocando-se em prática determinadas políticas que constroem fisionomias específicas e distintas para os mesmos. Além disso, a territorialidade e a espacialidade dos povoados e aldeias parecem incompatíveis com o modelo de escolarização empreendido pelo estado nesse momento.

Nos registros do Inspetor Extraordinário, mesmo quando se ressaltava a presença de uma grande quantidade de pessoas reunidas, como as mulheres em busca de água ou os operários da Fábrica de Tecidos; mesmo quando a população afirmava a existência

de mais de 50 crianças internadas pelas capoeiras, Domiciano Vieira duvidava da possibilidade de existência de crianças que justificasse ou garantisse a continuidade da escola, nesse contexto.

Mas, para compreender a emergência da escola rural no final do século XIX, em Minas Gerais, é necessário, ainda, além de considerar a importância da alfabetização no contexto do regime eleitoral do final do século, também considerar a importância da escola no contexto da política municipalista, do coronelismo e, finalmente, do processo de escolarização.<sup>333</sup> Esse processo diz respeito, entre outras questões, à paulatina produção de referenciais sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e de transmissão de conhecimento, como o eixo articulador de seus sentidos e significados, de acordo com Faria Filho (2003, p.78). Tal acepção remete àquela denominada de forma escolar, definida por Vincent; Lahire; Thin (2001), segundo a qual, a configuração e a difusão da escola no mundo moderno também se realizam pela sua crescente influência para fora dos seus muros.

Da análise da distribuição do ler e do escrever, na região estudada, a partir dos dados do Censo de 1890, foi possível inferir que, em um momento imediatamente anterior à emergência da escola rural em Minas Gerais, não era a localização geográfica da população – cidade ou campo – o principal definidor do acesso ou não à alfabetização. Outras questões como, por exemplo, o lugar social de homens e mulheres, pobres e ricos, negros e brancos eram, talvez, mais definidores dessa distribuição.

Ao tentar reconstruir a fisionomia dos espaços sociais rurais estudados foi possível apreender que, de algum modo, o impresso circulava nas comunidades rurais visitadas pelos Inspectores Escolares e que as famílias possuíam livros, com os quais seus filhos estudavam. Em muitos registros analisados são recorrentes as observações de que os poucos livros existentes nas escolas rurais eram das crianças e/ou dos professores/as. Foi possível perceber também uma tendência de ampliação na oferta da instrução primária entre os anos de 1892 e 1897, assim como uma redução significativa dessas escolas nos anos de 1898 e 1899.

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

---

<sup>333</sup> Essa questão foi tratada, com mais profundidade, no terceiro capítulo da tese.

seletiva, embora marcado pela distinção entre escolas rurais, distritais e urbanas. Em contrapartida, em momentos de crise financeira, reduziu-se esse número e priorizou-se um determinado grupo social a ser atendido: o urbano. A crise financeira do estado de Minas Gerais, de 1898, provavelmente, agravou as condições de existência das populações rurais visitadas pelo Inspetor Domiciano Rodrigues Vieira, assim como contribuiu com a produção e com o reforço da representação das comunidades rurais, em 1899, como espaços marcados pela pobreza, pela fome e pelo abandono.

Concordando com Hébrard (2007), quando estudou o caso de Cévennes, região rural do sul da França, no século XVIII, sobre as relações entre crises econômicas e recuo nos índices de alfabetização das populações rurais, os dados que acessamos nos indicam a existência de relações que precisam ser consideradas no avanço ou no recuo da alfabetização das populações rurais em Minas Gerais e, até mesmo, no Brasil. Acreditamos que essa é uma questão que precisa ser aprofundada para melhor compreensão da distribuição do ler, do escrever e do escolarizar, nas áreas rurais do estado.

No esforço de reconstruir a fisionomia da escola rural em Minas Gerais no final do século XIX, podemos afirmar que, do ponto de vista dos espaços físicos e dos materiais didáticos, nos anos iniciais da década de 1890 e a partir dos discursos analisados, não existiam grandes diferenças entre as escolas rurais, as distritais e as urbanas, a precariedade atingia a todas de forma mais ou menos generalizada. Mas, à medida que algumas melhorias foram sendo realizadas nas escolas urbanas e escolas distritais, algumas diferenças puderam ser apreendidas através dos discursos dos inspetores escolares.

Do ponto de vista do tempo escolar, é possível inferir que os professores adaptavam os tempos da escola às necessidades das comunidades rurais. Muitos deles recebiam os alunos ao longo do dia, individualmente; outros organizavam grupos de alunos, recebendo-os em horários diferentes. Essas alterações de horários eram justificadas pelas distâncias entre a escola e os lugares de moradia das crianças, bem como pelos horários de trabalho, no caso das crianças que trabalhavam na Fábrica São Vicente. Nesse sentido é possível afirmar que existia uma específica cultura escolar nas escolas rurais de instrução primária estudadas. Essa cultura era marcada pela organização do tempo escolar, adaptado às condições da territorialidade dos espaços sociais rurais, que exigiam das crianças longas caminhadas, pelo o trabalho na lavoura e nas fábricas e pelas condições materiais das escolas como, por exemplo, a ausência de

energia elétrica, para funcionamento da escola rural noturna. Sabemos que adaptar a escola às necessidades da comunidade não era uma exclusividade da escola rural, no final do século XIX, mas, nelas, a impossibilidade de adaptação à forma escolar constituiu-se em um problema de longa duração.

Do ponto de vista dos métodos e dos conteúdos, inferimos a presença de uma diversidade de métodos nas escolas rurais. Alguns professores alternavam diferentes métodos (silabação, emissão de sons) em uma mesma turma. Outros trabalhavam com o método individual. Havia ainda aqueles que trabalhavam somente com a soletração e com a memorização. Existia, pois, uma diversidade de métodos utilizados, e, em muitos casos, havia também uma mescla de diferentes métodos. No que se refere aos conteúdos, diríamos que a escola rural se aproximava dos conteúdos prescritos legalmente. Essa informação reafirma o que foi ressaltado por Julia (2001), de que o estudo do funcionamento interno da escola possibilita a apreensão das resistências, das tensões e dos apoios aos projetos educativos no curso mesmo de sua execução, em cada período histórico. Embora, do ponto de vista legal, a escola rural apresentasse um currículo “*pouco desenvolvido*” (baseado no ensino da leitura, da escrita, do cálculo e de valores morais), muitos professores ultrapassavam os conteúdos prescritos e se aproximavam do currículo das escolas distritais.

