

**DAS “EDUCAÇÕES” DO URBANO AO RURAL: O PROJETO MODERNIZADOR
MINEIRO NOS ANOS INICIAIS DO SÉCULO XX**

**THE "EDUCATIONS" THE URBAN TO RURAL: THE MINEIRO MODERNIZATION PROJECT IN THE
EARLY YEARS OF THE TWENTIETH CENTURY**

Carlos Henrique de Carvalho¹

Resumo

Este artigo tem por finalidade abordar a educação rural mineira, tendo como intuito promover algumas reflexões em torno dos projetos sobre as políticas públicas direcionadas para o ensino no campo, como também discutir os encaminhamentos dados por Minas no início do século XX. Por isso, apresentar os problemas históricos do meio rural não é apenas realizar mais um exercício acadêmico, mas é, antes de tudo, situar o campo e a cidade como espaços distintos e identificar neles suas muitas formas de “educações” em movimento, e de que forma elas obedecem aos interesses nos dois espaços. Aqui reside, a meu ver, a importância desta análise, ao colocar em relevo as distinções entre o mundo urbano e rural com as suas respectivas “educações”. E, por outro lado, é sempre oportuno lembrar os elementos que os diferenciam, ou melhor, quais questões são próprias a esses territórios.

Palavras-Chave: Educação. Campo. Cidade. Minas Gerais.

Abstract

This article aims to address rural education mining, with the intention to develop some discussion around the projects on public policies towards education in the field, but also discuss the referrals given by Mines in the early twentieth century. Therefore, presenting the historical problems of the countryside is not just organizing more an academic exercise, but, above all, putting the rural and urban areas as distinct and identifying them their many forms of "educations" in motion, and that so they meet the interests of the two spaces. Here lies, in my view, the importance of this analysis, to draw attention to the distinctions between urban and rural areas with their respective "educations". And on the other hand, is always worth recalling the elements that differentiate them, or rather, what issues are specific to these territories.

Key Words: Education. Countryside. City. Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

Então, pensar as “educações” entre o campo e a cidade é observar em que medida tiveram projetos educacionais opostos ou congruentes entre si? Quais eram as representações sobre os moradores do meio rural? Os currículos foram pensados a partir das múltiplas realidade e experiências vivenciadas pelos residentes no campo? Quem eram os professores e quais as metodologias de ensino adotadas? De que forma as propostas educacionais para o campo se relacionam com o projeto modernizador das elites? Quais as representações de rural foram

projetadas durante e depois do processo de industrialização e urbanização? É a partir dessas indagações que podemos pensar a questão proposta, isto é, “educações: entre o campo e a cidade”. Para tanto, faz-se necessário discutir o movimento de urbanização e como este alterou as relações vigentes no campo, não apenas no sentido econômico e social, mas também relativamente ao problema das políticas educacionais apresentadas para este espaço rural ao longo do século passado.

Portanto, a educação rural se configurou, na maioria das vezes, como projeto ligado ao ideário de desenvolvimento do país, pois foi pensada dentro da perspectiva econômica em razão da “vocação agrícola”, fato este que “demandava políticas específicas de educa o rural”, conforme salienta Graziano (1999). Daí a importância, antes

¹ Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educa o e do Programa de Pós-Gradua o em Educa o da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

de entrarmos na discussão sobre educação rural no Brasil e em Minas Gerais, de apresentarmos alguns aspectos da dicotomia entre cidade e campo, para compreendê-los enquanto fenômenos produzidos no processo histórico.

Nesta direção, é essencial discutir o conceito de rural e de espaço urbano, bem como as concepções que deles derivam, na tentativa de demarcar as fronteiras da ação política em cada um destes territórios em movimento, fazendo com que os conceitos e as formas da intervenção se alterem em função das suas metamorfoses, tanto aquelas relacionadas às redefinições de territorialidades como das imagens projetadas sobre o papel que desempenham no âmbito econômico, político, social e educacional.

Pensar o rural nesta dimensão é compreendê-lo enquanto espaço da intervenção política, seja com a finalidade de manter suas estruturas seculares de concentração de renda, ou ainda com objetivo de reformá-lo e disciplinalizá-lo. Octávio Ianni, em seus escritos datados de meados dos anos de 1980, destaca a importância e a influência do campo nas transformações políticas no Brasil, principalmente se colocadas no transcurso dos séculos XIX e XX, ao situá-las a partir do problema agrário brasileiro e das rupturas decorrentes dele nas estruturas econômicas e sociais do país:

É possível dizer que todos os movimentos mais notáveis da história da sociedade brasileira estão influenciados pela questão agrária. As rupturas políticas das últimas décadas, quando o Brasil já é um país bastante urbanizado e industrializado, também revelam essa influência. A questão agrária está presente na transição da Monarquia à República, do Estado oligárquico ao populismo, do populismo ao militar, na crise da ditadura e nos movimentos e partidos que estão lutando pela construção de outras formas de Estado.” (IANNI, 1984, p. 7).

Esse quadro originário do campo demonstra como que o meio rural se constitui num significativo espaço de demandas políticas e econômicas, além de se constituir numa territorialidade da tensão, como é proposto por Santos (1987), sendo esta impressa pela estrutura fundiária anacrônica e pela ausência de políticas sistêmicas para o setor agrário brasileiro, capazes de fornecer as condições necessárias de

permanência no mundo rural, apesar de vigorar, por boa parte do século XX, a ideia da “fixação do homem no campo” e a “exaltação da natureza agrária do brasileiro” (VEIGA, 2002). Tais representações motivaram o aparecimento de muitas propostas educacionais; dentre estas merece menção as de orientação escolanovistas, baseadas nos princípios da adequação da escola à realidade dos estudantes rurais. No entanto, a situação educacional da população rural pouco mudou, pois estas propostas se orientavam no sentido estabelecer um projeto modernizador para o país e Minas Gerais (em particular), tendo na questão educacional um dos seus principais pontos de apoio, conforme apontam os estudos de Ribeiro sobre o processo de criação, implantação e desenvolvimento da Escola Superior Agrária de Viseu – ESAV (2007, 2006). Assim, é a partir desde caleidoscópio que entendemos as razões pelas quais foram gestadas as políticas educacionais para esta parcela da população brasileira.

