

Ensino rural primário em Minas Gerais no início do século XX: fundamentos e representações da escola

Josemir Almeida Barros¹

josemirbh@yahoo.com.br

Resumo

No presente artigo objetivamos analisar as representações da educação, do ensino e da instrução rural para crianças em Minas Gerais, no período da República Velha. Ao tratarmos de tal época, recorreremos também às teorias contemporâneas da educação para subsidiar nossas reflexões. Entendemos que os fundamentos modernos da educação escolar e as novas tecnologias de aprendizagem são fundantes para o repensar de processos educacionais com vistas na história da educação; são paradigmas importantes, são reconfigurações epistemológicas das ciências da educação. Destacamos uma das indagações: quais formas de representações de práticas educativas nos/dos processos de educação/instrução das crianças no meio rural são expressas nos documentos pesquisados? Em termos metodológicos, recorreremos às fontes primárias a exemplo das Mensagens Presidenciais disponíveis no site do Centro de Pesquisa dos Recursos Globais da Rede de Bibliotecas sediado em Chicago,

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista FAPEMIG, integrante do Grupo de Pesquisas em História do Ensino Rural (GPHER/UFU). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), professor da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA/FaE/UEMG).



Estados Unidos, e de fotografias encontradas no site do Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Palavras-chave: educação rural; instrução primária; República; fundamentos; história da educação.

Introdução

Nenhum grande entardecer fará surgir o Espaço do saber, mas muitas pequenas manhãs.
Pierre Lévy (2010, p. 123)

No presente texto versa-se sobre a educação/instrução pública destinada aos rurícolas ao longo da República Velha no Brasil e em específico no Estado de Minas Gerais. No subtítulo “A República brasileira: novidade ou recorrência?” apresenta-se um breve histórico sobre projetos que tangenciaram a passagem do regime imperial para o republicano, além de se demonstrar alguns tipos de escolas a exemplo das isoladas, das reunidas e das ambulantes em tal contexto. No item “Educação/instrução em Minas Gerais: a nascente república” enfatizam-se alguns aspectos sobre os propósitos de fixação do homem do campo no meio rural utilizando-se da “educação”. Apontam-se os baixos investimentos na educação.

No último subtítulo “Reconfigurações epistemológicas das ciências da educação: instrução primária em Minas Gerais” são apresentadas algumas análises sobre a instrução pública primária na 1ª República a partir das fontes pesquisadas, seus fundamentos e suas divergências frente às necessidades de reconfigurar formas de pensar a educação. Assim, o projeto educacional presente nas administrações públicas era precário e com tendências políticas estabelecidas para favorecer a elite agrária. Os Presidentes/Governadores de Minas Gerais promoveram uma educação excludente para os rurícolas, externaram uma epistemologia “fechada” e inadequada às necessidades da população rural.



A República brasileira: novidade ou recorrência?

Uma das características do final do século XIX e início do XX foi o aumento populacional nas cidades. Por um lado, esse intenso aumento do contingente nos demonstra parte das transformações de um país com sua nascente República e, por outro lado, nos revela a precariedade dos “serviços públicos” no meio rural. Sair do campo era e ainda é um desejo de muitos rurícolas. A *Res publica*, em seu significado de coisa pública, de todos os povos, ou seja, a esfera dos interesses comuns, do bem comum, acentuou-se talvez mais para a tendência do direito e do bem comum do que da boa organização das magistraturas ou do melhor regime.

Os republicanos tinham a tarefa de substituir o governo do Império e também de constituir uma nação, porém cada grupo participante desse processo de implementação da República possuía interesses diferentes. Segundo Carvalho (1999), havia esquematicamente três posições sobre a construção da República: o primeiro grupo era composto por proprietários rurais paulistas, aqueles que compunham o Partido Republicano mais organizado do país. Esse grupo conceituou o *público como a soma dos interesses individuais*. Já a segunda posição dizia ser *o regime imperial limitador das oportunidades de trabalho*; tal princípio era defendido pela população urbana (pequenos proprietários, profissionais liberais, professores, jornalistas e estudantes). O último grupo era composto por militares que possuíam *teses positivistas*.

Com a exceção dos poucos radicais, os vários grupos que buscavam em modelos republicanos uma saída para a monarquia acabavam dando ênfase ao Estado, mesmo os que partiram de premissas liberais. Levava a isto, em parte, a longa tradição estatista do País, herança portuguesa reforçada pela elite imperial. A sociedade escravocrata abria também poucos espaços ocupacionais, fazendo com que os deslocados acabassem por recorrer diretamente ao emprego público ou à intervenção do Estado para



abrir perspectivas de carreira. Bacharéis desempregados, militares insatisfeitos com os baixos salários e com minguados orçamentos, operários do Estado em busca de uma legislação social, migrantes urbanos em busca de emprego, todos acabavam olhando para o Estado como porto de salvação. A inserção de todos eles na política se dava mais pela porta do Estado do que pela afirmação dos direitos de cidadão. Era uma inserção que se chamaria com maior precisão de estadania (CARVALHO, 1999, p. 96-97).