Quando tentamos apreender quem eram as professoras das escolas rurais, localizamos, do ponto de vista da formação e do tipo de contratação, percebemos a existências de normalistas, não-normalistas, habilitados, provisórios e efetivos. Ou seja, havia nas escolas rurais uma diversidade na formação das professoras e nos modos como eram contratadas. Entretanto, a passagem pela escola normal não representava, conforme os registros do Inspetor Extraordinário, a garantia de qualificação. Para o Inspetor Ambulante, os professores eram, de maneira geral, considerados bons e cumpridores de seus deveres. Para o Inspetor Extraordinário, todavia, eles eram “ineptos, andrajosos e esfarrapados”, ainda que tenha registrado a presença de boas professoras nas escolas rurais visitadas. Tal como se pode perceber, foi possível apreender que, nesse momento e na região estudada, havia uma contradição entre o discurso do Inspetor Ambulante e o discurso do Inspetor Extraordinário.

A partir da análise dos registros do Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, referente aos municípios de Vila Nova de Lima, Sabará e Santa Luzia, foi possível apreender a presença majoritária de professoras em um momento em que esse campo profissional estava se constituindo como predominantemente feminino.

Acreditamos que a presença feminina justifica-se pela presença significativa de escolas mistas, em um período no qual somente as mulheres podiam ensinar para meninos e meninas. Nessa época, a co-educação dos sexos ainda não havia se estabelecido. Outro elemento importante refere-se à presença, também significativa, de professoras negras e mestiças, ou seja, quase 30% do total de professores, foi descrito como pertencente a essa recorte étnico-racial.

A partir dos relatórios dos Inspetores Escolares, foi possível apreender, também, a origem social e étnico-racial das crianças, “quase todas pobres” e muitas negras e mestiças, como nos informam, várias vezes, as fontes consultadas e analisadas. Embora as populações rurais tenham sido descritas como desinteressadas pela instrução das crianças, o que podemos perceber é um enorme esforço dessas populações em enviar suas crianças para escola e em garantir a permanência das escolas nos povoados.

Consideramos que a nomeação da escola rural, através da lei n.41, de 1892, possibilitou uma classificação, uma delimitação, uma visibilidade. Possibilitou, ainda, a construção de uma política específica de melhoria das edificações de escolas distritais e de escolas urbanas. Conseqüentemente, percebeu-se uma progressiva distinção entre as escolas de instrução primária sob responsabilidade do governo do estado e a representação da escola rural como precária, esburacada, em ruínas, como “uma ratoeira armada para num dia despencar sobre a família e os meninos!”<sup>334</sup> Dessa forma, ao nomeá-la, o estado inventou e, ao mesmo tempo, negou a escola rural.

É certo que ela emergiu em um contexto de produção de diferentes representações, as quais se fizeram presentes na sociedade mineira, no final do século XIX. Nesse processo, como afirma Roger Chartier (1990), as representações “estão sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (p.17). Nesse sentido, apreender as múltiplas representações em torno dos espaços sociais rurais, a escola rural e seus sujeitos – professores, alunos e pais –, em Minas Gerais, no final do século XIX, nos ajudou a compreender os mecanismos pelos quais determinado grupo impôs a sua concepção do mundo social, seus valores e seus domínios (CHARTIER, 1990).

Dessa forma, na medida em que se foi operando a paulatina distinção da escola rural, no conjunto das escolas mantidas pelo governo do estado de Minas Gerais, foi-se, também, construindo uma política diferenciada, a qual destinou à escola rural o lugar da

---

<sup>334</sup> Registro do Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira. APM. Correspondências dos Inspetores Escolares da 1ª a 4ª Circunscrição, volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

precariedade. Somando-se a isso, ao longo da década de 1890, construiu-se também uma determinada representação da escola rural como o lugar do *rústico* e da *rusticidade*, da ineficiência de seus professores, da infrequência de seus alunos e do desinteresse dos pais em relação à escolaridade dos seus filhos. Finalmente, a proposta de supressão das escolas rurais, abertamente defendida pelo Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira, pelo Secretário do Interior Wenceslau Braz Pereira Gomes em 1899 e efetivada com a Lei nº 281, de 16 de setembro de 1899, não foi tratada no discurso do mesmo Secretário, em 1900.

Sendo a legislação, em suas várias dimensões e em seus vários momentos, um dos modos pelos quais as lutas sociais são produzidas e expressas (FARIA FILHO, 2005a), parece-nos que, nesse campo, foram travadas lutas sociais, no interior das quais uma determinada justificativa em torno da supressão das escolas rurais, sob responsabilidade do governo do estado de Minas Gerais, foi estabelecida como legítima. A justificativa legítima, e que prevaleceu sobre as demais, indica que a reforma de 1899, que suprimiu as escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado, constituiu-se na supressão das escolas de instrução primária sem frequência legal.

Além de privilegiar a educação das populações urbanas, com supressão das escolas rurais de instrução primária e, possivelmente, com sua atribuição aos poderes municipais, o governo do estado de Minas Gerais pareceu 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, influenciada pelas idéias higienistas concentrou seus esforços na construção dos grupos escolares. Estas instituições, os grupos escolares, configuraram-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.