ESPAÇOS EM MOVIMENTOS: RURAL E URBANO

Em estudo sobre a literatura e a história inglesa entre os séculos XVI e XX, Williams identificou a permanência dos ideais de inocência bucólica e da cidade como agente civilizador em diversas épocas, bem como das ideias a respeito da idiotice do campo ou corrupção da cidade. O que o levou a se perguntar: “[...] que tipo de experiência estas ideias parecem interpretar e por que certas formas ocorrem ou recorrem nesse ou naquele momento?”. (WILLIAMS, 1990, p. 388). Acredita que, em determinados momentos, os olhares sobre a cidade e o campo podem representar formas de isolamento e identificação de processos sociais mais gerais, apesar de reconhecer a multiplicidade de formas e conteúdos assumidos pela maneira de percebê-los, em decorrência da diversidade de experiências vivenciadas por cada grupo ou classe social em contextos sócio-espaciais e históricos distintos. Assim, segundo ele, o contraste entre cidade e campo, que prevalece em nosso imaginário, é uma das principais maneiras de tomarmos consciência de uma parte central de nossa experiência e das crises de nossa sociedade, marcada pela intensidade e velocidade dos processos de transformação. Para Williams (1990), “A cidade é apenas uma maneira convencional de se ver essa

espécie de transformação; e o campo, como agora quase todos sabem, é sem dúvida outra. De fato, a mudança da atitude mais antiga de admiração pela terra cultivada para o amor intenso aos lugares em que a natureza permanece ‘intocada’ é um registro preciso deste processo persistente, e de seus efeitos em uma de suas etapas mais ativas.” (WILLIAMS, 1990, p. 393).

A divisão e oposição entre cidade e campo, indústria e agricultura, em suas formas modernas, correspondem à culminação do processo de divisão e especialização do trabalho que, com o capitalismo, foi elevada a um grau extraordinário. O autor nos convida a superarmos tal divisão que estaria na base do processo de dominação e nos tornaria seres divididos. A imagem idealizada do campo corresponderia, assim, a uma reação crítica à forma alienada das relações sociais dominantes nas zonas já urbanizadas. Desta forma:

A indiferença competitiva e a sensação de isolamento nas cidades grandes têm uma relação profunda com as formas de competição social e alienação que são promovidas exatamente por este tipo de sistema [capitalista]. Estas experiências nunca são exclusivas, já que, no contexto destas pressões e limitações, as pessoas encontram outras soluções, formam outras ligações e tentam viver com base em outros valores. Porém o impulso central permanece. (WILLIAMS, 1990, p. 395).

Defende que as concepções de campo e cidade, em seu direcionamento geral, representam posicionamentos em relação ao sistema social global e que, desde os primórdios, as imagens que temos da cidade e do campo constituem maneiras de nos colocarmos diante de todo um desenvolvimento social, por isso precisamos examinar suas inter-relações e, por meio destas, a forma concreta da crise subjacente aos dois espaços.

Em geral a imagem comum do campo é associada ao passado, à tradição, aos costumes humanos e naturais, em oposição à da cidade, projetada como futuro *locus* da modernização e do desenvolvimento. Estabelece-se, assim, uma visão dicotômica entre campo e cidade, pois as atenções dos poderes públicos passam a se direcionar para o urbano, sendo pensado enquanto espaço da ação política, da ciência, da higiene, da educação, etc, mas tendo que retirar dele o caráter e o sentido

político dessas ações, tão antipáticas às populações marginalizadas que nele habitam (na sua imensa maioria oriundas do campo), ou seja, a cidade, enquanto espaço público deveria ser gerenciado pela administração baseada numa cientificidade racionalista, fornecendo o novo tom das ações que não deixam de ser políticas, isto é, “[...] trata-se da crença de que haveria uma racionalidade extrínseca às desigualdades sociais urbanas, e que deveria nortear então a condução não política.” (CHALHOUB, 2004, p. 17).

Dada a escala e complexidade desses fenômenos da sociedade moderna, cujo exemplo mais evidente seria a cidade, são necessárias novas formas de comunicação para desempenhar o papel de mediação nas relações do indivíduo com o mundo, estando estruturada a partir de conteúdos que, em boa parte, consiste num sucedâneo de relações diretas com o mundo. (CORRÊA, 1989).

Desta maneira, as novas formas de comunicação e acesso à informação como o jornal matutino, o programa de rádio na hora do café e a programação noturna da televisão contribuiriam para a configuração de nosso senso social fundamental, formando uma subjetividade profunda que nos identifica enquanto indivíduos e, ao mesmo tempo, nos conduz à descoberta de uma consciência partilhada. No entanto, trata-se de uma forma específica de consciência, determinada por relações unilaterais com o mundo, definidas por uma minoria que controla estes veículos de comunicação que são, em última instância, criadas a partir de formulações externas dessa mesma realidade. “Não é tanto a aldeia antiga ou a ruela de outrora que é significativa, e sim a percepção e a afirmação de um mundo onde o sujeito não é necessariamente um estranho e um agente, onde ele pode ser um membro, um descobridor, numa fonte de vida compartilhada”. (WILLIAMS, 1990, p. 399). Para compreender as imagens do campo e da cidade é preciso examinar os processos sociais concretos de alienação, separação, exterioridade e abstração de modo crítico.

No início da segunda metade do século XX Lefebvre escrevia:

Outrora a Razão teve na Cidade seu lugar de nascimento, sua sede, sua casa. Face à ruralidade, à vida camponesa aprisionada na natureza, à terra sacralizada e cheia de forças obscuras, a urbanidade afirmava-se

como razoável. Atualmente, a racionalidade passa (ou parece passar, ou pretende passar) longe da cidade, acima dela, na escala do território nacional ou do continente. (LEFEBVRE, 1969, p. 74).

Neste contexto, afirma-se a mudança observada em relação aos fundamentos da riqueza, que não mais se reduz à propriedade da terra como ocorria nas sociedades agrárias, mas se estende ao trabalho e à troca, como meios para se obter formas de propriedade mobiliárias que serão transformadas em bens materiais. A terra deixa de ser apenas fonte de poder e é convertida em mercadoria. A cidade tradicional é destruída pela industrialização e, num processo dialético, a sociedade inteira tende a se tornar urbana. A cidade em expansão prolifera e com seus subúrbios invade o campo. Segundo Lefebvre (1969), as periferias urbanas podem se estender muito, a tal ponto que quem as atravessa não compreende bem onde começa ou termina a cidade. O espaço urbano é o território onde se desdobra a modernidade e a cotidianidade no mundo moderno. O campo é onde a natureza prevalece, a agricultura e outras atividades a modificam, mas não lhe retiram sua prioridade “geográfica”. Apesar de não ser exterior à natureza, o espaço urbano é mais propriamente produzido.

Para Lefebvre (1969), há um duplo processo de industrialização-urbanização, que produz outro movimento de duplo significado: condensação e dispersão. Nos países “em vias de desenvolvimento” (ou emergentes) ocorre um grande impacto sobre a estrutura agrária neste período, empurrando para as cidades massas de camponeses que são acolhidos pelas favelas. Estas últimas desempenham o papel de mediador (insuficiente) entre o campo e a cidade, oferecendo um sucedâneo miserável à vida urbana para aqueles que nela habitam. Em resumo, uma crise mundial da agricultura e da vida camponesa tradicional acompanha e agrava uma crise mundial da cidade tradicional.

