

**“Oh! Escarneo! Tendes visto o que
é a escola rural; ver uma é ver
todas material e moralmente”*:
um estudo sobre os materiais, os
métodos e os conteúdos da escola
rural em Minas Gerais (1892-1899)**

Gilvanice Barbosa da Silva Musial**
Ana Maria de Oliveira Galvão***

Resumo:

O artigo tem como objetivo apreender as especificidades da escola rural em Minas Gerais, no final do século XIX, no que se refere aos seus materiais, métodos e conteúdos. Foram utilizados, como fontes principais, relatórios de inspetores escolares, dos secretários dos Negócios do Interior e mensagens dos presidentes de Estado. O artigo mostra que as críticas em torno da escola de instrução primária, nos anos iniciais da década de 1890, não se destinavam exclusivamente àquelas localizadas em povoados e aldeias. Ao final da década, no entanto, a escola rural será produzida como rústica e arcaica. Essa produção se dará por meio de um conjunto de práticas que destinou a ela um lugar marginal nas políticas do governo e pela elaboração de uma produção discursiva, sobretudo por narradores advindos das cidades, que passou a identificá-la ao atraso e à precariedade.

Palavras-chave:

escola rural; cultura escolar; instrução primária; Minas Gerais; história da escola rural.

* Vieira, 1899c, p. 140.

** Doutora em educação, Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG), Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA).

*** Doutora em educação da FAE/UFMG, Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita.

**“Oh! Mockery! You have seen what is a rural school; if you have seen one, you have seen all, in the material and in the moral sense”:
a study of rural school materials, methods and contents in Minas Gerais (1892-1899)**

Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Ana Maria de Oliveira Galvão

Abstract:

The purpose of this article is to apprehend the specificities of the rural schools in Minas Gerais, at the end of 19th century, regarding to materials, methods and contents. We used as main sources reports written by schools inspectors and by Interior Secretaries, and messages of the presidents of State. The paper shows that the criticisms about the elementary schools, at the beginning of 1890s, were not limited only to the rural schools. At the end of that decade, however, the rural school is identified as rustic and archaic. This is the result of, on the one hand, a set of practices that allocated to it a marginal place in the government policies; and, on the other hand, a discursive production elaborated by narrators from the cities that identify it with inactivity and precariousness.

Keywords:

rural school; schooling culture; elementary school; Minas Gerais; history of rural school.

Introdução

Neste artigo, pretendemos descrever e analisar as especificidades da escola rural na região central de Minas Gerais¹, no final do século XIX, no que se refere aos seus materiais, métodos e conteúdos². Procuramos, desse modo, compreender em que medida é possível identificar a construção de uma cultura escolar³ específica dos espaços rurais no período. Nosso intento é, ao analisar textos normativos, relatórios dos inspetores escolares e dos secretários dos Negócios do Interior, mensagens dos presidentes de Estado e registros de salas de aula, lançar nosso olhar sobre as práticas escolares, para tentar apreender as singularidades dessa instituição recém-“inventada” – como detalharemos a seguir – em relação às demais escolas de instrução primária do período.

Em 1892, ano que elegemos como marco inicial da pesquisa, aparece pela primeira vez na legislação do estado de Minas Gerais (lei n. 41) a denominação “escola rural”. Embora aulas de instrução pública já ocorressem em espaços rurais desde, pelo menos, a primeira metade do século XIX, é apenas na última década do oitocentos que elas recebem essa nova nomenclatura⁴. Anteriormente, seja ao longo do período imperial ou mesmo nos primeiros anos da República, a escola de instrução primária destinada ao povo recebeu algumas denominações, tais como: escolas de

-
- 1 A pesquisa foi realizada em relação a 12 municípios: Bonfim, Caeté, Curvelo, Entre Rios, Itabira, Pará, Santa Luzia do Rio das Velhas, Sabará, Santa Bárbara, São Domingo do Prata, Sete Lagoas e Villa Nova de Lima.
 - 2 O texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida entre 2007 e 2011, que teve como principal objetivo investigar a emergência da escola rural na região central de Minas Gerais, no período de 1892 a 1899 (MUSIAL, 2011).
 - 3 Para uma discussão sobre o conceito de cultura escolar, ver Chervel (1998), Faria Filho (2003), Faria Filho e Vidal (2000), Julia (2001), Vidal (2009), Vidal e Faria Filho (2005), Viñao Frago (1995).
 - 4 Se se pensar que o próprio ato de nomear institui realidades (FOUCAULT, 1995), podemos considerar que o período estudado é essencial para a compreensão da própria “invenção” da escola rural. É interessante destacar que, embora seja um fenômeno comum na educação brasileira, as escolas rurais não têm sido suficientemente estudadas em uma abordagem histórica, como mostra levantamento bibliográfico realizado nos principais veículos da área (MUSIAL, 2011). Para outros estudos sobre o tema e período, ver Demartini (1989), Vicentini e Gallego (2006).

primeiras letras, cadeiras de instrução primária, escola de instrução primária, escola primária de primeiro e segundo graus⁵. Essas escolas eram criadas em cidades e vilas, povoados e aldeias que tivessem determinada população escolar. Além de criar a denominação escola rural, a referida lei estabeleceu a distinção entre escola rural, urbana e distrital, utilizando como critério principal para a classificação o número de habitantes⁶ no perímetro escolar⁷. Essa distinção define, ainda, hierarquias entre essas escolas do ponto de vista da nomeação⁸ e também da remuneração dos professores, do currículo, das políticas de melhoria das edificações, além da diferenciação da frequência exigida de alunos e alunas.