A pesquisa realizada oferece indícios para afirmar que Minas Gerais tentou, no final do século XIX, ampliar, de forma significativa, o número de escolas. O governo do estado adotou, no período, uma estratégia de diferenciação de frequência, de remuneração de professores e de conteúdos entre diferentes tipos de escola, aumentando o acesso à escola pública na cidade e no campo, embora de modo diferenciado. Marcado pelos debates que opõem urbano e rural, moderno e arcaico, desenvolvimento e atraso, o estado ensaiou uma maneira de ampliação de acesso à instrução primária. No entanto,



sua política foi efêmera. Instaurada e praticada ao longo de sete anos, não seria desarticulada sem deixar uma determinada representação sobre a escola rural e seus sujeitos. Tal representação, que nega e deprecia a escola rural, como também os sujeitos que participaram de sua história, estabeleceu-se como legítima. Ainda que se tenha considerado que foi a partir do ruralismo pedagógico, como apontam diferentes estudos, que surgiu uma proposta de educação rural propriamente 'dita', pois imbuída de compromissos com a permanência do homem no campo, estimuladora e valorizadora da cultura do campo, não foi essa representação de escola rural que predominou na sociedade, ao longo do século XX. Ousáramos afirmar que, antes, a escola rural do final do século XIX, descrita como ineficiente, sem frequência, com professores pouco qualificados, funcionando em locais improvisados, sem prestar nenhum serviço à nação, marcou a representação da instituição ao longo do século XX.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa e da escrita da tese, algumas questões foram respondidas e outras não encontraram possibilidade de solução, o que, em alguma medida, constitui os limites da própria tese. Entretanto, a ausência de respostas, que ainda permanece para algumas questões referentes à temática trabalhada na investigação, evidencia também as possibilidades abertas por seus resultados para novas pesquisas, nos termos que apresentamos a seguir.

Consideramos que um dos limites do trabalho refere-se a sua própria incompletude. Nesse sentido, pretendíamos ter trabalhado com um conjunto maior de dados, em especial com informações de outros jornais que circularam na região, porque esses dados nos possibilitaram uma aproximação das disputas políticas nas cidades de Sabará e de Itabira. Verificamos a existência de tensões nesses municípios através dos jornais *O Contemporâneo*, *A Itabira* e *O Prateano*. Mesmo trabalhando com um conjunto pequeno de exemplares, três para cada ano estudado, foi possível nos aproximar do mundo social dos dois municípios, ao mesmo tempo em que acessamos informações sobre questões mais amplas das disputas políticas no estado e no País.

Ainda que tenhamos selecionado 12 municípios para o estudo da emergência da escola rural em Minas Gerais, só nos foi possível trabalhar com esse conjunto de municípios em alguns aspectos. Em primeiro lugar, consideramos os dados do Censo de 1890, no que se refere a quantidade de sua população e sua distribuição no território e à alfabetização, o que tornou mais complexa nossa análise da emergência da escola rural em Minas Gerais. Em segundo lugar, apesar de mais escassos, os relatórios do Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa nos possibilitaram acessar

informações sobre a situação mais geral da instrução primária nos municípios investigados. Finalmente, em terceiro lugar, a análise dos mapas de registro nos possibilitou construir um quadro com o movimento da criação e da supressão de cadeiras de instrução primária sob responsabilidade do governo do estado, oferecendo-nos uma visão global do objeto de estudo.

Entretanto, sentimos que não foi possível um conhecimento mais aprofundado das escolas rurais de todos os municípios estudados. Foram muitas as escolas existentes nesse período, e só nos foi possível estudar os casos específicos de Villa Nova de Lima, Sabará e Santa Luzia. Embora tenhamos procurado, não conseguimos localizar relatórios a respeito dos outros municípios, os quais nos dessem informações tão detalhadas sobre as escolas rurais como aquelas encontradas nos relatórios do Inspetor Extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira. De qualquer modo, os relatórios do Inspetor Ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa nos possibilitaram apreender diferentes representações sobre as escolas rurais e seus sujeitos, ao mesmo tempo em que nos propiciou uma visão mais global dessas escolas dos municípios estudados.

O trabalho com a literatura ficou restrito a quatro obras de Avelino Fóscolo, quais sejam: *O Caboclo*, *O Mestiço*, *A Capital* e *Morro Velho*. Se, por um lado, o trabalho com as fontes literárias, ainda que restrito, possibilitou-nos uma aproximação dos espaços sociais rurais da região central no período estudado, por outro, ele não nos permitiu uma aproximação da escola rural do modo como desejávamos. Talvez o estudo de autobiografias pudesse ter possibilitado essa aproximação. Mas recorrer a elas não nos foi possível no interior do presente trabalho.

Assim, como perspectivas para outras pesquisas, consideramos fundamental conhecer como se processou a escolarização das populações dos povoados rurais dos municípios, os quais tiveram, na década de 1890, escolas rurais públicas sob responsabilidade do governo do estado, atendendo a suas populações. Em relação a esse aspecto, perguntamo-nos em que medida os governos municipais assumiram essas escolas e atenderam essas populações. Da mesma maneira, ainda nos restam questões sobre quais seriam as diferentes nuances, a serem apreendidas em cada um dos diversos governos municipais.

Consideramos que os resultados da pesquisa colocam, para o conjunto de historiadores da educação mineira, a importância de se conhecer com mais profundidade a última década do século XIX. O que pudemos perceber é que as pesquisas sobre a

história da educação, nesse período em Minas Gerais, compreendem épocas até o final da década de 1880. Aquelas investigações, nas quais os pesquisadores estudam o século XX, começam, é claro, nos anos iniciais do século. Parece haver, portanto, uma lacuna na produção historiográfica, que tem sido preenchida com estudos que elegem novos objetos de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. A formação de um pequeno proprietário de terras matogrossense no século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...Goiânia*; Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

ALBUQUERQUE JÚNIOR. Durval. A invenção do nordeste e outras artes. São Paulo: Cortez, 1999.

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de; VILAÇA, Marco Vinícios. *Pouvoir et domination au Nordeste du Brésil: Les seigneurs des terres*. Traduit du portugais par Monique Lemoing. Paris : L'harmattan, 2002.

ANDRADE, Rômulo. Notas prévias sobre a escravidão na zona da mata de Minas Gerais (Século XIX). In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 5,1990, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências econômicas, 1990, p. 53-84.

ANDRADE E SILVA, José Bonifácio. Representação à Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a escravatura, 1825. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01688900#page/1/mode/1up>. >. Acesso em 12.01.2011.