O movimento urbano relacionado ao processo de industrialização é responsável pelo surgimento de novas atividades econômicas para estruturar a circulação das mercadorias e organizar e administrar todos os sistemas

relacionados à atividade econômica². A cidade torna-se a sede destas novas funções técnicas e administrativas e da atividade de preparação de quadros para desempenhá-las por meio da difusão de cultura e do ensino. Torna-se o lugar onde se concebe a gestão do espaço ao mesmo tempo em que perde o significado de centro político. A centralidade se espalha no espaço que ela cria, nas relações de produção e em sua reprodução (SEVCENKO, 1992). A sociedade, em seu conjunto, tende a constituir rede de cidades, interligando os espaços/fragmentos, inclusive o campo, de acordo com as atividades/funções desenvolvidas em cada lugar.

Concebida estrategicamente pelo Estado, a *relação centro-periferia* marca o espaço social em suas contradições. O centro inclui e atrai os elementos que o constituem como tal (as mercadorias, os capitais, as informações, etc.). Erige-se como planejador e, cada vez mais associado a grandes empresas, tende a se apoderar de funções, atributos e prerrogativas da sociedade urbana, retirando dela poder político e desvalorizando-a. (SANTOS, 1994). A cidade é transformada em meio, dispositivo material a serviço da organização da produção, do controle da vida cotidiana e da programação do consumo.

A desumanização da cidade, pelo tempo da mercadoria e do capital, nega sua herança comunitária de lugar de encontro e de lutas. A cidade torna-se centro privilegiado do consumo em detrimento de seu significado como lugar da política. Este movimento é responsável pela transformação da natureza, ou daquilo que é tido como tal, em “gueto dos lazeres” e lugar separado do gozo, ou seja, o espaço do campo passa a integrar o modo de vida dos urbanos, sendo assim cada vez mais colonizado por eles. O campo urbanizado, colonizado pelos urbanos, perde suas qualidades, seu modo de vida particular. (LEFEBVRE, 1969).

²A tendência à concentração demográfica no Brasil é observada, com mais intensidade, no decorrer do século XX, principalmente depois da Segunda Grande Guerra Mundial, com clara primazia das áreas urbanas sobre as rurais. Neste momento a taxa de crescimento populacional sai de 2, 23% para 2,39% nos centros urbanos, sendo São Paulo e Minas Gerais os estados que atraíram o maior número de imigrantes e migrantes, devido à expansão de seus parques industriais e de certa estagnação econômica das outras regiões do país. Cf. IBGE. **Tendências Demográficas**: Uma análise dos resultados do universo do censo demográfico de 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

A reivindicação da natureza, o desejo de aproveitar dela se anuncia indiretamente como tendência a fugir da cidade deteriorada, da vida urbana alienada. Esta reivindicação é um desvio do desejo de uma vida mediada pelos valores bucólicos, da utopia de uma vida plena na qual possamos ter atendidas, além das necessidades básicas, as nossas atividades criadoras, de obra, de informação, de imaginário, lúdicas.

Segundo Lefebvre (1999), o urbano como conceito nasce de uma nostalgia das cidades e vilas históricas, nostalgia que se ressentido do lugar que cada um habita, que frequenta, que visita quando viaja a qualquer parte. Nasce também da constatação inquietante da explosão da vila histórica que se dá ao longo do século XX, com o processo de urbanização e desurbanização, processo inaugurado há muito, mas que é exarcebado neste período.

O conceito de “urbano” aparece com a transformação daquilo que ele permite conhecer. Nasce com a explosão da cidade e os problemas de deterioração da vida urbana. O urbano, assim concebido, corresponde à forma geral do encontro e da simultaneidade. O campo transformado em “gueto dos lazeres” corresponde a um desvio do desejo de uma vida plena, não alienada, desejo que também se manifesta com a afirmação do “urbano” como lugar do uso e do encontro. Lembrando novamente Williams (1990), os significados e imagens projetados nestes espaços decorrem dos processos sociais concretos nos quais estamos imersos.

O presente ausente na oposição campo/cidade traduzida como oposição passado/futuro de que nos fala este mesmo autor sobre o espaço/tempo do vivido, no qual a história tem a dimensão do humano e se realiza na escala da ordem próxima, na qual se evidenciam as contradições. Além dos diferentes conteúdos assumidos pelos espaços urbanos e rurais no tempo, como visto acima, a contemporaneidade também comporta o diverso. A lei do desenvolvimento desigual e combinado nos remete a diferenças de ritmo e intensidade com que as mudanças se processam no campo e na cidade e internamente a estes espaços.

Dado o atual estágio em que se encontra o processo de mundialização do sistema capitalista, ou globalização, fica evidente a importância de diferentes formas de interação entre os níveis local, regional, nacional e global. Daí adviria uma complexidade resultante da superposição de escalas geográficas. Apesar de estar sob a

influência dessas complexidades, o campo é um espaço marcado por menos mediações do que o espaço urbano. A maior ou menor intensidade dos laços e relações próximas verificados no primeiro depende, sobretudo, de como os grupos sociais que sobre ele atuam se relacionam com a terra, podendo implicar questões de territorialidade e sentimento de localidade. O espaço rural corresponde a um meio específico, de características mais naturais do que o urbano, que é produzido a partir de uma multiplicidade de usos nos quais a terra ou o “espaço natural” aparecem como um fator primordial, o que tem resultado muitas vezes na criação e recriação de formas sociais de forte inscrição local, ou seja, de territorialidade intensa.

Por outro lado, na atualidade, há uma aproximação entre cidade-campo, no sentido de que, assim como ocorre a industrialização do meio rural, observa-se a tendência cada vez maior de subsumir o campo à cidade, levando-nos a questionar: um dia haverá a “separação” entre campo e a cidade, com uma homogeneização do todo ou a manutenção da diversidade do chamado espaço urbano e rural?

Por outro lado, se olharmos a História do Brasil, nos primeiros quatro séculos, veremos que a constituição da sua formação sócio-econômica traz as marcas do colonizador, do regime de trabalho escravo, do latifúndio, da predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. (SORJ, 2000). Esta formação social não irá demandar a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares. (VEIGA, 2007). Mesmo encontrando-se iniciativas de educação rural, ainda no século XIX, é a partir dos anos 30 do século passado que começa a delinear-se um modelo de educação rural, ancorado em projetos de “modernização do campo”, patrocinado por organismos de “cooperação” norte-americana e difundido por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural. (GONÇALVES NETO, 1997). As políticas públicas para a escolarização das populações rurais mostram, assim, seu fraco desempenho e o desinteresse do Estado, quando analisamos os índices de analfabetismo prevalentes no Brasil neste período.

Este desinteresse fica mais evidente quando examinamos os números relativos à população brasileira residente no campo, em comparação ao número de habitante dos centros urbanos, ao

longo do século XX, pois pelo quadro abaixo se observa que é apenas a partir dos anos de 1960 que se chega ao equilíbrio populacional entre campo e cidade, e somente nos anos de 1970 os centros urbanos apresentam população residente superior à do meio rural, ou seja, é a partir da década de 1960 que ocorre um maior fluxo populacional da zona rural para a urbana, impulsionada pela política desenvolvimentista dos anos de 1950, estando a população dividida quase por igual entre as duas zonas. (GRAZIANO, 1999). Já os índices de década de 1970 demonstram que essa transferência foi maciça para os centros urbanos.