Em relação à hierarquização dos currículos em virtude 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.

No ano de 1899, por sua vez, eleito como marco final da pesquisa, o governo do estado de Minas Gerais se desobriga do papel de mantenedor das escolas rurais; além disso, a nomeação “escola rural” é suprimida da legislação estadual (lei n. 281). Nesse ano, o governo do estado era responsável por um total de 157 escolas rurais distribuídas na região estudada.

5 Sobre essa questão, ver Faria Filho (2000) e Rosa (2001).

6 No seu artigo 73, a lei de 1892 estabeleceu 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 está: “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: “são urbanas as escolas estabelecidas em cidades e vilas”, esse último critério não depende da população existente no perímetro escolar (MINAS GERAIS, 1892, p. 55).

7 Um quilômetro e meio de raio para meninos e meio para meninas, conforme artigo 58 da lei n. 41 de 1892.

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

Consideramos, portanto, o período estudado como um momento privilegiado para apreender a possível construção de uma outra cultura escolar, pois 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).

A escolha da região central do estado de Minas Gerais como limite territorial da pesquisa justifica-se, em primeiro lugar, pelo fato de ser, na época, 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 (PAULA, 2000; VEIGA, 2002). Em segundo lugar, pelo fato de a maior parte das escolas rurais se localizar 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.

Nessa direção nos perguntamos: quais os materiais existentes nas escolas rurais em Minas Gerais no final do século XIX? Quais os métodos utilizados por seus professores? Quais os conteúdos prescritos e/ou trabalhados por esses professores e que valores esses conteúdos deveriam informar? É possível apreender uma específica cultura escolar na escola rural em Minas Gerais no final do século XIX?

“Casa da escola e material escolar miserável (móbia de senzalas de negros ao tempo da escravidão!!!). Livros não há”⁹: a escola rural quanto aos materiais e métodos

Nas últimas décadas do século XIX, a preocupação daqueles que estavam à frente da instrução pública, em alguns estados do Brasil¹⁰, em atribuir um cunho mais prático à instrução, com a adoção do método

9 Vieira, 1899c, p. 142.

10 Ver os casos de Pernambuco (GALVÃO; BATISTA, 2009), São Paulo (SAVIANI; ALMEIDA; SOUZA, 2006), Minas Gerais (FARIA FILHO, 2003).

intuitivo¹¹ 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 e 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...)”. Conforme Batista e 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. Mas como essas transformações se apresentaram nas escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado, no final do século XIX? Vejamos o que nos informam o inspetor ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa¹² e o inspetor extraordinário Domiciano Rodrigues Vieira¹³, sobre os materiais existentes nas escolas rurais e os métodos nelas utilizados.

11 Para uma discussão sobre o método intuitivo, ver Valdemarin (2004).

12 Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa tomou posse do cargo de inspetor ambulante em 1894 e nele permaneceu até 1897. Teria iniciado sua carreira no magistério primário, em Sabará, no início da década de 1870. Nesse momento, Manoel Antonio Lessa dividiria o seu tempo entre o trabalho como negociante e a docência (SANTOS; FARIA FILHO, 2005). Iniciou seus estudos em Sabará e, posteriormente, retirou-se para o Colégio Caraça, onde fez cursos preparatórios, entretanto não possuía o curso superior nem o curso normal. Era considerado um homem inteligente e estudioso por seus correligionários do Partido Republicano e parecia ser uma liderança política na região. Antes de ser inspetor ambulante, fez parte do conselho distrital da cidade de Sabará e, após deixar o referido cargo, foi designado para o lugar de juiz de paz da cidade. Ao longo do período em que percorreu as escolas da referida circunscrição, produziu relatórios de duas a três páginas manuscritas. Seus relatórios apresentam informações gerais sobre as escolas visitadas e, em alguns poucos casos, detalham problemas encontrados nas instituições que visitou. Embora morasse em Sabará, parecia não estranhar os espaços sociais nos quais as escolas rurais estavam localizadas. Em seus relatórios, o inspetor Lessa não desqualifica os espaços rurais, as escolas e seus sujeitos. Quando necessário, repreende professores, reprova as condições materiais das escolas e chama o governo a assumir sua responsabilidade perante a escola primária pública. Parece acreditar na educação como um elemento-chave para a consolidação da República no Brasil.

13 Domiciano Rodrigues Vieira era lente catedrático, em disponibilidade, do Ginásio Mineiro, lente substituto da cadeira de português do 3º ano e ocupante de um “lugar

Ao visitar as escolas rurais de instrução primária sob responsabilidade do governo do estado de Minas Gerais, localizadas nos municípios de Villa Nova de Lima, Sabará e Santa Luzia, o inspetor extraordinário 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, que 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, Villa Nova de Lima estava em momento de plena expansão econômica, alimentada pelas atividades de extração de ouro, na Mina do Morro Velho¹⁴.