Carvalho (1999) nos ajuda a melhor entender que o processo de mudança de regime político no Brasil carregou interesses diversos; talvez o princípio da *Res publica* tenha ficado de lado devido a tamanha divergência dos grupos. A *estadania* citada por Carvalho (1999) nos remete à cidadania ao avesso; assim, quais os direitos e quais os deveres assinalavam as agendas políticas da época? Se participar do Estado na condição de funcionário era ter garantias de atendimentos de serviços públicos, a nascente República brasileira se distanciava dos princípios regulamentadores do regime que se dizia ser para todos.

A busca de uma identidade coletiva para o país, de uma base para a construção da nação, foi tarefa que persistiu a geração intelectual da Primeira República (1889-1930). Tratava-se, na realidade, de uma busca das bases para a redefinição da República, para o estabelecimento de um governo republicano que não fosse uma caricatura de si mesmo. Porque foi geral o desencanto com a obra de 1889. Os propagandistas e os principais participantes do movimento republicano rapidamente perceberam que não se tratava da república de seus sonhos. Em 1901, quando seu irmão exercia a Presidência da República, Alberto Sales publicou um ataque virulento contra o novo regime, que considerava corrupto e mais despótico do que o governo monárquico. A formulação mais forte do



desencanto talvez tenha vindo de Alberto Torres, já na segunda década do século: 'Este Estado não é uma nacionalidade; este país não é uma sociedade; esta gente não é um povo. Nossos homens não são cidadãos' (CARVALHO, 1999, p. 101-102).

Diante das formulações de Carvalho (1999), a “construção” da República brasileira não foi a solução para os problemas enfrentados ao longo do regime imperial; foi antes de tudo a satisfação dos desejos particulares das elites em detrimento das camadas populares. *Aristides Lobo*², que foi um dos propagandistas da República, disse que o povo assistiu a tudo bestializado. “A República, ou os vitoriosos da República, fizeram muito pouco em termos de expansão de direitos civis e políticos. O que foi feito já era demanda do liberalismo imperial. Pode-se dizer que houve até retrocesso no que se refere a direitos sociais” (CARVALHO, 1987, p. 45). A República brasileira inicialmente foi restritiva em se tratando da participação política, assim segregava a “sociedade política” da “sociedade civil”; esse é um dos exemplos que confirmam as permanências e/ou retrocessos de um nascente regime político que prometia a “modernidade”. Ressaltamos que a educação como uma das responsabilidades do Estado também ficou relegada. Segundo Leite (1999, p. 17), “Entre altos e baixos, a educação é uma constante em todas as culturas e sociedades e, de certa forma, reflete as intenções – ideologia – dos dirigentes político-administrativos, quer em tendências totalitárias, quer em tendências abertas à vivência democrática.” O novo regime político brasileiro instaurado em 1889 não apresentou diferenças marcantes diante do termo *Res publica*, de origem latina, que significa *coisa pública*; ao contrário, estabeleceu critérios particulares ou *Privatus*.

Embora a implantação da República nos demonstre mais recorrências a novidades, na educação/instrução observamos diversas “manobras” políticas como forma de manter a população

² Ver carta de Aristides Lobo ao *Diário Popular* de São Paulo, em 18 de nov. 1889. In: BASBAUM, L. *História sincera da República de 1889 a 1930*. São Paulo: Fulgor, 1968. p. 18.



rural no campo frente às possibilidades de migração.

Educação/instrução em Minas Gerais: a nascente República

A educação/instrução primária em Minas Gerais seguiu os preceitos nacionais. Os *Presidentes de Estados*³, em muitos casos, eram dependentes das decisões “centrais”, ora sobre o orçamento financeiro, ora sobre os princípios filosóficos e políticos dos diversos “projetos” a exemplo do educacional.

De certa forma, a educação sempre teve seu planejamento vinculado a um plano geral político-administrativo em que a escolaridade, como sistema de ensino e desenvolvimento de capacidades, fixa-se em estreita conexão aos objetivos nacionais de segurança, vivência política, de bem-estar e desenvolvimento produtivo (LEITE, 1999, p. 19).

Os processos de educação e/ou instrução em Minas, de acordo com o autor acima mencionado, não se apresentavam de formas isoladas; eram, antes de tudo, “teias” de ligações com os propósitos nacionais. Porém, de bem-estar social deixava muito a desejar em sua prática, mesmo que a legislação do governo provisório apontasse as responsabilidades dos Estados. “O Decreto n. 7 (20/11/1889) ao fixar as atribuições dos Estados diz que a instrução pública, em todos os seus graus, é competência das unidades federadas” (CURY, 2001, p. 72). As atribuições sobre instrução pública das federações apresentavam-se de forma “autônoma”, mas as políticas de conciliação entre os *Presidentes de Estados* com o *Governo Federal* determinavam em parte a continuidade das dependências. Esse é um dos pontos problemáticos ao tratarmos da instrução pública no início do período republicano, porém não nos ateremos a tal questão. O nosso entendimento é de que



3 A denominação *Presidentes de Estados* era utilizada para os cargos/mandatos políticos que atualmente conhecemos como Governadores de Estados.

havia problemas sobre a autonomia dos *Presidentes de Estados*; dessa forma, a educação/instrução pública primária contava com investimentos financeiros parcos.

Vê-se, pois, que se o Governo Provisório avançou no terreno educacional a partir dos direitos civis e de uma proposta federativa, ele praticamente se omitiu em entender a educação primária, pelo menos, como terreno explícito de um dever de Estado. Esta questão ou ficaria por conta dos Estados, ou seria vista pelo Congresso Constituinte (CURY, 2001, p. 73).