Quadro I: População residente por domicílio – Brasil – 1900-1940/2000

Ano	População em milhões				
	Rural	%	Urbana	%	Total
1900	15300000	90	1700000	10	17000000
1920	27500000	83	4600000	17	32100000
1940	28300000	68,1	12900000	31,3	41200000
1950	33200000	63,8	18800000	36,2	52000000
1960	38800000	55,5	31300000	44,5	70100000
1970	41100000	44,1	52100000	55,9	93200000
1980	38600000	32,5	80400000	67,5	119000000
1991	35800000	24,5	111000000	75,5	146800000
2000	31800000	18,7	138000000	81,3	169800000

Fonte: Tendências Demográficas, 2002. IBGE.

Além do mais, esse crescimento econômico e urbano, se fez, em grande parte pela migração urbano-urbana, isto é, das cidades de pequeno porte para os centros urbanos de maior potencial econômico. Desta forma, Wilson Cano (1985), caracteriza o processo de expansão urbana em duas fases, na primeira, de 1940 a 1970, na qual a migração é, predominante, marcada pela saída das pessoas do campo para as cidades; a segunda, de 1970 aos anos de 1980, que se notabiliza pela saída de pessoas de cidades menores para os centros urbanos mais desenvolvidos, com maior dinâmica econômica. Daí pode-se dizer que o modelo concentracionista adotado no Brasil, pós os anos de 1960, envolve, também, a concentração de pessoas em determinados espaços do seu território, refletindo numa ação pouca efetiva do Estado para a educação no meio rural brasileiro no século passado.

A despeito dessa situação e das tímidas iniciativas no final do século XIX e de várias propostas durante a República Velha, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é

encarado mais seriamente, significando um paradoxo para a educação rural no Brasil, pois se torna objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial, sendo neste período que o país ganha a fisionomia de urbano³. Lembremo-nos, por exemplo, da meta do governo Juscelino Kubitschek de desenvolver cinquenta anos em cinco.

As ideologias do progresso que incluíam, necessariamente, a extensão do urbano, destroem a vocação agrícola de todas as gerações independentemente de serem países de vocação agrícola ou não, no Brasil essa ideologia foi largamente disseminada no século passado, como forma de sustentar algumas das ações governamentais para o campo. O progresso e o desenvolvimento, principais expressões da narrativa evolucionista, exigiam o fim do campo e do camponês, já que ambos eram sinônimos de passado e atraso.

No campo educacional, observa-se uma onda de diferenciados “nacionalismos” e fortes preocupações com as questões da “ordem social” potencializando discussões em torno da necessidade de se combater o “mal do analfabetismo”, principalmente identificando-o entre os imigrantes (italianos, espanhóis, portugueses, etc.), migrantes (vindos das regiões norte e nordeste do Brasil) e, em particular, daquela população rural que aportava nas grandes cidades brasileiras. Esta situação estimulou ações voluntaristas de diferentes entidades representativas da sociedade – as ligas católicas, as ligas nacionalistas, e também do Exército Nacional – que, naquele momento, empreenderam ações de combate aos elevados índices de analfabetismo de adultos, sem que, no entanto, estas ações atingissem repercussões eficazes sobre o problema, visto que o centro das preocupações dos setores dominantes era manter a ordem social e conter qualquer manifestação que pudesse

³ A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava entre os intelectuais da Associação Brasileira de Educação (ABE) a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo, além de ser concebida também como fator de promoção social, econômico e política do país. Cf. NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

contestá-la. Por isso, as propostas de educação rural tinham como objetivo fixar o homem no campo, já desde os anos iniciais do século XX. Corroborando com estes argumentos, Paiva observa:

Políticos e educadores manifestavam-se no mesmo sentido: era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem ao campo era a educação. Não uma educação qualquer mas uma educação não somente 'regionalizada' de acordo como os preceitos da Escola Nova, assegurando sua eficiência e penetração, como uma educação especificamente voltada para o meio rural e seus valores. Inicia-se aí o 'ruralismo pedagógico', como tentativa de fazer o homem do campo compreender o 'sentido rural da civilização brasileira' e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra; para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à cultura rural". (PAIVA, 2003, p. 137).

Assim, até as duas primeiras décadas do século XX, podemos dizer que o debilitado processo de industrialização brasileira alimentava as características de um país rural em que a educação do homem do campo vinculava-se à fixação deste indivíduo à terra. Nas décadas de 10 e 20, a fixação do homem na terra era objetivo de parcas políticas educacionais – orientadas por concepções teóricas denominadas "ruralismo pedagógico".

Em meados dos anos 20, passamos a perceber que há um movimento reformador e modernizador da educação, que começava a se formar a partir das ações dos chamados "pioneiros da educação". Este movimento, nas décadas seguintes, irá refletir-se nas ações governamentais e em algumas políticas públicas implementadas pela União. Dentre os "pioneiros" que conduziram reformas educacionais nos estados destacam-se Lourenço Filho (Ceará), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, à época, Rio de Janeiro), Sampaio Dória (São Paulo), Anísio Teixeira (Bahia), entre outros (SAVIANI, 2007).

De todo esse processo resulta, então, "educações" que seguem as dinâmicas do mundo urbano e rural, mas ambas acompanham a transversalidade entre eles, isto é, ora com maior centralidade em questões do urbano, ora com ênfase nos aspectos relacionados ao espaço rural.

A EDUCAÇÃO RURAL EM MINAS GERAIS

Antes de realizarmos as considerações sobre a questão da educação rural em Minas Gerais no século XX, é necessário discutir, mesmo que sumariamente, as condições sócio-econômicas que motivaram o estado mineiro a patrocinar, em parceria com as classes produtivas, o Congresso Econômico de 1903, e por meio dele traçar o projeto de desenvolvimento para o estado. (FARIA FILHO; XAVIER, 2002). Neste encontro estiveram reunidos diversos setores produtivos de Minas Gerais, que se uniram em prol do "progresso do estado" e sob o lema da "união na diversidade". Segundo Dulci "[...] o eixo do programa era a ideia de modernização da agricultura. Tratava-se de diversificar o sistema produtivo, sem descuidar do café, e de melhorar a qualidade da produção tecnológica". (2005, p. 127).