Ao visitar a cadeira rural de Pindahybas, no município de Sabará, o inspetor afirmou que a escola só possuía um livro didático – o *Quarto 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 Vieira (1899b, p. 105),

no Ateneu Mineiro (estabelecimento particular)” (VIEIRA, 1899a, p. 1), quando foi empossado para o cargo de inspetor extraordinário da Primeira Circunscrição Literária, em 6 de março de 1899, com vigência até 31 de dezembro do mesmo ano. Segundo sua biografia, estudou as primeiras letras com seu tio que era padre, seguindo a vocação para o magistério. Lecionou várias disciplinas, entre as quais, matemática (catedrático de aritmética e álgebra e depois de geometria e trigonometria), latim, português, mecânica, química e astronomia [...]. 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. Fundou, em 1910, o colégio São José, que funcionava na esquina das ruas Rio de Janeiro e Tamoios. De março a julho de 1899, Domiciano Rodrigues Vieira produziu três relatórios extensos (o primeiro deles com 47 páginas, o segundo com 126 e o terceiro com 147) e com detalhes sobre os caminhos percorridos para se chegar aos povoados e aldeias, sobre as escolas rurais, seus professores e alunos. Considerava as atividades de inspetor extraordinário uma missão árdua, “estupefante” e difícil de ser realizada pela falta de recursos para o viajante nos povoados, declarava-se pouco acostumado com os caminhos que levavam aos povoados e às aldeias.

14 Para uma história econômica de Minas Gerais no período, ver, entre outros, Paula (2000).

“Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”

“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”.

No que se refere aos materiais utilizados, é possível apreender, com base nos relatórios dos inspetores escolares, uma ausência generalizada de livros didáticos e de mobília fornecidos pelo estado. Essa ausência de livros nas escolas de instrução primária foi percebida por Batista e Galvão (2009, p. 76), que afirmam: “até meados do século XIX, os livros de leitura praticamente inexistiam nas escolas”. Os autores destacam que diferentes fontes¹⁵ 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). Mesmo nas décadas finais do século XIX, quando a produção de manuais escolares se expande, com a elaboração das séries graduadas de leitura e o processo de nacionalização do livro didático, os professores das escolas de instrução primária, em vários estados do país, ainda se lamentavam da falta de livros, principalmente para alunos pobres.

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 registrou que na escola de Urubu¹⁶ “o desarranjo é tal que não existe um livro de ponto diário” e informa que advertiu o professor sobre a situação. Lessa (1894b, p. 2) concluiu o relatório informando que todas as outras escolas que visitou “funcionam mais ou menos regularmente, notando-se, porém, em todas elas, falta de tudo e especialmente de livros”, tanto que, em algumas, encontrou alunos lendo jornais.

15 Relatos de viajantes, autobiografias e romances. A esse respeito, consultar também o trabalho de Batista, Galvão e Klinke (2002).

16 Essa escola consta como rural no registro de mapas das escolas de 1896 (LESSA, 1894b, p. 1).

Os poucos livros existentes nas escolas visitadas pelos referidos inspetores eram das crianças ou dos professores. No município de Santa Luzia, uma professora supria a ausência de material escrito também com cartas, além dos 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”, que serviam para leitura, nas mãos das crianças: *Primeiro livro de leitura*, por Abílio (três exemplares); *Segundo livro de leitura*, por Abílio (quatro exemplares); *Terceiro livro de leitura*, por Abílio (três exemplares); jornais (*Minas Geraes*, *O Paiz*, entre outros). Conforme os registros de Domiciano, a professora fazia cartas para muitos alunos. Na conclusão de seu relatório, encontramos a seguinte informação: “o livro de atas é uma caderneta costurada pela lombada, com capa mole semelhante a uma costaneira de taverna (estava limpo, felizmente)” (VIEIRA, 1899c, p. 52).

A presença de jornais nas salas de aula 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. Na história da cultura escrita, a circulação do impresso ocupa um importante papel no processo de alfabetização das populações. Seus usos e a sua circulação ajudam a compreender as formas de ingresso, na cultura escrita, de significativas parcelas da sociedade, tradicionalmente associadas à oralidade (GALVÃO et al., 2007).

É importante ressaltar que 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 César 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 também aparecem, como, por exemplo: a *Constituição Federal*, a *Constituição Estadual* e *Coração*, de Amicis¹⁷.

17 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

A partir da análise das listas dos livros existentes nas escolas rurais, de uma maneira geral, é possível identificar a presença de dois tipos de livros de leitura (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002): as séries graduadas, a exemplo dos livros de leitura de Abílio César Borges, Hilário Ribeiro, Felisberto de Carvalho e *Leituras Zaluar* e os livros isolados, a exemplo do livro *Coração*, de Amicis, e, possivelmente, também de *Ornamentos de Memória*, de Roquette. Do ponto de vista do modelo (ibidem), 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 (ibidem). Entre esses materiais, destacamos as cadernetas e as cartas manuscritas confeccionadas 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.

Mas o que dizer a respeito das escolas rurais quanto à mobília e outros materiais? Como podemos caracterizá-las? Pode-se afirmar, com base nos documentos analisados, que a escola rural de uma maneira geral possuía um mobiliário improvisado e de propriedade dos professores. Quando visitou a escola rural do sexo masculino de Engenho Secco, em Sabará, o inspetor extraordinário afirmou que a “mobília consiste em um caixão de bacalhau, ao qual se adaptaram quatro pernas para servir de

é o 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”.

mesa; 3 banquinhos muito toscos do professor e nada mais se encontra dentro da tal sala” (VIEIRA, 1899b, p. 70).

Em Santa Luzia, na escola rural mista de Anagu Duro, afirmou que a mobília pertencente à mestra “consta de 1 mesa, 4 bancos e uma mesinha, tudo tosco. Não há quadro-negro” (idem, 1899c, p. 34). No que se refere à escola rural de Ponte Pequena, Vieira (ibidem, p. 8) registrou que a “mobília escolar consiste em uma mesa, um balcão servindo também de mesa (a sala foi cômodo de venda), uma prateleira, cinco bancos e um pequeno 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. 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 crianças” (ibidem, p. 17, grifo do autor).