A transferência da educação/instrução primária de responsabilidade até então da federação foi para os Estados e está vinculada a diversos motivos; talvez os que mais nos interessem neste momento sejam a redução dos gastos públicos com tal educação/instrução pelo *Governo Federal* e as dificuldades para “controlar professores” e “processos pedagógicos” frente à extensão territorial do país.

Sobre os tipos de escolas, existiam as isoladas, ou seja, aquelas onde havia apenas um professor; já as escolas reunidas se destacaram por apresentarem baixos custos em relação aos grupos escolares. As escolas reunidas também se apresentavam vantajosas à medida que agregavam ou reuniam as escolas isoladas. Dessa forma havia mais controle dos trabalhos dos docentes e também economia com os aluguéis de prédios, entre outros. Já a escola “ambulante” foi criada para atender comunidades distantes dos centros urbanos; era itinerante e seus deslocamentos seguiam as determinações do poder público. Em Minas Gerais, a lei n. 439, de 28/9/1906, sobre a reforma do ensino primário, cria os grupos escolares na tentativa de uniformizar o “trabalho” nas escolas isoladas e/ou reunidas. De acordo com Araújo (2006), a criação dos grupos escolares estabeleceu a racionalidade à educação escolar; pensamos que as questões de segurança também se fizeram presentes nessa proposta de educação, afinal havia melhores condições de controlar os trabalhos dos professores e a garantia de votos.



A representação dos grupos escolares, construída tendo como uma de suas bases a produção das escolas isoladas como símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido, buscava moldar as práticas, os ritos, os símbolos escolares, produzindo e expressando, no mesmo movimento, uma nova identidade para os profissionais que se ocupavam da instrução primária (FARIA FILHO, 2000, p. 31).

Seja pela racionalidade da educação ou pela nova identidade, os grupos escolares ganharam destaques, porém, na primeira década do século XX, havia baixos investimentos para o sistema de instrução pública; segundo Faria Filho (2000), era em torno de 5% o atendimento à população em idade escolar.

Nagle (2009) diz que, a partir da intensa migração dos camponeses para os centros urbanos nos anos de 1910 e 1920, o governo adota o chamado “*Ruralismo Pedagógico*”, ou seja, uma “política educacional” de fixação do homem no campo. Dessa forma, a escola deveria integrar-se às condições locais. Frente a tal política também encontramos o “*entusiasmo pela escolarização*” e o “*otimismo pedagógico*”, “políticas” de incentivo à educação.

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 2009, p. 115).



Esse “*entusiasmo pela escolarização*” estabelece uma tendência reestruturante dos “padrões” de educação e cultura, associada aos grupos escolares, e o novo “modelo” exigia investimentos dos sistemas estaduais de ensino, fosse por meio de espaços (prédios) adequados, mobiliário moderno, materiais didáticos, entre outros.

Se há uma racionalidade da educação, o mesmo não se repete nos propósitos epistemológicos, pois encontramos uma forte tendência conservadora “cartesiana” nos princípios que regulamentaram a instrução pública primária em Minas Gerais.

Reconfigurações epistemológicas das ciências da educação: instrução primária em Minas Gerais

A instrução primária no início do regime republicano atendia aos anseios do projeto político em voga, mesmo que este não possuísse a adesão de todos os grupos envolvidos na transição do Império para a República. Ao tratarmos de reconfigurações epistemológicas, é importante mencionar que o projeto republicano não foi uma “obra coletiva” e se diferencia do conceito de “*inteligência coletiva*” estabelecido por Pierre Lévy (2010); assim, a reciprocidade não se fez presente entre os grupos que pleitearam a mudança de regime político e venceram em 1889.

A inteligência coletiva só tem início com a cultura e cresce com ela. Pensamos, é claro, com ideias, línguas, tecnologias cognitivas recebidas de uma comunidade. Mas a inteligência culturalmente constituída não é mais fixa ou programada como a do cupinzeiro ou a da colmeia. Por meio de transmissão, invenção e esquecimento, o patrimônio comum passa pela responsabilidade de cada um. A inteligência do todo não resulta mais mecanicamente de atos cegos e automáticos, pois é o pensamento das pessoas que pereniza, inventa e põe em movimento o pensamento da sociedade. [...] Em um coletivo inteligente, a comunidade assume



como objetivo a negociação permanente da ordem estabelecida, de sua linguagem, do papel de cada um, o discernimento e a definição de seus objetivos, a reinterpretção de sua memória. Nada é fixo, o que não significa que se trate de desordem ou de absoluto relativismo [...] (LÉVY, 2010, p. 31).

