

Contextualizando a escola rural: Rio Grande do Sul final do século XIX e início do XX

Contextualizing the rural school: Rio Grande do Sul at the end of the 19th Century and the beginning of the 20th

Flávia Obino Corrêa Werle

Pós-Doutorado. Universidade do Minho, U.MINHO. Dra. em Educação – PUCRS. Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.
e-mail: FlaviaW@unisinis.br

Resumo

Este texto objetiva explicitar como a realidade educacional rural era concebida no Rio Grande do Sul (GRS), anteriormente à constituição da Escola Normal Rural, a partir da análise da legislação, mensagens de Presidente da Província e relatórios de Inspetores de Ensino. Procura identificar como a idéia de instrução para a zona rural foi se constituindo até ser materializada e operacionalizada sob a forma de um tipo específico de Escola Normal, a Escola Normal Rural. As condições referentes ao ensino em distritos rurais foram, tardiamente sistematizados e conceituados, ao ponto de, apenas nos anos 40 do século XX, configurarem ações especializadas de formação de professores no âmbito do sistema educativo – em 1943 o RGS contava com três Escolas Normais Rurais (Arquidiocese, em Porto Alegre, Cerro Azul em São Luis Gonzaga e Escola São José do Murialdo em Caxias). Havia uma indiferenciação nas práticas de instrução pública seja em decorrência da restrita sistematização e ambigüidade que o conhecimento pedagógico e referente à administração da educação apresentava, seja pela pouca importância dada ao setor rural visto como composto por populações pobres às quais qualquer mínimo de instrução bastava, seja pela ausência de acumulação suficiente que possibilitasse ao estado arcar com a disseminação da instrução e ampliar seu aparato de controle por todo o seu território, do que resultava a invisibilidade de necessidades, características, requisitos e normas específicas para a instrução em distritos rurais. Pode-se afirmar que no final do século XIX a instrução pública no Rio Grande do Sul não havia ainda identificado e diferenciado, com clareza, a escola rural. As formas com que era referida – educador das colônias, professorado da campanha, ensino popular, distritos de fora, meninos pobres da campanha, distritos rurais, escolas da campanha, escola rural, zona colonial, meio rural – acenavam para ambigüidade, desprestígio e desconsideração de suas características nos regulamentos para a instrução pública no estado. No início do século XX, instaura-se, ainda que inicialmente, um momento de visibilidade da escola rural e um movimento de inclusão na legislação de elementos que demonstrassem sua consideração.

Palavras-chave

História da Educação; política educacional; formação de professores.

Abstract

The aim of this text is to make explicit how rural education used to be conceived in Rio Grande do Sul (RS) before the introduction of the Rural Teacher Training School, beginning from the analysis of the legislation, of messages from the President of the Province and of reports from Teaching Inspectors. It seeks to identify how

the idea of instruction for the rural zone was being constituted until it was materialized and operationalized in the form of a specific kind of Training School, the Rural Teacher Training School. With reference to the conditions for teaching in rural districts, only later were they systematized and conceptualized, to the point that only in the 40s of the 20th century were specialized actions of teacher education in the realm of the educational system brought into being – in 1943, RS presented 3 Rural Teacher Training Schools (Archdiocese, in Porto Alegre, Cerro Azul in São Luís Gonzaga and São José do Murialdo School in Caxias). There was no differentiation in the practice of public instruction, because of the restricted systematizing and ambiguity, which pedagogical knowledge as well as educational administration presented, and for the little importance given to the rural sector considered as composed of poor populations for whom any minimum of instruction was sufficient, or by the absence of sufficient accumulation that would enable the state to support the dissemination of instruction and to amplify its apparatus of control over its whole territory, from which there resulted the invisibility of specific needs, characteristics, requisites and norms for instruction in rural districts. It can be affirmed that, at the end of the 19th century, public instruction in Rio Grande do Sul had not yet identified and clearly differentiated the rural school. The way in which it was referred to – educator of the colonies, inland teachers, popular teaching, outlying districts, poor children in the countryside, rural districts, countryside schools, rural schools, colonial zone, rural environment - showed ambiguity, lack of prestige and consideration of its characteristics in the regulations for public instruction in the state. At the beginning of the 20th century, a moment of awareness of the rural school was established, although just a beginning, as well as a movement of inclusion in the legislation of elements that would demonstrate its consideration.