Mesmo quando consideramos as escolas rurais da Villa Nova de Lima, que receberam do governo livros e algum mobiliário, a precariedade, no discurso do narrador urbano, salta aos olhos. Segundo o inspetor extraordinário, Domiciano Rodrigues Vieira (1899a, p. 69), 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”. Ao final do relatório sobre a visita às escolas de instrução primária 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!* (idem, 1899c, p. 142, grifos nossos).

A julgar pela produção discursiva do inspetor extraordinário, a ausência quase generalizada de livros, de mobiliário adequado e de condições mínimas de higiene parecia exclusiva das escolas rurais. No

“Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”

entanto, se considerarmos o conjunto das fontes analisadas e os resultados apresentados em estudos realizados em outras províncias/estados do país, constatamos que, também nas escolas das vilas e cidades, a situação de precariedade material era generalizada.

Em 1893, por exemplo, o secretário de Estado, Francisco Silviano de Almeida Brandão (1893, p. 83), referia-se às condições de funcionamento das escolas de instrução primária da seguinte maneira:

Uma das maiores dificuldades com que em geral lutam os professores públicos no Estado, é, como acontece nas escolas normais, a absoluta falta de mobília e, principalmente, de livros e mais utensílios indispensáveis para o ensino.

O secretário de Estado informa também que em muitas escolas não existia nem mesmo um banco para as crianças se assentarem. Além disso, conforme Silviano Brandão (*ibidem*, p. 84), de todas elas, a secretaria recebia “constantemente pedidos de livros, que só em partes são atendidos com a remessa do Método Penido¹⁸, mas como este livro apenas serve para a primeira leitura, ficam sem meios de continuar a aprender os meninos que já o tenham manuseado”. Ressalta que a última distribuição de livros pelas escolas havia sido feita em 1887. Nas palavras do secretário de Estado, “além da falta de livros, ressentem-se ainda escolas de objetos de escrita, como papel, pena e tinta, para os alunos pobres” (*ibidem*, p. 84).

Quando visitou as escolas de instrução primárias (rurais, distritais e urbanas) dos municípios de Sabará e Santa Luzia, em junho de 1894, o inspetor ambulante Manoel Antonio Pacheco Ferreira Lessa (1894a, p. 2) produziu o seguinte registro sobre o desempenho dos seus professores:

se é certo que muito melhor resultado poderiam apresentar, é também certíssimo que os professores lutam com dificuldades diversas, como sejam

18 Aqui parece tratar-se de livro de ensino de leitura e de escrita para alunos, de autoria do doutor Agostinho Penido. Para Frade e 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”.

principalmente a falta de acomodações apropriadas para escolas, de livros para o ensino, de mobília adaptada para facilitar o ensino.

Ao estudar a cultura material como aspecto constitutivo das práticas escolares, Vidal (2009, p. 10) ressalta que, ao final do século XIX, o mobiliário utilizado no oitocentos, que era adaptado ao ensino mútuo,

começou a ser criticado por médicos higienistas que percebiam, nas diferentes alturas entre banca e banco e na falta de respaldar, as causas da miopia e da escoliose entre os escolares. Alunos de várias estaturas sentavam-se nos mesmos lugares. Para uns, a distância entre o rosto e a mesa levava à aproximação do livro à vista. Para outros, impunha o afastamento. Nos dois casos, a posição forçada do corpo gerava desvios. A solução vinha associada à difusão de um móvel especial, definido em função do corpo infantil em suas diferentes etapas de desenvolvimento físico.

Do ponto de vista do discurso médico e pedagógico, fazia-se necessário não apenas um espaço específico para a escola de instrução primária, como também um mobiliário adequado às crianças. É possível afirmar, portanto, que nos anos iniciais da década de 1890 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 semelhante.

Embora haja indícios de que as escolas rurais não se distinguiam significativamente das escolas urbanas quanto ao mobiliário e aos materiais didáticos, verificamos que, como já referido, parece emergir no período uma produção discursiva que, ao mesmo tempo em que nomeia de modo diferente uma instituição que já existia – a escola rural –, a coloca em um lugar que remete à precariedade.

Além disso, observamos também que algumas ações foram tomadas por aqueles que estavam à frente das instâncias de instrução pública do estado e que, aos poucos, tornaram efetivamente mais precária a situação das escolas rurais. A análise do conjunto das fontes nos permite afirmar que, entre os anos iniciais e finais da década de 1890, houve uma mudança nos discursos dos dirigentes da educação: da apresentação de uma

“Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”

proposta de atendimento às escolas de instrução primária como um todo a uma proposta que privilegiava os espaços urbanos. Constatamos, por exemplo, que em relação às estratégias para compra e distribuição de material escolar pelo governo inicia-se certa distinção entre os diferentes tipos de escola. No relatório de 1897, o secretário do Interior, Henrique Augusto de Oliveira Diniz (1897, p. 30, grifos nossos), afirmou que o material “comprado por contrato aos Srs. F. Briguiet e Comp., ao qual aludi no passado relatório, tenho mandado distribuir às *escolas urbanas* todo aquele que se destina ao ensino primário”. Para ele, embora algumas compras de livros didáticos tenham sido feitas e os livros distribuídos pelo inspetores municipais, eles ainda eram insuficientes. Parece, então, necessário priorizar alguns tipos de escolas, pois, para o secretário, em vista “do grande número de escolas e relativa escassez da verba, o suprimento é mesquinho. Mantida a quota atual, só ao fim de longos anos seria possível dotar as aulas primárias do Estado com o material escolar necessário” (ibidem, p. 30). Percebe-se, portanto, que nesse momento o governo do estado de Minas Gerais adota claramente uma política diferenciada de distribuição de material didático, privilegiando as escolas urbanas.