Projeto este cujo propósito era desenvolver a economia estadual, em conformidade com o modelo de diversificação do sistema produtivo, mas tendo em vista a necessidade de se promover a articulação do projeto modernizador com a situação demográfica do estado, esta assim caracterizada por John Wirth:

Em 1920, apenas 11% viviam em sedes de municípios e o restante na zona considerada rural. E se as cidades com menos de 5.000 habitantes não forem levadas em conta, a população urbana cai para 5%. Em 1940, 25% da população viviam em cidades, 13% em centros urbanos com menos de 5.000 cidadãos. No entanto, quase todas essas aglomerações com menos de 5.000 habitantes não se diferenciavam o suficiente da zona rural, para manter um estilo de vida realmente urbano. A maioria dependia da sociedade rural, que provia com mercados de fins de semana, serviços básicos e as tradicionais funções religiosas seculares. (WIRTH, 1982, p. 63).

Se comparada com a média brasileira a população rural mineira apresentou decréscimo no período, apesar de ainda persistir predominância do campo sobre os centros urbanos ao longo da primeira metade do século XX, conforme é demonstrado pelo quadro II, a seguir, o que justifica, em parte, as preocupações externalizadas

pelos participantes do Congresso Econômico de 1903 em relação à importância de se investir no campo. Daí resultam as propostas de educação para o meio rural, como uma das partes integrantes do projeto modernizador mineiro, ao redefinir o problema da formação do trabalhador rural a partir do ensino técnico.

Quadro II- População Urbana e Rural em 1940.

População	Brasil		Minas Gerais	
Urbana	12.880.182	30%	1.693.040	25%
Rural	28.356.133	70%	5.043.376	75%
Total	41.236.315	100%	6.736.416	100%

Fonte: IBEGE, Recenseamento de 1950.

Por isso, as razões desta opção político-econômico-educacional, que colocava em relevo a questão da educação no campo para a recém nascida república mineira: traçar, em parceria com as classes produtoras, um projeto de desenvolvimento econômico centrado na perspectiva regional e no eixo da diversificação produtiva, com finalidade de recuperar o “prestígio” mineiro e evitar a “estagnação”, que ameaçava a hegemonia política e econômica do estado, abalada pela perda da força de trabalho escrava, pois agora o setor produtivo mineiro se vê na necessidade de discutir o problema da mão-de-obra e estabelecer diretrizes para superá-lo (PAULA, 2000). Neste sentido, as propostas apresentadas buscavam repensar a formação do trabalhador, ou seja, educá-lo dentro dos preceitos do trabalho assalariado, com foco na condição rural do estado:

Neste congresso, colocava-se, de maneira contundente, a necessidade de se educar o trabalhador mineiro para que constituísse mão-de-obra disciplinada e regular, bem como, por outro lado, reprimir sua tendência à vadiagem, à irregularidade ao trabalho etc., em suma, sua falta de vivência de hábitos e valores necessários ao trabalhador assalariado [visto que] em Minas Gerais, como em outros estados brasileiros, a constituição do arcabouço jurídico, político e ideológico próprio do sistema republicano de governo, acontece *paripassu* com a instituição de um mercado de mão-de-obra ‘livre’ de tal forma que, muitas vezes, formar o cidadão para a República, significou formar para o trabalho assalariado. (FARIA FILHO, 1990, p. 80-81).

Com o objetivo de atender as expectativas dos setores produtivos mineiros, de formação do mercado de mão-de-obra livre, manifestadas no Congresso de 1903, serão delineadas as principais ações no sentido de configurar a política de ensino que viesse ao encontro dos interesses dos grupos econômicos participantes do evento. Daí decorre que educação e profissionalização passam a se constituir num binômio inseparável, pois cabe à educação promover o ensino profissionalizante, o que garante o aumento da capacidade produtiva e, simultaneamente, forma o cidadão e fornece-lhe as condições de prosperar por meio do trabalho. Com isso, o regime político fornece aos indivíduos a possibilidade de concorrerem com igualdade no mercado de trabalho, cumprindo, desta forma, a sua função social, ou seja, de formar a força de trabalho a partir da educação, que pelas condições históricas do estado, de “vocação agrícola”, deveria ter no campo um suporte imprescindível ao seu desenvolvimento. Por isso, João Pinheiro

Dedicou-se a um esforço simultâneo de expandir o ensino primário e de criar estabelecimentos de aprendizagem agrícola – fazendas modelos e campos de experiências e demonstração, que se somavam ao serviço de instrutores ambulantes na divulgação de novas técnicas e do uso da mecanização. Seus sucessores no governo prosseguiram na mesma trilha, que foi institucionalizada em 1911 com o Regulamento Geral do Ensino Agrícola.” (DULCI, 2005, p. 131).

É importante destacar, porém, que há todo um conjunto de medidas para viabilizar a execução destas propostas, tanto aquelas ligadas aos aspectos econômicos, como também as relacionadas ao problema da educação, em particular, ao ensino agrícola. Para exemplificar basta lembrar que, em 1910, pela lei nº 516, foi criada a Secretaria da Agricultura, Indústria, Terras, Viação e Obras Públicas. A partir de 1911 foi aprovado o referido regulamento, que redefine a organização desta Secretaria, dividindo-a em três diretorias: 1) Diretoria de Agricultura, Terras e Colonização; 2) Diretoria de Viação, Obras Públicas e Indústria; e 3) Diretoria de Comércio e Expansão Econômica. De acordo com o regulamento, a Secretaria ficou responsável pelos serviços concernentes à agricultura, comércio,

indústria, minas, terras, viação férrea e fluvial, obras públicas, imigração, colonização, ensino profissional, catequese, correios, linhas telegráficas e telefônicas, meteorologia, limites com estados vizinhos, propaganda do café e outros produtos do Estado, exportação da produção agrícola, estatística e levantamento da carta geográfica e geológica do Estado. Somente em 1927 a responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino agrícola profissional foi transferida para a Secretaria de Segurança e Assistência Pública.

Ainda em relação ao Regulamento Geral do Ensino Agrícola de Minas Gerais, organizado pela então Secretaria de Agricultura do Estado, recém reestruturada em 1910, como apontamos acima, definiu as diretrizes da política educacional para o campo durante a vigência da Primeira República. É bom lembrar que toda e qualquer modalidade de ensino agrícola criada antes do Regulamento de 1911 foi normatizada e ratificada por este regulamento. Esta medida solidificou a opção/concepção de educação para o campo, já delineada por João Pinheiro em 1906, por meio da qual promoveu a disseminação do ensino elementar e prático voltado para a formação da mão-de-obra⁴.

Com essa perspectiva econômica, foram criadas várias modalidades de educações para o campo, tendo por objetivo a redefinição dos rumos do desenvolvimento do estado, alicerçado agora sobre outra concepção de ensino para o meio rural mineiro. Para viabilizar a consecução destes projetos surgiram os Institutos e Aprendizados Agrícolas, como modalidade de ensino agrícola primário. Esses estabelecimentos visavam formar jovens e crianças desprovidas do amparo familiar, por isso, se caracterizavam como instituições destinadas à assistência social. Eles nasceram daquele “espírito” que “encarnava” o projeto de ensino técnico elementar, direcionados

às classes populares. O propósito educativo deste projeto era formar para o trabalho agrícola o menor abandonado antes que ele se tornasse perigoso, ou seja, “vadio” e “indolente”, condição oposta aos princípios propugnados pelas elites mineiras, de regularidade ao trabalho exigida pelas lavouras.