Key words

History of Education; educational policies; teacher training.

No final do século XIX e início do século XX, o sistema educacional como hoje conhecemos, organizado administrativamente, com hierarquias e especialização temática reconhecida, com representação local constituída por funcionários remunerados na condição de profissionais portadores de formação e competências específicas para a função, com prédios próprios para abrigar a estrutura administrativa e como sinal de desenvolvimento, implementação e materialização de políticas educativas, ainda não tinha se constituído. Pela indiferenciação de serviços, pela ausência de um corpo de funcionários hierarquizados e respondendo por funções de planejamento, implementação e controle de ações educativas, e pelo fato de que algumas dimensões sociais da educação ain-

da não estarem claramente formuladas, alguns conceitos que hoje são usualmente empregados e que parametrizam políticas, práticas e desencadeiam redefinições em tais políticas, ainda não tinham se constituído, formulado e configurado práticas e entendimentos. O ensino rural como um espaço de investimento do esforço de políticas públicas e a formação específica de professores para zonas rurais se enquadra nesta indiferenciação. Neste texto será demonstrada como a educação na zona rural era percebida e tratada.

Este estudo tem como objetivo explicitar como a realidade educacional rural era concebida no estado do Rio Grande do Sul, anteriormente à constituição da Escola Normal Rural, a partir da análise da legislação, mensagens de Presidente da Pro-

víncia e relatórios de Inspetores de Ensino de diferentes regiões de ensino e do Diretor Geral de Instrução Pública do Estado. O foco portanto é identificar como a idéia de instrução específica para a zona rural foi se constituindo até ser materializada e operacionalizada sob a forma de um tipo específico de Escola Normal, a Escola Normal Rural.

Inicialmente o texto configura o panorama e os discursos acerca da instrução em distritos rurais no final do século XIX, a seguir, localiza, no início do século XX, a diferenciação e primeiros vislumbres das especificidades da instrução em tais distritos. Este texto é uma produção do projeto de pesquisa "História das instituições escolares: escolas de formação de professores" e seu objetivo é contextualizar as condições de emergência de um tipo particular de escola de formação de professores: a Escola Normal Rural, na compreensão de que a formação de professores vincula-se com as condições históricas dos sistemas educativos.

No Rio Grande do Sul, no início dos anos 40, do século XX, foram criadas as Escolas Normais Rurais, setenta anos após a criação da Escola Normal. Desde as últimas décadas do século XIX o estado já contava com uma Escola Normal, voltada, de fato, para a formação de professores públicos *em e para* zonas mais populosas. A diminuta procura pela Escola Normal e, posteriormente, pela Escola Complementar pública, esta, localizada na capital do estado, seu reduzido número de formados, concorria para a invisibilidade das necessidades de instrução em "distritos rurais, da campanha ou da colônia". Por outro lado, o

Curso Complementar, oferecido em colégios particulares, mantidos por congregações religiosas femininas, acolhendo moças de estratos mais elevados da população, também não focalizava a realidade rural do estado, voltando-se mais para a formação da professora e da mulher para o lar, dando cultura geral ampla.

Nunca é demais retomar as idéias de Varela com referência às condições que levaram à emergência dos sistemas educativos como hoje os entendemos.

Júlia Varela (1986), em sua genealogia dos sistemas educativos, indica quatro condições para a constituição dos sistemas públicos de educação: a compreensão da infância como fase separada do mundo adulto, a institucionalização da escola, a constituição de um corpo de especialistas e a imposição da escola pela substituição de outras agências de socialização.

Para ela, a constituição de professores como especialistas decorre de processos de controle e organização do espaço e do tempo, da seriação de conteúdos e da estruturação, sustentação e aplicação de métodos de ensino. Desta forma, o sistema educativo vai se constituindo na medida em que se sistematizam conhecimentos relativos à correta interpretação da infância e a organização da escola, dos programas necessários para a aquisição de comportamentos e princípios que correspondam ao manejo de diferentes idades e condições. Esta conjugação de conhecimentos manejados pelos professores vai sendo, progressivamente, extraída da experiência no trato com a infância nos espaços escolares. No momento em que o Estado generaliza e impõe a educação escolar para a população,

também os professores começam a receber uma formação por ele controlada e organizada, desenvolvida em instituições especiais, as escolas de formação de professores.