Passado mais de um século do início do regime republicano, as permanências de uma “*inteligência individual*” ainda perduram, talvez pelos desvios ou impossibilidades de os grupos políticos tradicionais, descendentes dos mandatários e/ou coronéis restabelecerem o projeto da *Res publica*. De acordo com Lévy (2010), a negociação da ordem estabelecida perpassa por coletivos; assim, a “*inteligência coletiva*” é muito mais do que os pensares e as ações individuais, que se diferenciam dos cupinzeiros e das colmeias, pois estas estabelecem a fixidez. Sabemos que as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais transcorridas entre a Primeira República e a atual República Cidadã não podem ser desconsideradas. O contexto sócio-histórico de um período ao outro permitiu avanços, principalmente nos aspectos sociais em que a educação está incluída; mesmo assim, isso não nos isenta de novas análises. A “*inteligência coletiva*” é o resultado das transformações ocorridas em diversos campos do saber, é de fato uma “*reconfiguração epistemológica*”, é parte e/ou partidária do que Lévy (2010) chama de *tecnologias moleculares*.

Em oposição às tecnologias ‘molares’, que consideram as coisas no atacado, em massa, às cegas, de maneira entrópica, as tecnologias ‘moleculares’ abordam de maneira bem precisa os objetos e os processos que elas controlam. Afastam-se da massificação. Ultrarápidas (*sic*), bastante precisas, agindo na escala das microestruturas de seus objetos, da fusão fria à supracondutividade, das nanotecnologias à engenharia genética, as *técnicas moleculares* reduzem os desperdícios e as rejeições ao mínimo (LÉVY, 2010, p. 48).



Das “*tecnologias molares*” às “*moleculares*”, os processos educativos, ao agregarem as diversidades, estabelecem novas “conexões”, novas “valorações”, agora a partir de coletivos, “*processos abertos*”, ao contrário do autoritarismo tão presente e marcante na educação brasileira. No período da implantação dos grupos escolares em Minas Gerais, por volta de 1906, a partir da Reforma João Pinheiro, as forças políticas atuaram em defesa de modelos pré-estabelecidos, e naquele momento os processos “*molares*” se destacaram. A instrução primária tanto contribuiu para “*moldar*” as crianças por meio de programas de ensino distantes de suas realidades quanto “*agenciou*” ou “*controlou*” professores, uma vez que os trabalhos de inspeção eram ineficientes, penalizadores e muitas vezes inadequados. Talvez as limitações dos meios massivos de comunicação na época da Primeira República tenham sido fator favorável para a permanência de ações “*molares*”; de outro modo, percebemos atualmente, na sociedade em que vivemos, a “*era da informação*” em que os “*mass media*” difundem em larga escala ideias e ações vindas de representantes das secretarias de educação, de gestores educacionais, de professores, de alunos, entre outros.

Vê-se, então, um percurso que vai da educação/instrução atrelada ao poder/totalitarismo à educação/instrução potência/democrática baseada na “*inteligência coletiva*”, nas “*tecnologias moleculares*”; estas são passagens necessárias por meio das quais os diversos fluxos comunicativos auxiliam em aspectos teóricos/práticos em direção às novas *epistemologias*. Diferentemente, é o que encontramos sobre a instrução de crianças no meio rural em Minas Gerais no início do XX.

A potência torna possível, o poder bloqueia. A potência libera, o poder submete. A potência acumula energia, o poder a dilapida. As tecnologias da informação e da coordenação se aperfeiçoaram o suficiente para que as vantagens conferidas a uma comunidade por uma estrutura de autoridade forte não compensem mais



o desperdício de recursos humanos e o bloqueio da inteligência coletiva inerentes ao exercício do poder. Para se tornar potente, um grupo humano deve doravante desinvestir as hierarquias, no grupo e fora dele (LÉVY, 2010, p. 82).

Em uma República controlada ou dominada por integrantes da política do café-com-leite, determinada pelos *coronéis*⁴, a instrução primária perpassava pelo poder, pelos mandatários que submetiam os saberes dos povos às ideologias “fechadas”, “*molares*” e, dessa forma, a República foi “traçando seus caminhos”, “seus desvios”, mas sem a pretensão de ser *potência*. No lugar do bem comum da *Res publica* destacavam-se os interesses particulares, assim não havia a preocupação de imediato com a qualidade da instrução pública, no que se refere aos seus espaços e/ou aos tempos escolares destinados às crianças do meio rural.

A educação pode e deve ser entendida na modernidade a partir do que hoje entendemos por “*ciberespaço*” um campo aberto, uma possibilidade de se interconectar dispositivos de criação, comunicação e simulação. Tais “características” permitem as “reconfigurações” dos discursos escolares, dos tempos escolares e dos espaços escolares, perpassam pelas ditas tecnologias e “*políticas moleculares*”, pelas possibilidades de uma educação diferenciada da tradição do *Privatus*. A nova proposta epistemológica deve ser baseada na “*potência do ciberespaço*”⁵.

Para a política molecular, os grupos não são considerados fontes de energia a serem utilizadas no trabalho, nem forças a explorar,

4 A esse respeito ver: LEAL, V. N. Coronelismo, enxada e voto. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

5 De acordo com Lévy (2010, p. 104), “*Ciberespaço*: palavra de origem americana, empregada pela primeira vez pelo autor de ficção científica William Gibson, em 1984, no romance *Neuromancien*. O *ciberespaço* designa ali o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. Existe no mundo, hoje, um fervilhar de correntes literárias, musicais, artísticas, quando não políticas que falam em nome da ‘cibercultura’. O *ciberespaço* designa menos os novos suportes de informação do que os modos originais de criação, de navegação no conhecimento e de relação social por eles propiciados. Citaremos de memória, na desordem de uma lista heteróclita e não-exaustiva: o hipertexto, a multimídia interativa, os *videogames*, a simulação, a realidade virtual, a telepresença, a realidade aumentada (o comunicante a seu serviço), os *groupwares*



mas inteligências coletivas que elaboram e reelaboram seus projetos e recursos, refinam constantemente suas competências, visam indefinidamente o enriquecimento de suas qualidades (LÉVY, 2010, p. 56).