Dos três Institutos e Aprendizados Agrícolas, criados pelo estado entre 1909 a 1911, destaca-se o Instituto João Pinheiro (IJP). Este estabelecimento, criado em 1909 na capital mineira, assume a condição de referência para as demais instituições dessa modalidade de ensino e ataca dois problemas ao mesmo tempo: do menor abandonado e a questão da desorganização do mercado de trabalho no meio rural. O IJP teve a sua estrutura associada à fazenda-modelo da Gameleira, localizada também em Belo Horizonte. Essa associação à fazenda contribuiu para a economia dos gastos de manutenção do IJP, já que os produtos produzidos na Gameleira, a maioria agrícolas, eram comercializados e a renda revertida para o sustento do próprio Instituto.

Com uma estrutura funcional marcada por “modernas técnicas pedagógicas”, sua principal meta era formar as crianças e jovens “abandonados”, com idade entre 8 e 17 anos, em futuros lavradores mineiros, em plena sintonia com as exigências e necessidades das elites agrárias por mão-de-obra assídua e qualificada e que, acima de tudo, fosse “capaz” de amar a terra e não abandoná-la. É importante lembrar que a consecução deste seguia as diretrizes esboçadas pelo Congresso de 1903, em prol da superação do principal obstáculo então identificado: a diversificação do sistema produtivo com a consequente resolução do problema da desorganização do trabalho no campo.

Com relação à “missão pedagógica” do Instituto João Pinheiro, Faria Filho assevera que:

[...] foi concebido como um centro educativo/preventivo que deveria ‘apoderar-se’ de crianças que representam uma ameaça à sociedade, e ‘restituir’ um trabalhador ideal, perfeitamente integrado a ela, pelo trabalho honrado e remunerador. É este homem sadio de corpo e de alma e perfeitamente ajustado à sociedade do trabalho, que o Instituto procurará formar. Do instituto se espera que faça uma verdadeira conversão de cada menor que a ele se dirigisse espontânea ou forçosamente. Falamos

⁴ João Pinheiro, por meio da Lei n° 439 de 28/09/1906, promove a reforma do ensino primário em Minas, com a instituição dos grupos escolares, cuja finalidade era estabelecer uma educação para a massa trabalhadora, isto é, um sistema de instrução que a capacitasse, até porque, ela precisava ser produtiva e, para isto, era necessário qualificá-la, adequá-la às necessidades dos novos tempos. Cf. ARAUJO, José Carlos Souza. Os Grupos Escolares em Minas Gerais como Expressão de uma Política Pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

numa ‘verdadeira conversão’ por que esperava-se do instituto que mudasse os rumos de suas vidas, que sem a passagem por ele seria a mesma daqueles que os abandonassem, a saber, pontuada pela ociosidade, vícios e vadiagem. (FARIA FILHO, 1990, p.89).

O quadro III faz uma síntese dos outros institutos criados em Minas Gerais, os quais seguiam os mesmos fundamentos institucionais traçados pelo governo do estado e aplicados no Instituto João Pinheiro. Neste quadro se pode visualizar as data dos decretos-leis estaduais, bem como as datas de criação de cada estabelecimento de ensino agrícola primária.

Quadro III: Institutos Agrícolas criados em Minas Gerais, de 1909 a 1911.

Institutos Agrícolas/localização Geográfica	Finalidade Institucional	Data de Criação
Instituto João Pinheiro, situado no município de Belo Horizonte – MG.	Formar os futuros lavradores mineiros a fim de promoverem a restauração econômica de Minas Gerais.	Criado com base no Decreto Estadual n°. 2416, de 9 de fevereiro de 1909.
Instituto Dom Bosco, situado no município de Itajubá – MG.		Criado com base no Decreto Estadual n°. 2826, de 14 de maio de 1910.
Instituto Bueno Brandão, localizado na cidade de Mar de Espanha – MG.		Criado com base no Decreto Estadual n°. 3261, de 01 de agosto de 1911.

Fonte: Quadro organizado a partir do inventário sobre o ensino agrícola mineiro na Primeira República (FARIA, 1992, p. 244-246).

Além dos quatros Aprendizados Agrícolas apresentados no quadro IV abaixo, havia também outros estabelecimentos dessa modalidade de ensino; no caso eram particulares, mas recebiam subvenções do estado, por meio de concessão de verbas anuais e até de empréstimos de maquinário agrícola. Como contrapartida, estes Aprendizados Agrícolas disponibilizavam um determinado número de vagas àqueles menores abandonados que eram identificados e recolhidos pelos agentes públicos.

Quadro IV: Aprendizados Agrícolas em Minas Gerais

Aprendizados Agrícolas/Localização Geográfica	Finalidade Institucional	Observação
Aprendizado Carlos Prates-Itabancory, situado no município de Teófilo Otoni – MG.	Formar os futuros trabalhadores qualificados e dedicados aos variados tipos de trabalhos da lavoura mineira para que fossem verdadeiros amantes do campo e da vida rural.	Cabe ressaltar que, cada Aprendizado Agrícola se especializava mais em uma determinada atividade agrícola. Por exemplo, o de Barão de Camargos especializou-se na cultura de chás. Mais uma influência do projeto de diversificação econômica traçado pelo Estado, em comunhão de pensamento com as elites econômicas de Minas Gerais, definidas no Congresso de 1903.
Aprendizado José Gonçalves, situado no município de Ouro Fino – MG.		
Aprendizado Borges Sampaio, situado no município de Uberaba – MG.		
Aprendizado Barão de Camargo, situado no município de Ouro Preto – MG		

Fonte: Quadro organizado a partir do inventário sobre o ensino agrícola mineiro na Primeira República (FARIA, 1992, p. 244-246).

Outra forma de educação era a do Ensino Agrícola Prático Elementar “formal”, que não ocorria no âmbito das instituições escolares; efetivava-se, prioritariamente, na modalidade: Ensino Ambulante, Fazendas-Modelo (estas subvencionada pelo estado) e nos Campos de Demonstração. Todas estas formas de educação expressam o sentido e significado dados à formação escolar naqueles anos iniciais da Primeira República, ao caracterizar o ensino

agrícola como pautado pela metodologia de trabalho educativo, mais prático que teórico, e com foco numa faixa etária bem específica: os maiores de 18 anos. Vale frisar que essas modalidades não tinham como alvo de sua ação educativa os menores carentes, mas sim jovens lavradores e filhos de trabalhadores rurais mineiros, na tentativa de fixá-los no campo.