A especialização dos professores é, pois, para Varela, uma forma de prover conhecimentos e inculcar valores e hábitos necessários à ordem social, possível a partir da constituição da infância como algo diferente e à parte do mundo dos adultos e desempenhada em locais especialmente eleitos para isso, nos quais foram sendo produzidos os conhecimentos específicos sobre o ato de educar. As condições referentes ao ensino em distritos rurais foram, conforme indicam nossos estudos, tardiamente sistematizados e conceptuados ao ponto de, apenas nos anos 40 do século XX, configurarem ações especializadas de formação de professores no âmbito do sistema educativo.

Havia uma indiferenciação nas práticas de instrução pública da época seja em decorrência da restrita sistematização e ambigüidade que o conhecimento pedagógico e referente à administração da educação apresentava, seja pela pouca importância dada ao setor rural visto como composto por populações pobres às quais uma instrução mínima era suficiente, seja pela ausência de acumulação suficiente que possibilitasse ao estado arcar com a disseminação da instrução pública e ampliar seu aparato de controle por todo o seu território, do que resultava a invisibilidade de necessidades, características, requisitos e normas específicas para a instrução em distritos rurais.

Concepções acerca do ensino em distritos rurais no final do século XIX

Escolas particulares e escolas públicas: exigência em número de alunos

Analisando Mensagens à Assembléia do Estado e Relatórios de Inspetores de Ensino, identificam-se críticas à restrita disseminação da escola pública, no final do século XIX, no Rio Grande do Sul. Destaca-se que, também marcando a ausência de estrutura na forma de sistema educacional tal como inicialmente afirmamos, ao falar de escolas, naquela época, a referência era uma sala alugada, simples “casa de escola” em que, concomitantemente, alunos de diferentes adiantamentos eram atendidos.

As políticas públicas incentivavam a liberdade de ensino e de iniciativa com o que as escolas particulares se multiplicavam, funcionando livremente, tendo apenas a obrigação – a qual nem sempre atendiam –, de informar ao governo as estatísticas alcançadas: número de matrículas e frequência.

Por outro lado, o Estado na época exigia, para a criação e manutenção de aulas públicas um número mínimo de alunos matriculados e frequentes. Ademais, a ampliação da instrução pública requeria recursos para sua manutenção e controle. Havia portanto, contradições entre os valores proclamados – liberdade de ensino – e as possibilidades reais do setor público atender à instrução.

Assim, ao lado de escolas públicas havia, em grande número, as particulares. Sua distribuição pelo território estava diretamente relacionada ao interesse da população e à inexistência de tão rígidas normas quanto ao número de alunos, conforme Relatórios apresentados ao Presidente da Província.

Pela estatística do ensino particular, que vos apresentei, vereis quão diminuto é o número de escolas públicas em Montenegro e em outros municípios da região. As escolas particulares têm o grande defeito de ensino de língua estrangeira e, as do ensino da língua vernácula, são muito poucas. É certo que na zona colonial merece preferência a escola particular à pública, já pelo ensino da língua do colono, já pelo religioso, que aquela não administra, mas o fator principal não me parece este, antes, quero aceitar outro, que deve forçosamente exercer maior influência: a multiplicação das escolas particulares. Onde existem dez crianças de cinco a doze anos, estabelece-se uma escola elementar, cobrando, o professor, um até dois mil réis por aluno. É a este fato que atribuo a freqüência, porque cada família deseja a escola próxima do lar. Sendo diminuto o número das aulas públicas, o Governo vê-se na contingência de espalhá-las, de modo que, enquanto em cada quilometro vê-se uma escola particular, de dez em dez (quando muito aproximadas), vê-se uma do Estado (Relatório do inspetor escolar de Montenegro, 1897).