As propostas “*moleculares*” para a educação em tempos e/ou espaços diferenciados se constituem como “*desterritorialização*”, ou seja, o salto para o novo “*espaço*”; este por sua vez é responsável pela “*obra aberta*”, passível de interpretações e alterações diante das necessidades de cada contexto sociocultural. De acordo com Lévy (2010, p. 111):

Defendemos aqui uma arquitetura sem fundações, como a dos barcos, com todo o seu sistema de oceanografia prática, de navegação, de orientação em meio às correntes. Não as sensatas construções ‘simbólicas’, análogas a qualquer imagem fixa [...].

Nesse processo/arquitetura é possível considerar as singularidades dos sujeitos, seus anseios e suas necessidades, a construção de “*obras abertas*” ou “*produtos*” culturais constituídos de forma coletiva, sem agenciamentos, sem imposições, sem politicagem. “No Espaço do saber, o conhecimento não objetiva mais, ele *subjetiva*, de uma subjetividade plural, aberta e nômade.” (LÉVY, 2010, p. 176). Destacamos o novo modo de conhecimento advindo da cibercultura: a *simulação*: “[...] trata-se de uma tecnologia intelectual que amplifica a imaginação individual (aumento de inteligência) e permite aos grupos que compartilhem, negociem e refinem modelos mentais comuns, qualquer que seja a complexidade deles (aumento de inteligência coletiva)” (LÉVY, 2000, p. 165).

Os fundamentos modernos da educação escolar e as novas tecnologias de aprendizagem aqui são externados pelas possibilidades de construção de conhecimentos - formas coletivas, “*moleculares*”,

(instrumentos de ajuda na cooperação), os programas neuromiméticos, a vida artificial, os sistemas especiais etc. Todos esses dispositivos encontram sua unidade na exploração do caráter molecular da informação em forma digital. Vários modos de hibridação entre as técnicas e os meios de comunicação de massa ‘clássicos’ (telefone, cinema, televisão, livros, jornais, museus) são previstos para os próximos anos. O *ciberespaço* constituiu um campo vasto, aberto, ainda parcialmente intermediado, que não se deve reduzir a um só de seus componentes.”



interconectadas por territórios movediços, flutuantes, mas a partir de uma nova racionalidade, a “*simulação*”; esse é um *espaço do saber*, porém “o principal vício que ameaça a sociologia do conhecimento é a simplificação determinista/reduzora, para a qual o conhecimento é um produto trivial de uma máquina social trivial” (MORIN, 1998, p. 97). A proposição que defendemos não é de nos apropriarmos do conhecimento vulgar, mas antes de tudo valorar as singularidades e subjetividades dos sujeitos, tanto os do meio rural quanto os do meio urbano.

Também destacamos a importância da *plurimídia*⁶, como ressalta Barros (2008, p. 39):

Em um mundo midiático, estabelecemos a ideia de plurimídia, ou seja, a interface ou confluências das mídias e o movimentar-se das crianças por tais redes constituindo, portanto, novas interpretações e apropriações dos produtos culturais.

Os intelectuais coletivos se preocupam com os processos de “*subjetivação moleculares*” e não transformam os conhecimentos em trivialidades.

A trivialidade do conhecimento não faz do conhecimento apenas um produto determinado, faz também dele um produto qualquer. Assim, toda ideia (salvo, por milagre, a do sociólogo do conhecimento) torna-se ‘ideologia’, logo conhecimento falso; sua estrutura obedece às estruturas socioprofissionais, sua produção integra-se entre os outros processos de produção, a cultura torna-se cognoscível a partir das categorias econômicas do capital e do mercado. Ora, nem a informação, nem a teoria, nem o pensamento, nem a cultura são triviais, ainda que mais não pelo fato de serem ao mesmo tempo produtos/produtores e,



6 A esse respeito ver: BARROS, Josemir Almeida. *Rádio e educação: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

mesmo comportando hologramaticamente a dimensão socioeconômica, não poderiam ser reduzidas a isso (MORIN, 1998, p. 99).

Os ideais sob a forma de determinismos simplistas afastam-se da dialética, afastam-se das realidades, afastam-se dos contextos históricos e se autodeclaram *esclarecidos*, e tal posicionamento não reconhece nenhuma alternativa à trivialidade.

Pois o esclarecimento é totalitário como qualquer outro sistema. Sua inverdade não está naquilo que seus inimigos românticos sempre lhe censuram: o método analítico, o retorno aos elementos, à decomposição pela reflexão, mas sim no fato de que para ele o processo está decidido de antemão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 37).