ANDRADE, Therezinha; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Formação de professores para a escola rural. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2005, São João Del Rei. *Anais...* São João Del Rei, 2005.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. Candeeiros a romper a escuridão do mundo rural: formação da professora nas escolas normais rurais do Ceará – 1930 a 1960. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*. Aracaju–SE: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008, p. 27-29.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Educação do campo e desenvolvimento sustentável: um estudo de caso sobre a escola família agrícola de Angical – Bahia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. *Anais ....* Curitiba Universidade Federal do Paraná, 2004.

ARIÉS, Phillipe. *Centuries of childhood*. Harmondsworth: Penguin Books, 1986.

AZEVEDO, Denilson Santos de. A história da escola superior de agricultura e veterinária (ESAV) do estado de Minas Gerais e as origens da universidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia :2006.

BARBANTI, Maria Lúcia H. *Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*. 1977. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

BARRETO, Iracema. Minas tem 1,6 milhões de analfabetos. Hoje em dia. Belo Horizonte, 09 ago. 2006. Caderno Política/MG, p. 3.

BASTIDE, Roger. *Brasil: terra de contrastes*. São Paulo: DIFEL, 1978.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Leituras de formação. CORAÇÃO, de Edmundo de Amicis (1886). In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, I., 2004, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/mariahelenacamaraabastos.pdf>>. Acesso em 09.11.2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Dos papéis velhos aos manuscritos impressos: paleógrafos ou livros de leitura manuscrita. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.153-178.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Livros de leitura: uma morfologia. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Livros de leitura: uma morfologia*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.75-104.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.20, p.27-47, maio/jun./jul./ago. 2002.

BERGSTRESSER, Rebeca Baird. *The movement for the abolition of slavery in Rio de Janeiro, Brazil, 1880-1889*. Tese (Doutorado em Filosofia) Universidade de Stanford, Califórnia, 1973

BEZERRA NETO, Luiz. As práticas educativas produzidas no interior do MST e suas relações com o Ruralismo Pedagógico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro - RJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

BISPO, Alessandra Barbosa. A formação docente para implantação das escolas rurais em Sergipe nas décadas de 1940 e 1950. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais...* Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.

BITTENCOURT, Circe M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.475-491, set./dez. 2004.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício de historiador*. Prefácio: Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira: Lílian M. Schwarcz; tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOBBIO, Norberto. *Teoria do ordenamento jurídico*. 6.ed. Brasília: Editora da UnB, 1996.

BOTELHO, Jorge Florentino; GONÇALVES, Irlen Antônio. As políticas públicas para a formação do trabalhador do campo em Minas Gerais: o instituto agrônomo de Itabira (1880-1898). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2009, Montes Claros. *Anais...* Montes Claros: Universidade Federal de Montes Claros, 2009.

BOTO, Carlota J. M. C. dos Reis. *Ler; escrever; contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*: caderno de subsídios. RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Coord.). Brasília: MEC, SECAD, 2005.

BURKE, Peter. Abertura: a Nova História, seu passado seu futuro. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p.07-37.

CARNEIRO, L. *Voto dos analfabetos*. Petrópolis: Vozes, 1964.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

CASPARD, Pierre. Preface. In: LUC, Jean Noel. *La statistique de l'enseignement primaire 19<sup>a</sup>-20<sup>a</sup> siècles*: politique et mode d'emploi. Econômica: Paris, 1985.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução: Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica: Arno Vogel. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. 345p.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita*: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. 248p.

CHARTIER, Roger. *A história cultural*: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*, São Paulo, n.11, p.1-15, jan./abr. 1991.

CHARTIER, Roger. *Au bord de la falaise*: l'histoire entre certitudes et inquiétudes. Paris: Ed. Albin Michel, 2009a.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. École et alphabétisation en languedoc aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. In: FURET, François; OUZOUF, Jacques. *Lire et Écrire*: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. Paris: Éditions de Minut, 1977. p.43-99.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. O internato do aprendizado agrícola Benjamin Constant: o espaço, o grupo dirigente e os internos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia; Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

COSTA, Eremilda Vieira da. A cultura escolar e a formação de meninas na Escola Normal Rural Santa Maria (Timbaúba, 1938-1950). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. *Anais....* Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

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

DARTON, Robert. Os trabalhadores se revoltam: o grande massacre de gatos na rua Saint-Séverin. In: \_\_\_\_\_. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Tradução: Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p.103-139.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Cidadãos analphabetos. Propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na Primeira República. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.71, p.5-19, nov. 1989.

DUARTE, Denise Aparecida Sousa. Augusto Emílio Zaluar: aspectos da trajetória e produção de um intelectual português no Brasil do século XIX. *Temporalidades: Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da UFMG*, vol. 2, n. 1, Jan./Jul., p.123-129, 2010

DUARTE, Regina Horta. *A imagem rebelde: a trajetória libertária de Avelino Fóscolo*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

DUBY, Georges. O domingo de Bouvines: 27 de julho de 1214. Tradução: Maria Cristina Frias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.77-97.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gomes. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendiz. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.239-256.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Representação da escola e do analfabetismo no século XIX. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b. p. 143-164. (Coleção Linguagem e Educação).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BICCAS, Maurilane de S. Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850-1930). *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, n.28, p.175-201, jan./jun. e jul./dez., 2000.



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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen A. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.159-187.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen A.; CALDEIRA, Sandra. A produção em História da Educação em Minas Gerais. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, G. (Org.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUF, 2005. p.135-152.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: Diana Gonçalves Vidal; Maria Cecília C. C. de Souza. (Org.). *A memória e a sombra*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999, v. 1, p. 117-136.