Constata-se um discurso que destaca a vitalidade da iniciativa particular e a inviabilidade econômica para instalar aulas públicas em zonas rarefeitas de população o que exigiria a criação, fornecimento e manutenção de muitas aulas, o pagamento de professores e o aluguel de salas, mes-

mo onde não fosse muito grande o número de alunos. Ademais, um argumento complementar indicava que existindo escolas privadas, as necessidades de instrução estariam atendidas.

Em 1837, “toda a escola que no decurso de um ano consecutivo deixar de reunir 15 alunos com freqüência efetiva, será transferida para outro lugar de maior número de discípulos”, em 1848 “pois não tem o governo a obrigação de dar um mestre para 3 ou 4 discípulos”, bem como em 1880, os registros eram de que o governo estava autorizado por lei do orçamento provincial a “suspender o exercício das cadeiras de instrução primária que não tiverem 40 ou mais alunos freqüentes nas cidades; 30 ou mais nas vilas; e 30 nas freguezias” (PRIMITIVO MOACYR, 1940, p. 432; 438; 483). Portanto, o critério de número mínimo de alunos para a criação de aulas públicas se tornava um impedimento para que estas mesmas aulas fossem criadas em zonas menos populosas. A liberdade de ensino, tal como a prática de contratar perceptores para ensinar nas famílias, favorecia a proliferação, pela iniciativa particular, do ensino privado.

Uma outra grande dificuldade encontrada em distritos rurais era a falta de assiduidade dos alunos o que inviabilizava a aprendizagem e desestimulava os professores.

Os professores em geral queixam-se da falta de assiduidade dos alunos em freqüentar as aulas, a que incontestavelmente torna o ensino improdutivo, privando também o mestre de apresentar o resultado do seu labor no correr do ano, quer nos exames finais, quer nas visitas do inspetor. Este fato, notório até nas escolas dos centros

mais populosos, onde nenhum motivo há que justifique tão perniciosa desídia, salvo os casos de força maior, acentua-se principalmente nas dos **distritos de fora** (Relatório do inspetor. Grifo nosso).

Ora, os professores eram mantidos na regência de aulas públicas em decorrência do aproveitamento escolar de seus alunos verificado por visitas de inspetores e pelo número de alunos freqüentes o qual, se fosse muito pequeno, levaria ao fechamento da aula.

Ensino livre versus ensino público: viabilidade da obrigatoriedade?

Se eram escassas as escolas públicas, as condições e as convicções ideológicas valorizavam a liberdade e não possibilitavam exigir a obrigatoriedade escolar, esta, tida como invasiva do poder paterno e da possibilidade de se instituir professor aos que assim desejassem e para tanto demonstrassem competência.

Assim se manifestava um inspetor escolar acerca da obrigatoriedade:

“E tanto o ensino obrigatório falha em seus efeitos que, tendo feito parte do regulamento extinto, nunca foi posto em vigor, seguramente pelas dificuldades que adviriam de sua execução: nosso vasto território, no qual se acha disseminada a população, seria grande embaraço à ação fiscal, senão larga porta aberta as vinganças originadas dos excessos do partidarismo político. Felizmente, para honra de nossa terra, o legislador rio-grandense, em seus belos exemplos de respeito a liberdade, deixou o ensino livre : aprenda quem quiser”.

Observa-se neste trecho o destaque à *disseminação da população no vasto território*, o que se coloca como justificativa da inviabilidade de exigir freqüência obrigatória de crianças em idade escolar, ou seja, justamente as aulas mais distanciadas é que causariam dificuldades para a ação dos inspetores.

O discurso oficial registra pois a inviabilidade de exigir a obrigatoriedade escolar pela extensão do território e disseminação da população, seja pela impropriedade que tal imposição constituía, o que exigiria, se aplicado, muitos gastos não apenas com o pagamento de professores, aluguel de salas, mas com fornecimento e, principalmente, com inspeção e controle para verificar o atendimento a tal obrigatoriedade.

Aulas mistas nas zonas rurais por motivos de economia e aulas separadas por sexo nas urbanas

A cultura e as práticas da época davam à preferência ao ensino em separado para as meninas do ministrado para os meninos. Entretanto, no “meio rural” eram admitidas infrações a este preceito como explicita um inspetor de ensino.