O totalitarismo que é atrelado ao “*esclarecimento*” é resultante de muitas confluências e/ou divergências, principalmente daquelas advindas do processo de implementação do novo regime político no início do século XX e conseqüentemente caracterizado sob os aspectos da “modernidade”. Assim nascia a Primeira República no Brasil, talvez “fruto” de agenciamentos, contrários à dialética e partidários da “ignorância molar”. Poderíamos dizer, em outros aspectos, que essa é uma parte da sociologia do conhecimento, porém determinista e esclarecedora. Todos esses pontos molares conspiram para uma educação aos moldes de *Auschwitz*⁷, ou seja, baseada em um sistema autoritário, no qual a educação autorreflexão não teve vez, mas o “*esclarecimento*” se fez presente de formas variadas. Emanuel Kant, em 1783, disse: “Esclarecimento não exige, todavia, nada mais do que a liberdade; e mesmo a mais inofensiva de todas as liberdades, isto é, a de fazer um *uso público* de sua razão em todos os domínios” (KANT, 1783, p. 3). Pensamos que uma educação baseada no “*Esclarecimento*”, entendido como totalitarismo, é prejudicial aos regimes republicanos. Porém, Adorno (2003) se refere, em outro



7 Auschwitz foi o maior campo de extermínio do regime nazista de Hitler.

momento, à educação após Auschwitz, ou seja, aquela dirigida aos “cuidados” com a educação infantil; além disso, fala do “*esclarecimento geral*”, ou seja, da possibilidade de produzir um clima intelectual, cultural e social que evite a repetição do horror nos campos de extermínio nazista. A educação após Auschwitz, na perspectiva abordada pelo entendimento do “*esclarecimento geral*”, deve e pode relevar as subjetividades, deve ser uma educação “*rizomática*”⁸.

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autoreflexão (*sic*) crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 2003, p. 121-122).

É na perspectiva de educar com e na autorreflexão crítica que a educação na infância ganha destaque, porém tal preocupação no período da República Velha não foi suficiente para estabelecer propostas “*moleculares*” para a sociedade voltada para a instrução infantil rural; para essa população encontramos pouco interesse do poder público.

Repudio qualquer sentimento de superioridade em relação à população rural. Sei que ninguém tem culpa por nascer na cidade ou se formar no campo. Mas registro apenas que provavelmente no campo o insucesso da desbarbarização foi ainda maior. Mesmo a televisão e os outros meios de comunicação de massa, ao que tudo indica, não provocaram muitas mudanças na situação de defasagem cultural. Parece-me mais correto afirmar isto e procurar uma mudança do que elogiar de uma maneira nostálgica quaisquer qualidades especiais



⁸ A esse respeito ver: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

da vida rural ameaçadas de desaparecer. Penso até que a desbarbarização do campo constitui um dos objetivos educacionais mais importantes (ADORNO, 2003, p. 125-126).

Concordamos com o posicionamento do autor acima mencionado; nosso objeto de pesquisa é a educação rural e, em específico, a instrução pública primária em Minas Gerais, no início do século XX; as *Mensagens Presidenciais*⁹ que acessamos, entre outras fontes, têm demonstrado o quanto esse ensino deixou a desejar no Brasil, na época da Primeira República.

Infelizmente, devido às grandes distâncias e dificuldades de vias de transportes, a inspeção não se pratica com a desejável continuidade nos pontos mais afastados.

Além da inspeção técnica há ainda a inspeção administrativa, criada na letra a, art. 46 do Regulamento aprovado pelo dec. n. 3.191, de 9 de junho de 1911, a cargo dos promotores de justiça, nomeados inspectores escolares municipais.

Estes zelosos auxiliares da administração, concorrem eficazmente para o grandioso trabalho de combate ao analfabetismo, secundados pelos antigos inspectores escolares e respectivos suplentes (MINAS GERAIS, 1913, p. 28).

A mensagem acima é do *Presidente*¹⁰ de Minas Gerais Júlio Bueno Brandão e alerta para as dificuldades encontradas pela administração pública e, em específico, para os serviços de fiscalização da inspeção sobre as escolas. Algumas das dificuldades apontadas são referentes às grandes distâncias a serem percorridas e também à falta de estradas ou vias de transporte. Nesse caso, a mensagem não menciona as dificuldades para a produção e o envio de materiais didáticos e mobiliário,

9 As Mensagens Presidenciais estão disponibilizadas no site da *Center for Research Libraries Global Resources Network* no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.crl.edu/>>.

10 Os Presidentes em tal época ocupavam o mandato que equivale ao dos atuais governadores de Estados.



entre outros. A mensagem ainda ressalta uma educação bastante deficitária, a ponto de nem mesmo a inspeção conseguir cumprir suas atividades. Mesmo havendo auxiliares para a fiscalização das escolas rurais, a administração pública não foi capaz de resolver tal situação de calamidade. Dessa forma, era preferível deixar a educação rural de qualquer jeito. Nesse sentido, havia uma possível “defasagem” cultural sobre os acessos à educação formal.

Em 1926, presidia o Estado de Minas Gerais *Fernando de Mello Vianna*¹¹. Na mensagem abaixo, tal Presidente citou o novo regulamento das escolas rurais, e este, por sua vez, seguiu as orientações do Decreto de 1924 que estabeleceu a reforma do ensino primário, mas só entrou em vigor em janeiro de 1925.