No mesmo relatório, o secretário também afirma que a falta de móveis nas escolas primárias era cada vez maior,

afora as escolas urbanas, que se acham mais ou menos dotadas de modesta mobília, como já disse o ano passado, adquirido pelo Governo por intermédio das câmaras municipais e dentro dos limites da respectiva quota, nenhuma das outras escolas está devidamente mobiliada (ibidem, p. 27).

Nesse período, parece que, do ponto de vista da existência material, as escolas rurais e distritais começam a se diferenciar das escolas urbanas. Em um primeiro momento, alegando-se escassez de recursos, priorizavam-se as escolas urbanas para em seguida atender as escolas distritais e rurais. Em um segundo momento, constata-se a distinção de modo mais explícito, pois se propõe o investimento, pelo menos, nas escolas distritais, já que não era possível investir em todas as escolas, inclusive, e sobretudo, nas escolas rurais.

Em relação aos métodos de ensino adotados nas escolas rurais, constatamos, mais uma vez, a produção de um discurso que remete o rural ao atraso e o urbano ao progresso. Quando visitou as escolas rurais da Villa Nova de Lima, o inspetor extraordinário descreveu essas escolas como ineficientes, na medida em que, além de serem providas de materiais ultrapassados, baseavam o ensino da leitura no “método antigo” (soletração) e na utilização de manuscritos. Para o referido inspetor, apesar de sua avaliação, essa educação era considerada boa pela população dos povoados, constituída, na sua perspectiva, por sujeitos “*ignorantes*” (VIEIRA, 1899b, p. 29), “*atrasados*”, “*tabaréus*” (idem, 1899c, p. 3 e p. 56, respectivamente). Ao visitar a cadeira rural mista do povoado da Estação da Estrada de Ferro Central, denominada Honório Bicalho, Vieira (ibidem, p. 77-78, grifos nossos) escreveu:

O método adotado para o ensino de leitura é o antigo: a soletração. Os professores em geral seguem neste assunto a rotina enraizada no seio das famílias que não conhecem outro método. Quando acontece que um professor mais adiantado põe em prática o excelente método denominado – emissão de sons, *aliás vulgarizado nas nossas cidades*, os pais extranham e aqui pelas roças chegam a dizer que o professor não sabe ensinar! É o cúmulo da ignorância do nosso povo!

Para o inspetor, o método de ensino da leitura baseado na soletração, presente na escola rural, é respaldado pelas famílias das roças. Nesse momento, os contrastes entre o rural e o urbano são destacados e reforçados quando o inspetor afirma que o “método de emissão de sons”, tão “vulgarizado” nas cidades, é rejeitado pelos “tabaréus”.

Na escola rural de Corações, em Sabará, contudo, o inspetor extraordinário descreve um cenário um pouco diferente, se comparado com as demais escolas visitadas. De acordo com seus registros, nessa escola havia uma classe na qual o professor empregava 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 para aprendizagem da leitura,

seja para a aprendizagem da escrita cursiva. De acordo com Domiciano Rodrigues Vieira (ibidem, p. 94),

a contabilidade é ensinada em quadro de ardósia de propriedade do mestre. [...] Encontrei os alunos lendo desde o alfabeto até a leitura corrente; uns soletravam, outros silabavam/para os mais inteligentes o professor aplicava o método de emissão de sons de João de Deus em cartinhas caprichosamente feitas por elle, com gradação de tipos e cores diversas para facilitar a silabação; alguns já faziam as 4 operações e aprendiam a resolver problemas fáceis [...] Os alunos presentes também aprendiam a escrever; cobriam debucho, faziam bastardo¹⁹, bastardinho²⁰ e cursivo, com algum proveito.

Segundo 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 Boto (1997) como referência, Menezes ressalta a importância da pedagogia de João de Deus para a geração de 1870²¹, no

19 “Letra bastarda” ou, simplesmente, “bastardo”: letra ordinariamente inclinada, com ligações arredondadas e hastes simples. Disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/bastardo.html>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

20 Talhe de letra menor que o bastardo. Disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/bastardinho.html>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

21 Entre os integrantes da geração de 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, Silvío Romero, Araripe Júnior, José Veríssimo, Clóvis Beviláqua, Miguel Lemos, Teixeira Mendes, Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, entre outros. Embora não homogêneo, “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,

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” (MENEZES, 2010, p. 45). Apoiado em Boto (1997), Menezes (2010, p. 45) 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” (MENEZES, 2010, p. 45). Influenciado por essas concepções, João de Deus cria seu método de ensino da leitura.

Entretanto, Menezes 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” (ibidem, p. 57).

Na escola rural de Corações, 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 indique que o conhecimento e a 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 1833 e 1881, Anne-Marie Chartier (2007, p. 75) ressalta que na escolha dos manuais feita pelos professores primários

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).

bem como de toda a sociedade” (MENEZES, 2010, p. 45). Sobre a geração de 1870, ver também Boto (1997).

“Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”

Parece 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 cadeia 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 “método seguido no ensino de leitura é o de Hilário Ribeiro (*Cartilha Nacional*)” (VIEIRA, 1899b, p. 64).