O preconceito, pois, existente nas cidades contra as aulas mistas, não prevalece no **meio rural**, onde os pais sem nenhum receio enviam as filhas a escola, não sendo raro o encontrar-se em desertas estradas, mocinhas de doze anos e mais, sós, sem outra companhia senão a confiança de sua própria inocência, sem que os companheiros de escola ou outro qualquer se animem a ofender-lhes o pudor. ... Por todos estes princípios, e ainda pelo de economia, afim de que o Estado possa

umentar o numero de escolas, sou de opinião que toda a **escola rural** deve ser mista, mesmo as que são dirigidas por homens. Não vejo inconveniente se o Governo deliberar essa conversão, quando é certo que em todas as escolas do sexo masculino, na zona colonial, os professores recebem, extra-matricula, grande número de meninas. Ali os pais confiam as filhas aos mestres masculinos, alguns moços e solteiros, sem que um só fato imoral se haja dado para condenar-se a prática. Resultaria dessa conversão ou autorização, ficar o sexo frágil com meios de educar-se em quase todos os locais (Relatório do Inspetor Lúcio B. Cidade, 1897. Grifo nosso).

Portanto para que os cofres públicos não ficassem sobrecarregados ao providenciar escolas em separado para cada sexo, recomendava-se o estímulo à escola mista a qual, sozinha atendia a uma realidade que, de outra forma teria que ser preenchida por dois professores em duas aulas distintas, o que implicava, dois soldos, dois aluguéis de salas para aulas, mais serviços de inspeção, mais custos com mobiliário e fornecimentos de livros e materiais escolares.

Por motivos de economia, porém, dos dinheiros públicos, propusemos a conversão de algumas cadeiras do sexo masculino e feminino em mistas, nos **distritos rurais**, conservando aquelas somente nas cidades, vilas e povoados. Em o nosso percurso pela região encontramos algumas aulas do sexo masculino, nos distritos, freqüentadas conjuntamente por meninos e meninas, a pedido dos srs. Pais de família mas apesar dessa freqüência ser privativa das aulas mistas, mesmo assim entendemos que não nos assistia o direito de proibi-las, visto que tal medida importaria em uma injusta negação do ensino a um grande numero de crianças. E por

isso que pensamos não haver inconveniente algum em serem as aulas mistas regidas por professores casados e idôneos, desde que assim o reclamem os interesses do ensino (Inspetor escolar, 1897).

Constata-se, portanto, a aceitação do argumento referente à inviabilidade de atender o critério de aulas separadas por sexo no meio rural, pois, se tal fosse atendido, seria necessário instalar dois tipos de aulas, entretanto, tal justificativa não era reconhecida em escolas de vilas e cidades, onde os critérios eram outros, mais severos e o atendimento público mais efetivo.

Funções a que as escolas de distritos rurais deveriam atender

O discurso oficial discriminava, na perspectiva de desvalorizar, os distritos rurais e suas populações, tidos como pobres, necessitando de imediato do trabalho infantil, carecendo apenas, de uma instrução de menor nível.

Assim, as escolas destes distritos tinham a função de atender a necessidades de meninos pobres que, como se verifica nos trechos a seguir, eram consideradas muito mais restritas, em termos de conhecimentos, comparativamente aos dos meninos ricos que freqüentavam escolas de vilas e cidades.

Muito custará conseguir-se o provimento [com professores] das **escolas rurais**, para as quais dificilmente se encontrarão candidatos que reúnam toda a competência, justamente exigida pela lei, mas não remunerada com proporcional justiça. Seria, por isso, bom, **contentarmos com os que sabem ensinar os principais rudimentos de que**

necessitam os meninos pobres da campanha, e parece-me o suficiente, pois que os ricos, que podem, e devem instruírem-se melhor, não freqüentam as **escolas rurais** (Inspetor escolar, Manoel Pinto da Costa Júnior. Grifo nosso).

Segue o mesmo inspetor, utilizando-se de palavras de terceiros, e, com isso, endossando uma concepção acerca do meio rural e das funções da instrução para o mesmo.