No âmbito da configuração desse ensino agrícola mineiro, nota-se ainda o sentido profissionalizante emprestado a ele, bem como a qualificação profissional dos trabalhadores rurais. Entretanto, a maior preocupação era com a “retenção” dos jovens no campo. Cada modalidade tinha um foco mais específico, porém o objetivo central convergia para a disseminação de métodos produtivos, práticos e modernos, capazes de diversificar e dinamizar a agricultura mineira. Tendo em vista tais preocupações criaram-se as modalidades de *Ensino Agrícola Prático Elementar* para adultos, com quatro níveis de ação: *ensino ambulante, fazendas-modelo, fazendas subvencionadas e campos de demonstração*, conforme já foi referenciado acima.

O ensino ambulante foi pensado como um mecanismo de instrução agrícola que atingisse prioritariamente as fazendas mais distantes das instituições de ensino agrícola do Estado, conforme o Artigo 22 do Regulamento Geral do Ensino Agrícola mineiro de 1911. Estas modalidades educativas estiveram vinculadas à supervisão da Secretaria de Agricultura de Minas e o principal agente dessa proposta eram os “mestres de cultura”. Ou seja, cabia a estes “professores ambulantes”, assim como eram denominados, estenderem as “inovações técnicas” aos fazendeiros mineiros situados ao longo das sete regiões (Norte, Sul, Leste, Oeste, Mata, Centro e Triângulo) definidas pelo estado. Deve-se destacar que a grande preocupação da Secretaria de Agricultura mineira era com a difusão dos conhecimentos úteis à dinamização e à diversificação da produção agrária desses fazendeiros, especialmente com o uso da mecanização no campo.

Essa modalidade de ensino ambulante fora colocada como “prestação de serviço” e esteve ligada aos anseios dos grupos dirigentes do estado, fiéis representantes dos interesses do setor agropecuário, principalmente após a realização do Congresso Econômico de 1903. Não é de estranhar que o governo do estado tenha

estabelecido normas de funcionamento desta modalidade de instrução agrícola, com base no Regulamento de 1911, como as definidas nos artigos 26 e 30, nos quais se normatiza: o tempo de permanência do professor ambulante nas propriedades; difusão dos ensinamentos e, especialmente, uma escala de prioridades para o atendimento das solicitações. Nesta escala deviam prevalecer, em primeiro lugar, os pedidos de urgências comprovadas e, em segundo, os demais pedidos por ordem cronológica, desde que os fazendeiros solicitantes arcassem com os gastos de transporte do mestre ambulante, de seu auxiliar e de eventuais instrumentos necessários às exposições práticas.

Sobre a eficácia do ensino agrícola ambulante, podemos dizer que essa forma de educação “foi a mais duradoura” entre aquelas criadas, dado seu sentido prático e o caráter itinerante de sua estrutura. Mas foi extinta nos finais da década de 1920, por razões estruturais: “carência” de transporte para os professores ambulantes às sete regiões de Minas e também devido às dificuldades encontradas pelo estado em fiscalizar os trabalhos realizados pelos seus agentes da mecanização agrícola, os professores ou mestres de cultura.

Já as fazendas modelo, instituídas por João Pinheiro por meio da Lei nº444, de 1906, e autorizadas pela Lei nº 438, de 24 de setembro de 1906, que cria seis fazendas-modelo no estado. Destas somente cinco foram instaladas, nos municípios “[...] da Gameleira em Belo Horizonte; da Fábrica em Serro; do Retiro do Recreio em Santa Bárbara; Diniz em Itapeçerica e Bairro Alto, em Campanha”. (FARIA, 1992, p. 273).

A proposta original das fazendas modelo visava receber os melhores alunos das instituições de ensino primário, a fim de fornecer a eles as técnicas agrícolas mais avançadas. Mas o regulamento de 1911 alterou esse propósito inicial e as transformou numa modalidade de ensino que viesse a atender as expectativas da qualificação profissional dos habitantes do meio rural. Assim, os produtores rurais teriam seus funcionários (os trabalhadores do campo) aptos às novas técnicas agrícolas da época, no trato e no manejo do maquinário rural. Contudo, sem deixar de lado a “fabricação” ou “forma(ta)ção” dos futuros lavradores, já que as fazendas modelo tinham que receber moços com a idade inicial de 18 anos, sempre partidários da “boa” conduta, pois esta

garantiria seu aprendizado nas técnicas agrícolas e veterinárias, por um período mínimo de dez meses.

Pela Lei nº 454, de 1907 e, posteriormente, ratificada pelo Regulamento de 1911, foram criadas as fazendas subvencionadas, que consistiam na subvenção do estado àqueles fazendeiros interessados em estabelecer em suas propriedades rurais uma espécie de centro de aprendizagem agrícola prática e elementar, que apresentasse como missão a difusão da mecanização agrícola nos campos mineiros. Cada fazenda tinha que receber, por um prazo máximo de sessenta dias, cinco aprendizes, para que eles pudessem ter a instrução prática de agricultura, bem como o aprendizado de forma correta de manuseio das máquinas agrícolas.

O critério de escolha dos aprendizes era feito por indicação, isto é, pelo Presidente da Câmara Municipal, onde a fazenda se situava. O valor subvencionado pelo estado era diretamente proporcional ao número de aprendizes acolhidos pelas fazendas, pelo grau de diversificação da agricultura nela praticada. Outra característica é que elas foram criadas em municípios onde não havia outras instituições educativas regulares de instrução agrícola.

A subvenção prevista pelo Regulamento do ensino agrícola mineiro de 1911 estabelecia a concessão dos recursos financeiros aos fazendeiros por um prazo de dois anos, pois o Estado almejava, ao final desse período, alcançar o número de sessenta aprendizes em cada uma das fazendas subvencionadas. Isto porque, elas deveriam, como já referenciado acima, receber e capacitar até cinco aprendizes no prazo de dois meses.

Apesar das exigências do governo estadual, quanto à infra-estrutura necessária ao desenvolvimento e aplicação do aprendizado, para que as fazendas pudessem realizar, da melhor maneira possível os “processos aperfeiçoados de cultura mecânica”, os resultados não foram bons. Boa parte das subvenções recebidas sofreram desvios de finalidade, ou seja, deixaram de ser aplicadas na formação dos aprendizes, comprometendo, assim, os objetivos desta modalidade de educação. Em função da pouca eficiência das fazendas subvencionadas, em 1911 o governo estadual limitou, por meio da Lei nº 564 de 14 de setembro, em 10 o número máximo de estabelecimentos rurais que poderiam ser subvencionados, até suspender definitivamente as

subvenções para esta modalidade de ensino, no ano de 1915, já no governo de Delfim Moreira.