De um modo mais geral, parece 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 o encontrou na totalidade das escolas rurais, Domiciano Rodrigues Vieira justificou sua ausência pela ignorância do povo, valendo-se também, nessa direção, da argumentação expressa em vários de seus escritos, que remetia, dicotomicamente, o urbano ao moderno e o rural, ao arcaico. Em momento algum, Domiciano 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 das enormes distâncias entre a escola pensada pelos dirigentes da educação e a escola praticada por professores e alunos.

“Ouvi os alunos presentes; alguns mostravam algum proveito principiando a geografia do Brasil e gramática portuguesa”²²: a escola rural quanto aos conteúdos escolares

Em relação ao processo de produção da escola rural, pelo menos mais uma pergunta apresenta-se: quais seriam os conteúdos que nelas deveriam ser 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,

22 Vieira, 1899b, p. 78.

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, p. 89), a escola possibilita uma vivência de socialização e de aprendizados variados; 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-à-vis* a desqualificação das formas orais de organização e transmissão de saberes e conhecimentos.

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 a sua materialidade e as suas práticas pedagógicas. Como afirma Roger Chartier (1990), as práticas são produtoras de representações sociais, as quais, por sua vez, são práticas de ordenamento do mundo social.

Com base na análise dos conteúdos prescritos e trabalhados nas escolas rurais estudadas, é possível um “melhor entendimento do papel desempenhado pela escola e por outras instâncias sociais na definição daquilo que, ao longo do tempo, tem sido considerado essencial na formação das novas gerações” (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 393). Entendemos, nessa direção e apoiadas por autores que operam com a noção de cultura escolar, que a instituição escolar não é apenas reprodutora do que está fora dela, mas adapta, transforma e cria um saber próprio, uma cultura própria (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001; VIÑAO FRAGO, 2008).

No que se refere aos conteúdos a serem ensinados nas escolas, a lei n. 41, de 1892, em seu artigo 88, estabelece a distinção entre os cursos rurais, distritais e urbanos. 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 essa lei, o ensino primário passava a compreender:

a) Nas escolas rurais: lições de coisas, desenho (facultativo); escrita; leitura; Ensino prático da língua materna, especialmente quanto à ortografia, cons-

“Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”

trução de frases e redação; Prática das quatro operações da aritmética, em números inteiros e decimais, sistema métrico, noções de frações ordinárias, regras de juros simples; Instrução cívica e moral e leitura explicada da constituição do Estado; Noções práticas de agricultura (para o sexo masculino); Noções de higiene; Trabalhos de agulha (para o sexo feminino) (MINAS GERAIS, 1892, 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; Geografia do Estado de Minas Gerais; Elementos de Geografia do Brasil; Noções de História do Estado de Minas; Rudimentos de História do Brasil (MINAS GERAIS, 1892, p. 56).

Nas escolas urbanas, por sua vez, o currículo deveria constar dos conteúdos dos cursos rurais e distritais com maior desenvolvimento, acrescidos de:

Gramática portuguesa (estudo teórico e prático); Leitura expressiva e exercício de elocução; Aritmética, compreendendo o estudo das raízes quadradas e cúbicas; noções de geometria; Geografia do Estado de Minas (curso completo); Geografia do Brasil; Noções de Geografia geral; História de Minas; Elementos de História do Brasil; Educação cívica; Leitura e explicação da constituição federal; noções de ciências físicas e naturais, aplicadas à indústria, à agricultura e à higiene (ibidem, p. 56-57).

Além dos conteúdos anteriormente 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 ministra-

da sempre que se oferecessem “ensejos”. Em todos os casos, o professor deveria se esforçar para desenvolver nos alunos o senso de moral.

O que chama a atenção nessa distinção da programação das matérias 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” (ibidem, p. 57). Vemos, portanto, que no mesmo momento em que se nomeia um determinado tipo de escola como escola rural, institui-se também que os saberes a serem nela ensinados deveriam ser mais restritos, em relação às demais escolas de instrução primária. A análise da organização dos conteúdos escolares para a escola rural, a partir da lei n. 41, possibilita-nos identificar como uma determinada realidade social é construída, pensada, representada (CHARTIER, 1990).

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 docente. Já 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 chegam a trabalhar com geografia do Brasil, apesar da ausência de livros didáticos. E, embora o currículo da escola rural fosse o “menos desenvolvido”, isso não impediu que alguns dos seus professores o ultrapassasse, como pode ser observado no registro a seguir, ao visitar a cadeira rural mista, Honório Bicalho, em Sabará:

Ouvi os alunos presentes; alguns mostravam algum proveito principiando a geografia do Brasil e gramática portuguesa; fizeram alguns cálculos rudimentares (principiam também a aprender o sistema métrico). Examinei as escritas e nesta escola, como em todas as precedentes, poucos são os alunos

“Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”

que prometem vir a ter boa letra; as melhores escritas não passam de sofríveis (VIEIRA, 1899b, p. 78).