FARIA, Eduardo (moço fidalgo com exercício da casa de sua magestade fidelíssima e cavalleiro nas ordens de christo e de Nossa Senhora da conceição de Villa-Viçosa). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa: o mais exacto e mais completo de todos os dictionarios até hoje publicados contendo: todas as vozes da língua portugueza, antigas e modernas, com as suas varias accepções, accentuadas conforme a melhor pronuncia, e com indicação dos termos antiquados, latinos, bárbaros e viciosos, os nomes próprios da geographia antiga e moderna, todos os termos próprios das sciencias, artes e officios, etc., e sua definição analytica. Seguido de um dictionario de synonymos*. 4.ed., Rio de Janeiro: Livraria de Antonio Gonçalves Guimarães e C.<sup>a</sup>, v.1 e 2, 1863.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Da ruralização do ensino à constituição de escolas de formação de professores para atuar no campo: ditos e feitos da primeira escola normal rural do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais...* Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.

FÁVERO, Osmar (org.). *Anexo: a educação nas constituintes brasileiras*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p.303-321.

FEBVRE, Lucien (1942). A obra mestra: o problema da descrença no século XVI. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *História*. Tradução: Adalberto Marson; Paulo de S. Oliveira; Marisa E. Mascarenhas. 2.ed., São Paulo: Editora Ática, 1992.

FEBVRE, Lucien. *O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais*. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FERRARI, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.52, p.35-49, fev. 1985.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.21-47, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20.12.2010.

FIGUEIREDO, Cândido de. Novo Dicionário da Língua Portuguesa: redigido em harmonia com os modernos princípios da ciência, e em que se contém mais do dobro de vocábulos até agora registrados nos melhores dos mais modernos dicionários portugueses, além de satisfazer a todas as graphias legítimas, especialmente a que tem sido mais usual e quella que foi prescrita oficialmente em 1911. 4.ed. corrigida e copiosamente ampliada. v.1 e 2, Lisboa, Portugal: Sociedade Editora Arthur Brandão & C.<sup>a</sup>, 1922 (informada pela Biblioteca Pública Municipal de Belo Horizonte, Luiz de Bessa).

FONSECA, Marcus Vinícius. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. 2007. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007a.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, n 13, jan./abr., 2007b. p.11-50

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (org.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.49-75.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. A história da alfabetização: contribuições para o estudo das fontes. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29, 2006, Caxambu: ANPED, 2006.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Alunos rústicos, arcaicos e primitivos: o pensamento social no campo da educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIEIRO, Eduardo. *O romancista Avelino Fóscolo*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1960.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em História. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.11-40.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Oralidade e escrita: uma revisão. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v.36, n.128, p.403-432, maio/ago. 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A cultura popular como objeto de estudo: da “beleza do morto” à compreensão dos sujeitos e práticas culturais. In: XAVIER, Libânia N. *et al.* (Orgs.). *Escola, culturas e saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p.106-138.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rêgo (1890-1920)*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1998.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira *et al.* (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p.271-305

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Problematizando fontes em História da Educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.21, n.2, p.99-118, jul./dez. 1996.

GALVÃO, Ana Maria de O., MELO, Juliana F., SOUZA, Maria José F., RESENDE, Patrícia C. (Orgs.). *História da Cultura escolar: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCIA JR., Afrânio. A sociologia rural no Brasil: entre escravos do passado e parceiros do futuro. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, n.10, p.54-189, jul./dez. 2003.

GARCIA JR., Afrânio. O caminhão, a circulação das idéias e o poder dos coronéis no Nordeste. *Revista Brasileira da Academia Brasileira de Letras*, Rio de Janeiro, Fase VII, Ano X, n.39, p.83-99, abr./mai./jun. 2004.

GIL, Natália. Aparato burocrático e os números do ensino: uma abordagem histórica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.134, p.479-502, mai./ago. 2008.

GIROLETTI, Domingos. *Industrialização de Juiz de Fora (1850-1930)*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1988.

GOBINEAU, Arthur de. *Essai sur l'inegalité des races humaines*. Paris: Gallimard-Pleiade, 1853.

GONDRA, José G. Medicina, Higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 519-550.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. *O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. 281p.

GREENBLATT, Steven. *Shakespearean negotiations*. The circulation of social energy in renaissance England. Berkley, Los Angeles: University of California Press, 1988.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. Formative reading: hygiene, body and race in pedagogic publication of the beginning of 20th century. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.18, p.49-68, set./dez. 2008.

HALLEWELL, Lawrence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T.A Quiroz / Edusp, 1985.

HÉBRARD, Jean. Alfabetização e acesso às práticas da cultura escrita de uma família do sul da França entre os séculos XVIII e XIX: um estudo de caso. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira *et al.* (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.49-96.

HILSDORF, Maria Lúcia. *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. 1986. Número de folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

HOBBSAWN, Eric. L'historien entre la quête d'universalité et la quête d'identité. *Diogenes*, Paris, n.168, p.52-86, oct./dic. 1994.

HOLANDA, Sérgio. Buarque. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 220p.

JANOTTI, Maria de Lourdes. M. O diálogo convergente: políticos e historiadores no início da República. In: FREITAS, Marcus Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2000. p.119-143.

JULIA, Dominique. Cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.1, p.63-82, 2001.

LE BON, G. *Les lois psychologiques de l'évolution des peuples*. Paris: s.e., 1902.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão et al. 5.ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2003. 541p.

LEAL, Victor Nunes. O Coronelismo e o coronelismo de cada um. *Dados*, Local de publicação, v.23, n. 1, p.11-14, 1980.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História e memória das professoras das escolas rurais em Uberlândia-MG (1936-1950). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2009, Montes Claros. *Anais...Montes Claros*: Universidade Federal de Montes Claros, 2009.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. Superando a pedagogia sertaneja: que tipo de escola é mais adequado ao Piauí? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. *Anais...Natal*: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção: O que você precisa saber sobre...).

LUC, Jean-Noël. *La statistique de l'enseignement primaire 19<sup>e</sup>-20<sup>e</sup> siècles: politique et mode d'emploi*. Paris: Economica Ed. INRP, 1985. 242p.

LUHMANN, Niklas. El futuro no puede empezar: estructuras temporales en la sociedad moderna. In. TORRES, Ramón Ramos. *Tiempo y Sociedad*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, (s/d).