Os campos de demonstração se constituíam como mais uma forma de ensino prático voltado à agricultura, também normatizado pelo Regulamento de 1911, expressando, outra vez, a “essência” da educação rural para o trabalho, que marcou o desenvolvimento do ensino agrícola mineiro durante a Primeira República. Alguns destes campos receberam autorização para ministrar o ensino primário, desde que funcionasse junto a uma escola rural regular ou mesmo a algum grupo escolar. Entretanto, o que se observou, na realidade, foi uma experiência educacional marcada pelo insucesso, pois nem o Regulamento de 1911, nem as municipalidades, garantiram os recursos necessários à manutenção destas instituições, acarretando seu desaparecimento paulatino ao longo dos anos de 1920.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa descrição sumária das modalidades de ensino e dos estabelecimentos de instrução agrícola apontam, na prática, para o “teor” do discurso que vigorava em Minas desde os anos iniciais do século XX, em que as elites políticas e econômicas mineiras já discutiam a questão da profissionalização/forma(ta)ção, via as muitas educações pensadas para o mundo rural, pois, na maioria das vezes, a instrução agrícola tinha a finalidade de garantir a mão-de-obra necessária para atender aos interesses dos fazendeiros, como ficou manifestado pelo Congresso de 1903. Este encontro definiu o projeto de desenvolvimento a ser adotado pelo estado e o papel que a educação assumiria neste processo. Por isso, as discussões travadas em torno da questão da (des)organização do trabalho se relacionam ao ensino agrícola elementar e prático, que foi incorporado, em boa parte, pelo estado, após a ascensão de João Pinheiro à Presidência de Minas. Esta política continuou com seus sucessores até 1911, momento no qual foi elaborado o primeiro Regulamento Geral do Ensino Agrícola de Minas Gerais, o “Regulamento de 1911”, fruto das preocupações do setor produtivo mineiro em tirar Minas da letargia econômica via reforma educacional, a partir de novos princípios para a educação rural.

Por isso o ano de 1916 se destaca como importante marco. É nesse momento que o

governo estadual, por meio da Secretaria de Agricultura, passou a (re)avaliar suas diretrizes para o ensino agrícola, em virtude de dois fatores: o primeiro está diretamente relacionado à questão do “insucesso” de grande parte das modalidades/instituições acima apresentadas, porque muitas delas acabaram por gerar gastos excessivos, muito além da capacidade orçamentária do governo. Outra questão liga-se ao fato delas não responderem aos propósitos de dinamização e diversificação da agropecuária esboçados pelo estado desde o Congresso Econômico de 1903. O caso do fechamento de quatro das cinco fazendas-modelo existentes e da suspensão das “subvenções” estatais às fazendas que eram subvencionadas é um bom exemplo dessa (re)orientação da Secretaria de Agricultura delineada a partir de 1916.

Cabe ressaltar que, apesar da opção das elites políticas e econômicas do estado, em propugnarem a favor da disseminação do ensino agrícola e prático, calcado na experiência e na realidade dos trabalhadores rurais, o mesmo não se efetivou e nem tão pouco conseguiu solucionar a antiga questão da (des)organização da mão-de-obra rural mineira, já que o intenso movimento de migração interestadual do trabalhador mineiro, migrando na sua maioria para os centros urbanos, de economia mais dinâmica, como a do estado de São Paulo, não foi “estancado” nem no primeiro decênio e nem na segunda metade do século XX.

Neste contexto, verificamos que a imagem que as elites intelectuais, econômicas e políticas faziam da população rural mineira, bem como da urbana, era a imagem da degenerescência, endêmica, viciosa. Caricaturas catalisadas pela figura do Jeca Tatu, cuja representação conflui para os determinismos cientificistas da ordem republicana da época. Ao mesmo tempo em que se lastimava tal realidade determinista, se esperava superar o Jeca Tatu, desde que fosse moldado o trabalhador hiper-produtivo, tarefa da educação, como alteração do meio ambiente rural via intervenção do ensino. Deste modo, é possível compreender o porquê das preocupações com o campo, pois a partir dele se constituiria o projeto modernizador mineiro, assentado na tríade saúde, moral e trabalho, pilares norteadores da educação rural.

Como palavras finais, mas não conclusivas, podemos dizer que o modelo de escola rural prevalente na história da educação brasileira e, em particular a mineira, foi constituído quase que, em

sua maioria, de visões multifacetadas de educações. Neste modelo a existência dos trabalhadores rurais é demarcada, nas entrelinhas dos artigos, discursos e recomendações, pela diferença, pelo seu atraso, pela sua incapacidade e pela sua ignorância. Portanto, a educação no meio rural tem a finalidade de civilizar o “matuto” e, ao fazê-lo, lançar as bases do desenvolvimento econômico mineiro.

REFERÊNCIAS

- CANO, Wilson. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil: 1930-1970**. São Paulo: Global, 1985.
- CHALHOUB, Sidney. **Cidade Fabril: cortiço e epidemias na Corte Imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.
- DULCI, Otavio Soares. João Pinheiro e as Origens do Desenvolvimento Mineiro. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.) **Minas e os Fundamentos do Brasil Moderno**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- FARIA FILHO Luciano Mendes de, XAVIER e Maria do Carmo (org.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte, FCH/FUMEC, 2002.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A República do Trabalho: a formação do trabalhador- cidadão no alvorecer do século XX. **Cadernos do Departamento de Ciências Políticas**, nº 8 & **Revista do Departamento de História**, nº 10 (edição conjunta). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1990.
- FARIA, Maria Auxiliadora. **A Política da Gleba: as classes conservadoras mineiras (Tese de Doutorado)**. Universidade de São Paulo, 1992.
- GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado e Agricultura no Brasil: Políticas Agrícolas e Modernização Econômica Brasileira, 1969-1980**. São Paulo: HUCITEC, 1997
- GRAZIANO DA SILVA, José. **O novo rural brasileiro**. Campinas, Unicamp, 1997.
- GRAZIANO DA SILVA, José. **Tecnologia & Agricultura Familiar**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.
- IANNI, Octávio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- IBGE. **Tendências Demográficas: Uma análise dos resultados do universo do censo demográfico de 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.
- LEITE, Sérgio. Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEVEBRE, Henri **O direito à cidade**. São Paulo: Documentos, 1969.

LEVEBRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

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

RIBEIRO, Maria das Graças M. Caubóis e caipiras, os land-grant colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. **História da Educação/ASPHE** (Associação Sulriograndense de Pesquisadores em História da Educação). Pelotas: FaE/UFPel, n.9, 2006, pp.105-119.

RIBEIRO, Maria das Graças M. Educação superior e cooperação internacional: o caso da UREMG (1948-1969). **InterMeio**: revista do PPGEdu, Campo Grande, MS, n.25, jan/jun.2007, pp.52-65.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos prementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SORJ, Bernardo. **A Nova Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SOUZA, Claudia. Moraes de. **Nenhum brasileiro sem escola**: projetos de educação de adultos do Estado desenvolvimentista. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

UNESCO/OEA/BRASIL. **Seminários Interamericanos de Educación**. Washington D. C. 1951.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, José Eli. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.) **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

WIRTH, John D. **O fiel da balança**: Minas Gerais na Federação Brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Endereço para correspondência: Av. João Naves de Ávila, 2121, Santa Mônica, CEP: 38400-902, Uberlândia, MG.

E-mail: carloshcarvalho06@yahoo.com.br