O exemplo citado 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. A importância da aprendizagem da escrita, como uma aquisição de caráter manual, também aparece na descrição anterior²³. Ela indica, ainda, os descompassos entre as expectativas da escola quanto ao desenvolvimento de habilidades manuais na aprendizagem da escrita e as dificuldades das crianças das localidades rurais, trabalhadoras e portadoras de outras habilidades (possivelmente desenvolvidas na lavoura, na fábrica e nos espaços domésticos), talvez contrastantes com as habilidades exigidas para uma “boa escrita”. Sabemos que 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 em outros países, como a França²⁴. Ao visitar a cadeira rural mista de Córrego das Lages, em Sabará, o inspetor extraordinário afirmou:

Assisti a professora lecionar e interroguei os alunos presentes que davam leituras, contabilidade e escrita (1º, 2º, 3º e 4º livros de leitura, 4 operações sobre inteiros, bastardo, bastardinho, cursiva e debucho); os mais adiantados (dois deles) principiavam com algum proveito um pouco de gramática portuguesa, esmerando-se a professora no ensino da ortografia pelo meio prático do *ditado*. O ensino da leitura é principiado pela soletração. Também os mais adiantados resolviam alguns problemazinhos fáceis sobre as 4 operações (VIEIRA, 1899b, p. 32, grifo do autor).

23 Em relação a essa discussão, consultar Galvão (2007).

24 No que se refere a essa questão, ver Batista e Galvão (2009), Hébrard (2007).

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 e da aritmética. Em outras escolas encontrou alunos muito atrasados. Segundo Domiciano Rodrigues Vieira (1899c, p. 102), os professores justificavam o pouco desempenho dos alunos pela irregularidade com que frequentavam as aulas. Quando visitou a cadeira rural mista de Bebedouro, em Santa Luzia, escreveu:

Encontrei os alunos 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 frequência não tem permitido maior progresso nos alunos, segundo disse a mestra, e por esta razão, desculpou-se Ela não ter dado alunos prontos nos últimos exames.

Em alguns casos, o inspetor extraordinário afirmou ter encontrado escolas em que os alunos apresentavam pouco ou nenhum desenvolvimento. Nesses casos, em geral, Domiciano Rodrigues Vieira ressaltou o pouco comprometimento e 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, escrita e contabilidade com aproveitamento sofrível senão se tomar em consideração o longo tempo em que alguns estão matriculados (desde 1893)” (VIEIRA, 1899b, p. 58).

Mas, quando consideramos as escolas de instrução primária como um todo, quais são as questões que aparecem nos discursos dos dirigentes da educação em relação aos conteúdos a serem ensinados? O programa de estudos da instrução primária é um tema que se apresenta várias vezes nas mensagens dos presidentes de Estado, entre os anos de 1893 e 1900. Nos anos iniciais da década de 1890, comemorou-se a lei n. 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 que a utilização do programa poderia, em algum tempo, apresentar bons resultados. A amplitude do programa, possivelmente

“Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”

das escolas urbanas, 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 1896, o presidente Bias Fortes (1896, p. 22) sugeriu que

seria talvez conveniente que o Congresso diminuísse a exigência do programa de instrução primária contida na lei 41, por demais desenvolvido, e tornasse dependentes de alguma prova de habilitação as nomeações de professores provisórios.

Nessa direção, os debates em torno do programa de ensino contribuíram no processo de construção de representações sobre os professores da instrução primária no estado de Minas Gerais. Não são os professores rurais especificamente aqueles considerados incompetentes para o desenvolvimento do programa. Em alguns momentos, eles parecem ser considerados, pelo contrário, como aqueles que de alguma forma conseguiam cumprir o programa estabelecido para as escolas rurais. Sabemos que os conteúdos prescritos pelo decreto n. 655 de 1893²⁵ para as escolas rurais eram os mais simples ou, como descrito na própria legislação, os “menos desenvolvidos”; esse fato talvez indique que as expectativas por parte dos legisladores eram menores do que as possibilidades dos professores e alunos das escolas rurais.

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, podemos afirmar que as críticas em torno da escola de instrução primária, nos anos iniciais da década de 1890, não se destinavam exclusivamente às escolas localizadas em povoados e aldeias, o que pode indicar a existência de uma precariedade mais generalizada das escolas de instrução primária no estado de Minas Gerais, pelo menos em sua região central. É verdade que nesse período

25 O referido decreto regulamenta a lei n. 41 de 1892.

as características dos espaços rurais possivelmente deram a essas escolas feições diferenciadas nos modos de organização dos conteúdos e dos materiais e métodos de ensino. Entretanto, com base no estudo realizado, é possível afirmar que, ao longo da década de 1890, foi sendo produzida uma determinada escola rural, do ponto de vista da sua cultura escolar, vinculada à precariedade, à rusticidade e ao atraso. A partir da lei n. 41 de 1892, produz-se a escola rural do ponto de vista legal, porém, as escolas dos povoados e aldeias não serão imediatamente conformadas por esse dispositivo legal. Foram necessárias outras medidas, que se traduziram em políticas de melhoria nas condições materiais e, em especial, de oferta de material didático e mobília, prioritariamente para as escolas distritais e urbanas, que deram uma feição específica, do ponto de vista da cultura escolar, à escola rural em Minas Gerais no final do século XIX.

Essa cultura pode ser apreendida pela presença de determinadas características: do ponto de vista dos materiais, marcada pela ausência de livros e de mobília e pela presença de manuscritos e jornais; do ponto de vista dos métodos, pela presença da soletração, mas também da silabação e do método de emissão de sons; e do ponto de vista dos conteúdos, marcada pela aproximação e mesmo superação dos conteúdos prescritos legalmente. Ao final da década de 1890, a escola rural será caracterizada como rústica e arcaica, porém essa produção se dará por meio de um conjunto de práticas, que destinaram à escola rural um lugar marginal nas políticas do governo do estado de Minas Gerais.