Tambem de acordo com o Regulamento, tem o governo creado escolas ambulantes. Embora identica á escola rural, nas suas linhas geraes, tem a escola ambulante um objetivo próprio, especial. Por demais vasto é o território do Estado e muito pouco densa é ainda a população. Povoados existem, espalhados, nos quaes exigir as mesmas condições para os predios escolares e a mesma frequencia nas classes seria prival-os por longo tempo ainda dos benefícios da instrução. Desde que ahi se encontre um prédio, satisfazendo as exigências elementares da hygiene e desde que se consiga uma matricula de 20 e uma frequencia de 10 alumnos, será creada e mantida a escola ambulante, que poderá transferir-se de uma localidade para outra. A permanencia em cada povoado será a que for julgada necessaria, e, conforme os resultados, será creada a escola rural, permanente (MINAS GERAIS, 1926, p. 75/76).

No Decreto da Reforma do Ensino de 1924, o tempo dedicado ao ensino infantil rural foi reduzido de quatro para dois anos. As justificativas eram diversas, e entre elas destacamos duas:



¹¹ O mandato do Presidente Fernando de Mello Vianna em Minas Gerais foi de 14/06/1925 a 13/06/1927, segundo informações disponibilizadas no site da *Center for Research Libraries Global Resources Network* no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.crl.edu/>>.

- i. escassez de salas de aula do 3º e do 4º ano do ensino primário nas escolas rurais por falta de alunos;
- ii. as populações rurais deveriam ter acesso única e exclusivamente ao processo de alfabetização, nada mais.

Na Mensagem Presidencial anterior percebe-se que, para a criação de uma escola em povoados do meio rural, era necessário, primeiro, a existência de uma “escola ambulante”, ou seja, aquela que poderia mudar de local de acordo com as necessidades da “*instrução pública*”. Outro detalhe é que, para a criação tanto da “escola ambulante” quanto da escola rural, não haveria a necessidade de prédios próprios; bastava ter condições mínimas de higiene. Ao agregarmos a essa precariedade o distanciamento do poder público representado pela inspeção escolar, torna-se evidente que aquele discurso sobre o “*otimismo pedagógico*” não se transformou em práticas eficazes para todo o território brasileiro.

Ser professor em uma escola “ambulante” não era tarefa fácil, pois na falta de mobiliários, prédios escolares e materiais didáticos, entre outros, pouco se fazia para a viabilidade da instrução primária das localidades mais afastadas das cidades urbanas. Guido (2010, p. 13) diz: “O educador é o artista dionisíaco, que faz ressurgir na sala de aula o espírito criativo que conduz a humanidade na superação de seus limites, buscando estabelecer no mundo um lugar fraterno”. Ser educador nos dias de hoje é, sem dúvida, uma prática “*nihilista*” - este é um termo utilizado por Nietzsche para caracterizar a coragem daqueles que almejam uma educação de qualidade. Pena que essas mesmas palavras não foram apropriadas pelos partidários da República Velha no Brasil ao implementarem as escolas ambulantes, *isoladas, reunidas e os grupos escolares*.

Ser nihilista é ter coragem de enfrentar a decadência e, com as ruínas do mundo devastado pela barbárie dos homens do século XIX edificar a nova sociedade. O futuro será a obra do esquecimento; na segunda das *Considerações intempestivas*, Nietzsche dizia que somente o esquecimento torna possível a felicidade [...] (GUIDO, 2010, p. 17).



Concordamos com o excerto acima, é preciso ter coragem frente aos problemas da e na educação/instrução; entendemos que o ser *niilista* está vinculado ao que Lévy (2010) chamou de “*intelectual coletivo*”, e isso não encontramos no novo projeto republicano de 1889.

Na fotografia a seguir, encontrada no Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte, podemos ver um grupo de pessoas. Em destaque há mais crianças, em sua maioria meninos, que portam ferramentas utilizadas no meio rural (enxadas) e formam três filas para o registro da fotografia. Tudo indica que os vestuários são simples; algumas crianças estão descalças e sob sol forte. Ao fundo há alguns adultos; parece que são os responsáveis pelos possíveis ensinamentos. Vemos também diversas construções. Essa fotografia nos chamou a atenção pela quantidade de crianças; entendemos que aí há o fator do trabalho infantil bastante utilizado ao longo da Primeira República no Brasil. Esta foto nos remete a parte dos processos educativos das crianças no meio rural. A avaliação que fazemos é que nesse contexto também havia aulas de instrução, isso pelas dificuldades já abordadas para a constituição de grupos escolares no meio rural.

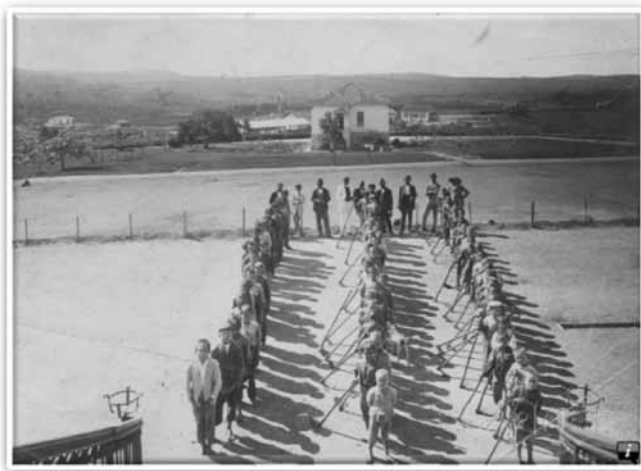


Foto 1 - Grupo de pessoas em área rural sem identificação.