MACHADO, Vinícius Azevedo; GONÇALVES, Irlen Antônio. Intelectual, político e advogado: João Pinheiro da Silva e a educação do trabalhador do campo. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2009, Montes Claros. *Anais....*Montes Claros: Universidade Federal de Montes Claros, 2009.

MAGALHÃES, Justino P. *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1994. 351p.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Ruralismo e práticas cotidianas na primeira escola normal rural do Brasil: a escola normal rural de Juazeiro do Norte - CE (1934-1946). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia; Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

MALARD, Letícia. Romance-documento. In. FÓSCOLO, Avelino. *Morro velho*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. p.15-29.

MALHEIRO, Agostinho Marques Perdigão. *A escravidão africana no Brasil: ensaio histórico-jurídico-social*. São Paulo: Edições cultura, 1866.

MARIN, Louis. *Lire un tableau: une lettre de poussin em 1639*. Direction de Roger Chartier. Marseille: Rivages, 1985. p.102-124.

MARTINS, Ângela Magalhães. Século XIX: estrutura ocupacional de São João Del Rei e Campanha. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA: HISTÓRIA ECONÔMICA E DEMOGRÁFICA. ECONOMIA: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVA. POLÍTICA PÚBLICA, 5, 1990, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional -FACE/UFMG, 1990. p.31-52

MARTINS, Maria do Carmo S. Revisitando a Província: comarcas, termos, distritos de Minas Gerais em 1833-35. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA: HISTÓRIA ECONÔMICA E DEMOGRÁFICA. ECONOMIA: AVALIAÇÃO E PERSPECTIVA. POLÍTICA PÚBLICA, 5, 1990, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte - MG: Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional -FACE/UFMG, 1990. p.13-29.

MARTINS, Roberto Borges. *Growing in silence: the slave economy of nineteenth-century in Minas Gerais, Brazil*. 1980. 754p. Tese (Doutorado) – Graduate School, Vanderbilt University, Nashville, 1980.

MATTOS, Ilmar H. *Tempos de Saquarema*. 2.ed. Rio de Janeiro: Acces, 1994.

MEC/SECAD. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Resolução CNE/CEB, n.1. Brasília, 03 de abril de 2002. p.42.

MEDEIROS, Mário Lourenço de. O decreto conciliar inter mirifica e a programação radiofônica da emissora rural de Caicó-RN (1963-1964). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...Goiânia*; Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

MENDES DA ROCHA, F. Synopse do recenseamento do Brazil de 31 de dezembro de 1890. Rio de Janeiro: Officina da Estatística, Imprimerie du Bureau de Statistique, 1898. p.II-X. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em 09.09.2009.

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

MENDONÇA, Sônia Regina. As políticas de educação rural do ministério da agricultura (1945-1961). In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais... Aracaju*: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.

MENEZES, Roni Cleber D. O problema do ensino da leitura no último quartel do século XIX: Portugal, Brasil e o debate sobre o par decadência/atraso. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.23, maio/ago., p.41-69, 2010.

MONTEIRO, Norma de Góes. *Imigração e colonização em Minas Gerais, 1889-1930*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1973.

MOURÃO, Paulo K. C. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte: do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962. 608p.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professores negros na Primeira República. In: 29ª REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 29, 2006, Caxambu:ANPED, 2006.

MUSIAL, Gilvanice. O rural, a escola rural e seus sujeitos nos relatórios dos inspetores escolares (1892-1900). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA

DA EDUCAÇÃO, 5, 2009, Montes Claros. *Anais* Montes Claros: Universidade Federal de Montes Claros, 2009.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A pedagogia do castigo: práticas disciplinares na escola agrícola Benjamin Constant. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. *Anais...* Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. Agricultura ou pedagogia? Agrônomos e pedagogos no colégio agrícola Benjamin Constant. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. *Anais*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004.

NUNES, Clarice. História da Educação: interrogando a prática do ensino e da pesquisa. In: LOPES, A. A. M. *et al.* (Orgs.). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p.38-57.

OLIVEIRA, Leticia Borges de; SOUZA, Saulo Éber Tarsio de. História da educação de jovens e adultos: o MOBREAL no meio rural de Uberlândia-MG (1970-1985). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2009, Montes Claros. *Anais...* Montes Claros: Universidade Federal de Montes Claros, 2009.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. A caminho da roça: as intervenções pedagógicas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. In: LOPES, A. A. M. *et al.* (Orgs.). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. p.635-644.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. A caminho da roça: as intervenções pedagógicas do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. In: COPEHE/MG, 1, 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. Educar e regenerar: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro - RJ. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

OLIVEIRA, Vanessa Alves de. A gênese do ensino rural em São Pedro de Uberabinha (1891-1894). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2007, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.



OLIVEIRA, Vânia Beatriz V. de. Investimento no capital cultural: uma estratégia de agricultores familiares em Nova União – Rondônia. I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

OTRANTO, Celia Regina. As políticas educacionais dos anos de 1960 e suas implicações na Universidade Rural do Brasil / Universidade Federal Rural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.104, p.144-161, jul. 1998.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. *The Spectator*. O teatro das luzes: diálogo e imprensa no século XVIII. São Paulo: Hucitec, 1995. 244p.

PAULA, João Antonio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 156 p.

PEREIRA, Fábio Inácio; MELO, José Joaquim Pereira. A educação do homem do campo em José Martí. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais...* Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes. A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.4, p. 75-102, jul./dez., 2002

PINCER, Valeska de Mello. A festa do milho como prática de desenvolvimento educacional e cultural. In: IV CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2007, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

PINHO, Larissa Assis. A pesquisa sobre educação rural em congressos de História da educação (2000-2007). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais*. Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.

PINHO, Larissa Assis. Campanha Nacional de Educação Rural: construindo o imaginário acerca do homem do campo e sua educação (Minas Gerais / 1952-1963). In:

CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2007, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

RAPOSO, Lucy Rosane O. Vieira. As mulheres-professoras rurais em Minas Gerais (1928-1938). In: V CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2009, Montes Claros. *Anais...* Montes Claros: Universidade Federal de Montes Claros, 2009.