E como adiantamento a estes conceitos, me permitireis transportar para aqui as seguintes palavras do dr. Mariano Pereira Nunes, proferidas numa conferência realizada por ele na vizinha Republica Oriental do Uruguai, em 1892, e perfeitamente adaptadas às nossas condições: 'A campanha precisa um programa especial para as suas escolas, completamente diferente do das urbanas, pelas seguintes razões:

Primeira: O meio diverso em que se desenvolve a inteligência das crianças.

Segunda: A classe de vida para que se tem que preparar.

Terceira: A maior necessidade que têm os pais do serviço de seus filhos.

Quarta: A distância em que pode estar a escola.

Quinta: Os obstáculos que apresenta na campanha a inclemência dos elementos naturais.

Sexta: O pouco preparo de muitos pais para compreenderem os benefícios da instrução e animarem seus filhos para aproveitá-los.

Sétima: O interesse que há em generalizar a instrução, em menor grau, em todos os pontos da campanha.

Oitava: A dificuldade que oferece a alimentação das crianças na escola.

Nona: A natural distribuição dos trabalhos rurais.'" (Inspetor escolar, Manoel Pinto da Costa Júnior).

As funções da escola nos distritos rurais decorriam da visão do papel destes locais; inexpressivos, pois afastados no projeto nacional, como que de manutenção da situação de pobreza e não participação na vida do estado. Esta situação modifica-se no período de nacionalização do ensino, quando a instrução ministrada em zonas coloniais receberam atenção especial.

Formação dos professores da campanha

Não apenas a realidade rural não era considerada como inspiradora das ações de disseminação da instrução pública, como também a qualificação dos professores para a mesma era secundarizada. Assim, por exemplo, escreveu o inspetor regional José Penna de Moraes, em Santa Maria, no ano de 1897, a respeito de Conferências Pedagógicas que eram encontros dos quais todos os professores participavam para discutir questões relativas à instrução.

Enquanto, porém, isso não se realiza, não nos é dado ficar inativos a uma fiscalização diligente a quem muito compete conseguir nesse sentido. E a razão pela qual julgamos de máxima utilidade a instituição das conferências pedagógicas, efetuadas nas sedes dos municípios e para as quais deve ser convocado todo o professorado dos mesmos, afim de discutir em comum tudo o que se refere ao ensino público. Essas conferências serão assistidas pelo inspetor regional e, na falta deste, pelo professor que for por ele designado, realizando-se uma ou duas vezes por ano. A grande vantagem

destas conferências e incontestável. Em primeiro lugar só assim conseguiremos a introdução dos novos métodos de ensino, expungindo ao mesmo tempo os inúmeros prejuízos subsistentes, em segundo, faremos assim nascer a emulação, que deve impulsionar aqueles que tem a seu cargo funções de tal natureza. E com referencia aos **professores da campanha**, esta medida se nos afigura até indispensável á proficuidade do ensino: afastados dos centros mais adiantados, é preciso chamá-los de quando em vez à discussão das questões referentes ao bom desempenho de sua missão, concitando-os também a abdicar as praxes improficuas, de que não raras vezes se deixam imbuir (MORAES, Jose Penna de. *O inspetor regional*. Santa Maria, 16 de dezembro de 1897).

O trecho a seguir demonstra a inviabilidade de provimento de escolas da campanha ou distritos rurais com professores formados na Escola Normal e a necessidade de aceitar pessoas sem habilitação, que, de boa vontade se dispusessem a ensinar, pois essas aulas, sendo para meninos pobres, necessitavam que o professor apenas ministrasse os rudimentos de instrução.

Se difficilmente podem ser providas as aulas das cidades, onde os professores gozam de um certo bem estar, e podem, nas horas vagas, aproveitar noutros trabalhos a sua atividade e inteligência, a dificuldade torna-se maior a respeito das dos **distritos rurais**. Parece-me que, sem se dispensar a prova de habilitação literária exigida para a nomeação de professores interinos das **escolas da campanha**, devia-se restringir as matérias exigidas para esta prova, e não deixá-la equiparada a que tem de prestar os que pretendem cadeiras de centros populosos.