Fonte: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>



Lima (2009) diz que uma das formas de conter o êxodo rural em curso no final do século XIX e início do XX foi a ampliação do sistema escolar rural. Nessa perspectiva, a fotografia acima tende a reunir dois fatores importantes: por um lado, a instrução/educação rural e, por outro, a permanência dos sujeitos no meio rural, ou seja, o esforço para evitar o êxodo rural.

Algumas considerações que não são finais

As fontes primárias a que tivemos acesso nos permitiram melhor entendimento sobre o contexto social e histórico dos processos de instrução primária no meio rural em Minas Gerais; as representações entendidas a partir de Denise Jodelet (2002) nos demonstram a importância de pesquisas sobre tal perspectiva: “As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2002, p. 22). A noção de *campo da representação* implica entendê-la como um *campo estruturado* repleto de significações, sentidos, saberes e informações.

Para nós, as representações encontradas nos documentos apresentam-se como um conjunto de fatores, porém vindas de ações/projetos individuais, ou seja, não são necessidades coletivas; o que percebemos é uma forte tendência de um nascente regime político (República) bastante excludente nos aspectos sociais e, em específico, na educação. No meio rural era permitido realizar qualquer tipo de trabalho docente, desde que não alterasse a ordem estabelecida pela elite agrária. Nesse sentido, a escola também produzia representações por meio de seus “processos pedagógicos”, porém baseavam-se na perspectiva de uma *educação molar*, distinta da *inteligência coletiva* proposta por Lévy (2010). Sabemos das limitações existentes na época para a ampliação dos grupos escolares, mas fica-nos evidente que os esforços políticos eram reduzidos, principalmente quando se tratava da educação



no meio rural. A criação das escolas “ambulantes” é um dos exemplos da precariedade representada pela instrução primária rural em tal contexto.

Por fim, a redução do tempo de permanência dos alunos nas escolas rurais também é fator preponderante e contribuiu para estabelecer símbolos culturais marcantes daquela época. A educação/instrução no início do regime republicano é, em termos históricos, anterior ao massacre de *Auschwitz*; porém, as determinações vindas em formas de decretos e elaboradas pelas administrações públicas não consideravam as subjetividades dos rurícolas. Tal educação primária era o “modelo” a ser adotado, assim a *Res publica* priorizava mais os interesses *Privatus*.



Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARAÚJO, J. C. S. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, D. G. (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 233-258.

BARROS, J. A. *Rádio e educação: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

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

_____. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

CURY, C. R. J. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, O. (Org). *A educação nas constituintes brasileiras*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 81-108.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

FARIA FILHO, L. M. de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*.



Passo Fundo, RS: Universidade Passo Fundo, 2000.

FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GUIDO, H. *A crise da universidade, ou a aurora da nova cultura: Nietzsche como educador*. Uberlândia: 2010 (no prelo).

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

KANT, I. *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* Trad. ROUANET, L. P. 5 dez. 1783. Disponível em: <<http://geocities.ws/eticaejustica/esclarecimento.pdf>> Acesso em: 4 fev. 2010.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

LIMA, S. C. F. de. História das escolas rurais em Uberlândia (1933 a 1959). In: PÉREZ, T. G.; PÉREZ, O. L. (Coord.). *Educación rural em iberoamérica: experiência histórica y construcción de sentido*. Madrid: Anroart Ediciones, 2009. p. 153 -182.



MINAS GERAIS. Presidente, 1910-1914 (Júlio Bueno Brandão). *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Júlio Bueno Brandão*

ao Congresso Mineiro em sua 3^a. Sessão Ordinária da 6^a. Legislatura no anno de 1913. Belo Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas Geraes, 1913. Disponível em: <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/minas_gerais>. Acesso em: 22 jan. 2010.

MINAS GERAIS. Presidente, 1924-1926 (Fernando de Mello Vianna). *Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado Fernando de Mello Vianna ao Congresso Mineiro em sua 4^a. Sessão Ordinária da 9^a. Legislatura no anno de 1926*. Belo Horizonte: Imprensa official do Estado de Minas Geraes, 1926. Disponível em: <<http://www.crl.edu>>. Acesso em: 22 jan. 2010.

MORIN, E. *O método: as ideias*. Porto Alegre: Sulina, 1998. v. 4.

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



Rural primary education in Minas Gerais at the beginning of the twentieth century: the school grounds and representations

Abstract

In this article we aim to analyze the representations of education / teaching / instruction for rural children in Minas Gerais in the period of the Old Republic. In addressing such period, we will also rely on contemporary theories of education to support our thinking. We believe that the fundamentals of modern school education and new learning technologies are a foundation for a rethinking of educational processes aimed at the History of Education; they are important paradigms, epistemological reconfigurations of the education sciences. We highlight one of the questions: What forms of representation in educational practices in/of processes of education / instruction of children in rural areas are expressed in the documents studied? In terms of methodology, we rely on primary sources such as the Presidential Messages available in the website of the Center for Research of Global Resources of the Library Network headquartered in Chicago USA and photographs found in the website of the Public Archives (Arquivo Público Mineiro) in Belo Horizonte, Minas Gerais.

Keywords: rural education; primary education; republic; fundamentals; history of education.