RECLUS, Élisée. *Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, Garnier, 1900.

RENAN, E. *Ouvres Completes*. Paris: Calman Levy, 1961.

RESENDE, Fernanda M.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Política Educacional em Minas Gerais no Século XIX: os relatórios dos Presidentes da Província. *Revista Brasileira de História da Educação*, Local de publicação, n.2, p.79-115, jul./dez. 2001.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906)*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982. 264p.

RIBEIRO, Cristiane Angélica. Historiando a educação rural no município de Uberlândia através da escola Fazenda Pontal – 1933 a 1945. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

RIBEIRO, Cristiane Angélica. O ensino rural em Uberlândia-MG. Nos anos de 1931 a 1945. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais...* Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.

RIBEIRO, Maria das Graças M.; VITÓRIA, Eliane Leandra; COMETTI, Ellen Scopel. A Universidade Rural do Estado de Minas Gerais e os acordos de cooperação com os Estados Unidos. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2003, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2003.

ROCHA, Angélica Pinho Martins. História da educação rural nas imagens: escola Cruzeiro dos Peixotos (Uberlândia/MG - 1933-1959). In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia:, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

RODRIGUES, Maysa Gomes. *Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888-1912)*. 2009. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ROSA, Walquíria M. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*. 2001. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ROSSI, Michelle Pereira da Silva; INÁCIO FILHO, Geraldo. Educação e racionalização das terras mineiras: a gênese protestante da Universidade Federal de Lavras – UFLA – (Lavras, 1892-1938). In: IV CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2007, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

SANTOS, Marileide Lopes do; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização e redes de socialização em Sabará. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n.2, p.149-158, jan./dez. 2003.

SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. 5.ed. São Paulo: Editora da USP, 2005.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHUELER, Alessandra F. M. A “infância desamparada” no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880-1886). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, p.119-133, jan./jun. 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEGANTINI, Verona Campos. *Fundando sensibilidades, educando os sentidos: dos sujeitos na cidade (Belo Horizonte, uma capital no ano de 1900)*. 2010. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Adriana M. P. Os meninos das aulas públicas de primeiras letras: Pernambuco, primeira metade do século XIX. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira *et al.* (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.271-305.

SILVA, Lourdes Helena da; COSTA, Vânia A. Dicionário crítico: educação rural. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.12, n.69, p.62-69, mai./jun. 2006.

SILVA, Lourdes Helena da. *Cenários da educação no meio rural em Minas Gerais*. Relatório técnico apresentado ao CNPq, 2006.

SILVEIRA, Tânia Cristina da; LIMA, Sandra Cristina F. de. (Re) construindo a história do ensino rural em Uberlândia – Escola Usina Ribeiro (Fazenda Santa Tereza): 1936-1950. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

SLENES, R. W. Os múltiplos de porcos e diamantes: a economia escravista de Minas Gerais no século XIX. *Cadernos IFCH / UNICAMP*, Campinas, n.17, 1985.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a resignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, n.16, p. 9-17, jul. 2003.

SOLARI, Aldo. Objeto da sociedade rural. In: QUEDA, T. (Orgs.). *Vida social e mudança social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

SOROKIN, Pitirim A.; ZIMMERMAN, Carlo C.; GALPIN Charles J. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: MARTINS, José de Souza (org.). *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, 1986. p.198-224.

SOUZA, Francisco Alencar de. O manual do agricultor brasileiro e o ensino profissional na primeira metade do século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004.

SOUZA, Francisco das Chagas de Loiola. A trajetória de uma profissão: da "casa da professora" à "escola urbanizada". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. *Anais...* Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

SOUZA, José Nicolau. Educação escolar no meio rural do rio Grande do Norte (1940-1980): recortes de uma trajetória. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais..* Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* (Orgs.). *O legado educacional do século XIX*. 2.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p.33-84.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Escolas rurais e alfabetização em Mato Grosso: aspectos de uma trajetória nas décadas de 1930-1940. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

TAINÉ, Hyppolyte. *Histoire de la littérature anglaise*. Paris: s.e., 1923.

TAMBARA, Elomar. Livros de leitura nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/elomarantoniotambara.rtf>>. Acesso em

THUM, Carmo; MARTINSON, Célia Carmem. Escola normal rural La Salle na voz dos ex-alunos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...*Goiânia, 2006.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n.52, p. 74-87, nov. 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* (Orgs.). *O legado educacional do século XIX*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p.85-132.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como processo civilizador. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.21, p.90-103, set./out./nov./dez. 2002b.

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002a. 347p.

VEIGA, Cynthia Greive. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana G.; SOUZA, Maria Cecília C. C. (Orgs.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.137-158.

VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre Sociologia e História da Educação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.139-166.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.3, n.39, p.502-595 set/dez. 2008.

VEIGA, José Eli da. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 304p.

VICENTINI, Paula P.; GALLEGRO, Rita de Cássia. Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890-1945). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br>>. Acesso em 28 out.2007.

VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 139p.

VIEIRA, Gladys de França; PAIVA, Marlúcia Menezes de. O papel da professora - locutora das escolas radiofônicas da arquidiocese de Natal (1958-1960). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2, 2002, Natal. *Anais...* Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

VILAÇA, Marco Vinícios. *Sociologie du camion: le camion et son chauffeur au Brésil*. Préface d'Afranio Garcia Jr. Avant propos de Barbosa Lima Sobrinho. Traduit du portugais par Le Moing Monique. Paris : L'harmattan, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.0, p.63-82, set./out./nov./dez. 1995.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, p.7-48, jun. 2001.

VISCARDI, Cláudia Maria R. *O teatro das oligarquias: uma revisão da “política do café com leite”*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. 376 p.

WANDERLEY, M. N. B. O lugar dos rurais: o meio rural no Brasil moderno. In: *Anais*. Natal: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural, 1997.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Educação rural: impresso oficial para o fortalecimento da escola pública rural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. *Anais...* Aracaju: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola normal rural: articulando evangelização à formação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia; Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola normal rural no Rio Grande do Sul: história institucional – década de 1940. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. A docência e as instituições escolares nas políticas culturais para a educação rural. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais* Goiânia; Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade na história e na literatura*. Tradução: Paulo Henrique Britto. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

WIRTH, John D. *O fiel da balança: Minas Gerais na federação brasileira, 1889-1937*. Tradução: Maria Carmelita. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 384 p.