O professor das colônias ou da campanha dedicado ao “ensino popular” era pouco valorizado, muitos chegando a dizer que ele “nada ou pouco precisava saber”, e que, se as aulas de vilas e cidades mais populosas eram desorganizadas, muito mais o eram as de distritos rurais.

Entretanto alguns inspetores defendiam a necessidade de qualificar o ensino nestes locais. Argumentavam a igualdade com que toda a criança deveria ser tratada e a qualidade da instrução que esta deveria receber independente de seu estrato social e local de residência. Tal princípio que deveria prevalecer e inspirar a maior qualificação do professor independente do local em que funcionasse a sua aula.

O regulamento não estatui (...) que o **filho do habitante do campo** deva receber menos instrução do que aqueles que vivem nas cidades ou aldeias. Ao contrário, estabelecendo no artigo sétimo o mesmo grau quanto ao ensino, três entrâncias quanto às localidades, e no parágrafo segundo do artigo 60, as remoções por acesso, é evidente que pressupõe o mesmo preparo, tanto para uns como para outros. No que diz respeito ao modo de encarar o **educador das colônias**, a mais ligeira observação dos fatos demonstra ainda a falsidade de tal modo de ver. Minimamente dificultosa é, como temos averiguado, a tarefa [destes professores] (Inspetor escolar, 1897. Grifo nosso).

Falta de mobiliário reclamada pelos professores da campanha

O desamparo das aulas públicas em distritos rurais era de toda a ordem. Ao professor não era necessário preparo semelhante

te ao de vilas e cidades, o nível de ensino poderia ser restrito e faltavam fornecimentos e mobiliário como bem demonstra este trecho do relatório de um inspetor escolar cujo teor também era referido em relatórios de inspetores de outras regiões escolares.

Há escolas nesta região que não possuem os móveis necessários outras tem-nos, mas obtidos a custa dos professores e, em muitas, acham-se inteiramente imprestáveis. Inumeráveis são as reclamações sobre isto, que quase quotidianamente recebe esta inspetoria. Urge, portanto, que se tomem providências para a pronta execução do art. 93 do regulamento. Entretanto, parece-nos de bom alvitre que esses pedidos levem o visto do respectivo inspetor regional, que indagará, ele próprio, em suas visitas as aulas, de sua procedência. São fatos a que não podem ser estranhos os inspetores, perante quem trazem-se todas as reclamações e com quem está em contato mais ou menos imediato o **professorado da campanha** (MORAES, Jose Penna de. *O inspetor regional*. Santa Maria, 16 de dezembro de 1897).

Pode-se afirmar que no final do século XIX a instrução pública no Rio Grande do Sul não havia ainda identificado e diferenciado, com clareza, a escola rural. As formas com que ela era referida – educador das colônias, professorado da campanha, ensino popular, distritos de fora, meninos pobres da campanha, distritos rurais, escolas da campanha, escola rural, zona colonial, meio rural – acenavam para o desprestígio e desconsideração de suas características nas normas e regulamentos para a instrução pública no estado.

No início do século XX, entretanto, instaura-se, ainda que inicialmente, um

momento de visibilidade da escola rural e um movimento de inclusão na legislação de elementos que demonstram sua consideração.

Século XX: maior consistência na designação de escola rural

Em 1905, importante alteração ocorreu na legislação que normatizava a instrução pública no estado. Ainda a desvalorização da escola rural é evidente.

Provimento por concurso para a escola rural: exigências mínimas

O decreto 806, de 11 de abril de 1905, com o louvável intuito de prover as **escolas rurais** com professores efetivos e reconhecendo que estas escolas, quanto ao desenvolvimento do ensino, não têm as mesmas exigências das escolas urbanas, estabeleceu um programa para os concursos daquelas contendo as matérias estritamente necessárias ao ensino nas escolas rurais. Para que o concurso não fosse ilusório, tomou a lei providências no sentido de exigir conhecimentos integrais, embora práticos, das diversas matérias exigidas para o concurso. Para execução do citado decreto n.806, anunciaram-se os concursos, para os quais inscreveram-se 515 candidatos, sendo 485 para escolas rurais e 30 para escolas urbanas foram habilitados 412 para escolas rurais e 22 para escolas urbanas, muitos estão já nomeados (Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, presidente do estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protasio Alves, Secretario de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, em 15 de setembro de 1906 - Porto Alegre)