Ao mesmo tempo em que se implantaram essas ações que distinguiram (negativamente) as escolas rurais, observa-se a presença, cada vez maior, nas fontes analisadas, de uma produção discursiva elaborada sobretudo por narradores advindos das cidades – como o inspetor extraordinário – que passou a identificar a escola rural ao atraso e a escola urbana ao progresso e à modernidade.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. *Leitura de formação: Coração*, de Edmundo de Amicis. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004. Rio

“Oh! Escarneio! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”

de Janeiro, 2004. Casa Rui Barbosa, Rio de Janeiro, FCRB-UFF/PPGCOM-UFF/LIHED. Disponível em: <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/mariahele-nacoracao.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

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; Campinas, n. 20, p. 27-47, maio/ago. 2002.

_____.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis. *Ler; escrever; contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*. 1997. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. *Relatório da Secretaria do Interior*. Ouro Preto: Fundo Secretaria do Interior, Arquivo Público Mineiro, 1893. (Volume SI 418).

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 1. ed. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

_____. *La culture scolaire: une approche historique*. 1. ed. Paris: Belin, 1998.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Cidadãos analfabetos. Propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na Primeira República. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 5-19, nov. 1989.

DEUS, João de. *Cartilha maternal ou arte de leitura*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878.

DINIZ, Henrique Augusto de Oliveira. *Relatório apresentado ao presidente do estado de Minas Gerais pelo secretário de Estado dos Negócios do Interior; no ano de 1897*. Cidade de Minas, MG. Arquivo Público Mineiro, Relatório da Secretaria do Interior, 1897. (Volume SI 418).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150.

_____, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro; Campinas, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 77-97.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FORTES, Chrispim Jacques Bias. *Mensagem*. Presidente do Estado de Minas Gerais, Chrispim Jacques Bias Fortes dirigida ao Congresso Mineiro, em 15 de julho de 1896. Disponível em: < <http://www.crl.edu/brazil/provincial>>. Acesso em: 5 out. 2010.

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. *Anais eletrônicos...* Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1955--Int.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

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; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria Jose Francisco de; RESENDE, Patricia Cappucio (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 271-305.

_____; 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: Mercado de Letras, 2009, p. 11-40.

_____; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria Jose Francisco de; RESENDE, Patricia Cappucio (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Wenceslau Braz Pereira. *Relatório da Secretaria do Interior*. Relatório apresentado ao presidente do estado de Minas Gerais pelo secretário de estado dos Negócios do Interior, Wenceslau Braz Pereira Gomes, no ano de 1900. Belo Horizonte: Fundo Secretaria do Interior, Arquivo Público Mineiro, 1900. (Volume SI 418).

“Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”

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; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria Jose Francisco de; RESENDE, Patricia Cappucio (Orgs.). *História da cultura escrita: séculos XIX e XX*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 49-96.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 63-82, jan./jun. 2001.

LESSA, Manoel Antonio Pacheco Ferreira. *Relatório do inspetor ambulante da 2ª circunscrição, de julho de 1894*. Sete Lagoas, MG. Arquivo Público Mineiro. Correspondência recebida pelo secretário do Interior sobre inspeção de ensino, 1894a. (Volume SI 663).

_____. *Relatório do inspetor ambulante da 2ª circunscrição, de agosto de 1894*. Mattosinhos, MG. Arquivo Público Mineiro. Correspondência recebida pelo secretário do Interior sobre inspeção de ensino, 1894b. (Volume SI 663).

MENEZES, Roni Cleber Dias de. 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*, Campinas, v. 10, n. 2 (23), p. 41-69, maio/ago. 2010.

MINAS GERAIS (Estado). Lei n. 41, de 3 de agosto de 1892. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais em 1892*. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1893. p. 55.

_____. *Registro de mapas de 1896*. Ouro Preto, MG. Fundo: Secretaria do Interior, 1896. (SI 836).

_____. Lei n. 281, de 16 de setembro de 1899. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais em 1899*. Cidade de Minas: Secretaria de Finanças, 1899a.

_____. Decreto n. 655, de 17 de outubro de 1899. Regulamenta a lei n. 41 de 1892. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais em 1899*. Cidade de Minas, Secretaria de Finanças, 1899b.

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

PAULA, João Antonio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROSA, Walquíria Miranda. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

TAMBARA, Elomar. Livros de leitura nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 26., 2003, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/elomarantoniotambara.rtf>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (Orgs.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 137-158.

_____. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 347 p.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, 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 Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

_____; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Domiciano Rodrigues. *Relatório sobre as escolas primárias do município de Villa Nova de Lima*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, Correspondências dos inspetores escolares da 1ª à 4ª circunscrição, 1899a. (Volume SI 3958).

“Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”

_____. *Relatório sobre as escolas primárias do município de Sabará*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, Correspondências dos inspetores escolares da 1ª à 4ª circunscrição, 1899b (Volume SI 3958).

_____. *Relatório sobre as escolas primárias do município de Santa Luzia do Rio das Velhas*. Belo Horizonte. Arquivo Público Mineiro, Correspondências dos inspetores escolares da 1ª à 4ª circunscrição, 1899c (Volume SI 3958).

VIÑAO FRAGO, ANTONIO. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro; Campinas, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

_____. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.

Endereço para correspondência:
Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Rua Itororó, 584/201
Padre Eustáquio
Belo Horizonte – MG
E-mail: gilvanicemusial@yahoo.com.br

Ana Maria de Oliveira Galvão
Rua Roquete Mendonça, 417/401
São José
Belo Horizonte – MG
E-mail: anamgalvao@uol.com.br

Recebido em: 5 jan. 2012
Aprovado em: 2 maio 2012