XAVIER, Ana Paula da Silva; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Raça e instrução no censo de 1890 no Brasil. In: IX CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, 9, 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

ZARTH, Paulo Afonso. A construção de instituições de difusão tecnológica para o campo no Rio Grande do Sul. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2006, Goiânia. *Anais* Goiânia. Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

## **FONTES**

### **Mensagens dos Presidentes do Estado de Minas Gerais**

Mensagem do Vice-Presidente do Estado de Minas Gerais, Eduardo Enerto da Gama Cerqueira, dirigida ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1892. Ouro Preto, Imprensa Oficial, 1892. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em: 05 out.2010

Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado de Minas Gerais Afonso Augusto Moreira Penna ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1893. Imprensa do Estado de Minas Gerais, Ouro preto, 1893. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em: 05 out.2010.

Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado de Minas Gerais Afonso Augusto Moreira Penna ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1894. Imprensa do Estado de Minas Gerais, Ouro preto, 1894. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em 05 out. 2010.

Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Chripim Jacques Bias Fortes, dirigida ao Congresso Mineiro, em 21 de abril de 1895. Ouro Preto, Imprensa Oficial, 1895. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em 05 out. 2010.

Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Chripim Jacques Bias Fortes, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de julho de 1896. Ouro Preto, Imprensa Oficial, 1896. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em 05 out. 2010.

Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Chripim Jacques Bias Fortes, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1897. Ouro Preto, Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1897. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em 07 out. 2010.

Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Chripim Jacques Bias Fortes, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1898. Cidade de Minas, Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1898. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em 07 out. 2010.

Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Silviano de Almeida Brandão, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1899. Cidade de Minas, Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1899. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em 07 out. 2010.



Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Silviano de Almeida Brandão, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1900. Cidade de Minas, Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1900. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em 07 out. 2010.

Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais, Francisco Silviano de Almeida Brandão, dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de junho de 1901. Cidade de Minas, Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1901. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. 05 out. 2010.

## **Relatórios dos Secretários de Estado dos Negócios do Interior**

APM. Relatório apresentado ao Presidente do Estado de Minas Geraes pelo secretario de Estado dos Negócios do Interior, Francisco Silviano de Almeida Brandão no anno de 1893. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1893.

APM. Relatório apresentado ao Presidente do Estado de Minas Geraes pelo secretario do Estado de Minas Geraes pelo Secretario de Estado dos Negócios do Interior, Dr Henrique Augusto de Oliveira Diniz. 1895. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1895.

APM. Relatório apresentado ao Presidente do estado de Minas Geraes pelo Secretario de Estado dos Negócios do Interior, Henrique Augusto de Oliveira Diniz em o anno de 1897. Vol. I e II. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1897.

APM. Relatório apresentado ao Presidente do Estado de Minas Geraes pelo Secretario de Estado dos Negócios do Interior, dr Wenceslau Braz Pereira Gomes em o anno de 1899. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1899.

APM. Relatório apresentado ao Presidente do Estado de Minas Geraes pelo Secretario de Estado dos Negócios do Interior, Wenceslau Braz Pereira Gomes em o anno de 1900. Relatório da Secretaria do Interior, volume 418, 1900.

## **Leis**

APM. R(S. C.) Leis Mineiras (1889-1890).

APM. R (S. C.) Leis Mineiras, jan./dez., 1891.

APM. R (S. C.) Leis Mineiras, jan./dez., 1892.

APM. R (S. C.) Leis Mineiras, jan./dez., 1899.

APM. R (S. C.) Leis Mineiras, jan./dez., 1900.

### **Relatórios de Inspectores Escolares**

APM. Correspondência recebida pelo Secretário do Interior, sobre inspeção de ensino, volume SI 663, 1894. Fundo: Secretaria do Interior.

APM. Relatório do Inspetor Ambulante encaminhado a Secretaria do Interior, Volume SI 4692, 1894. Fundo: Secretaria do Interior.

APM. Correspondências recebidas pelo Secretário do Interior sobre inspeção de ensino, volume SI 692, 1897

APM. (Correspondências dos Inspectores Escolares da 1a a 4a Circumscipção), volume SI 3958, 1899. Fundo: Secretaria do Interior.

## **Mapas de registro de salas de aula**

APM. Registro de Mappas de 1896, volume SI 836. Fundo: Secretaria do Interior.

## **Jornais**

O Contemporâneo de 08.11.1893, 16.05.1894, 18.11.1894, 12.05.1895, 15.11.1897, 13/11/1898, 15.05.98, 13.11.1898, 30.04.1899. APM. Jornais Mineiros. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>>. Acesso em 08 set.2010.

A Itabira de 19.10.1893, 11.10.1893. APM. Jornais Mineiros. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>>. Acesso em 15 set.2010.

A Capital de 13 de abril de 1896. APM. Jornais Mineiros. Disponível em: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>>. Acesso em 22 set.2010.

## **Recenseamento de 1890**

Fonte: IBGE – População recenseada em 31 de dezembro de 1890. Disponível em:  
<<http://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em 09 set.2010.

## **Romances**

FÓSCOLO, Avelino. *Morro velho*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. 203p.

FÓSCOLO, Avelino. *A Capital*. Prefácio Eduardo Frieiro. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial, 1979. 295.

FOSCOLO, Avelino. *O mestiço*. Belo Horizont: Imprensa à vapor de Joviano & Comp, 1903. 112p.

FOSCOLO, Avelino. *O caboclo*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1902. (Costumes Mineiros).



**ANEXO 1 – MAPA DO ESTADO DE MINAS GERAIS – DATA PROVÁVEL  
1889 - 1897**



## ANEXO 2 – MAPA DA REGIÃO ESTUDADA – DATA PROVÁVEL 1889 – 1897