O nível dos programas que orientavam os concursos para professor de escolas rurais desmerecido pela facilitação era, entretanto, criticado mesmo no âmbito da Diretoria de Instrução Pública por serem

demasiadamente empírico senão efêmero, por isso não pode satisfazer as exigências do ensino moderno. Para provar esta afirmação basta a seguinte ponderação: Nas escolas primárias de todos os países, sob título de lições de cousas, ministram-se conhecimentos práticos de higiene, agricultura, criação, noções de física, química e história natural, tecnologia das indústrias, civismo, etc. Ora professores com o preparo exigido pelo decreto [Decreto no. 806/1905] jamais poderão compreender e muito menos desenvolver estas noções tão necessárias a vida, principalmente das **pessoas que vivem na campanha e ocupam-se com as indústrias rurais.**

As Escolas Complementares foram criadas, pela supressão dos Colégios Distritais, em 1906; seu curso deveria ser "sério e racional", conforme expressão registrada no relatório da Secretaria do Interior, apresentado ao presidente do estado, Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros.

Entretanto, críticas também atingiam as Escolas Complementares recém criadas. Alguns inspetores consideravam que, se fossem abertas Escolas Complementares em diversos pontos do Estado, o ensino deveria ser reduzido a: Português, Matemática elementar, noções de História universal, especialmente do Brasil, Geografia, compreendendo cosmografia e noções de ciência. Esta redução de currículo para o Curso Complementar, na hipótese de sua disseminação no interior do estado, decorria da suposição da destinação a que candidatos

do interior, nele interessados, teriam: "desenvolver o ensino elementar e preparar as pessoas que se destinarem ao exercício do magistério, nas escolas rurais cujo concurso será feito por este programa, se o Governo quiser manter a distinção atual criada pelo decreto, de 11 de abril de 1905, sob n. 806".

É possível constatar, na documentação consultada, resistência de parte das autoridades da instrução pública, a que o professor que atuasse em escolas rurais recebesse formação específica de mesma qualidade que professores que atuassem em centros populosos e em outros tipos de escolas. Mesmo considerados anacrônicos, os concursos já eram considerados alternativa suficiente para prover o corpo docente de escolas rurais. Portanto, a preocupação com a formação do professor das cidades em um nível alto de qualidade e a compreensão de que isso ocorreria na escola de formação de professores da capital representava uma idéia que avaliamos fortemente elitista.

Escolas rurais: dados estatísticos

No ano de 1905, no Rio Grande do Sul, estavam em funcionamento 1.118 escolas, sendo 449 do sexo masculino, 121 do sexo feminino e 548 mistas. A classificação das escolas informava acerca de sua provável localização, sendo que havia 81 de 3ª. entrância, situadas em núcleos mais populosos, 126 de 2ª. entrância e 911 de 1ª. entrância, estas as mais distantes dos centros populosos e, em geral, via de entrada nas atividades docentes da instrução pública do estado. Ora, se 1118, 81,48%

das escolas eram de primeira entrância, era a realidade da escola mais afastada de aglomerações a qual designamos hoje de rural, é que predominava.

Registra-se, no Relatório da Diretoria de Instrução Pública, já no ano de 1906, a distinção entre escolas rurais e urbanas, contabilizadas assim: 811 escolas rurais e 307 urbanas.

A prevalência das escolas rurais que representavam 72,54% do total do estado apresenta a outra face das práticas de invisibilidade das escolas de distritos rurais e atenção privilegiada a escolas de centros mais populosos.

Na segunda década do século XX, no ano de 1913, as estatísticas apresentavam o mesmo perfil.

A Escola Complementar tinha uma matrícula geral de 1.145 alunos e a frequência média de 985. Estavam instalados 21 Colégios Elementares com a matrícula de 4.321 alunos e frequência de 3.092. Existiam também 1.157 Escolas Isoladas, sendo 261 urbanas e 896 rurais, com a matrícula de 40.263 alunos e frequência de 28.903. Portanto, a maior parte, 77,44% das Escolas Isoladas eram escolas rurais.

Os municípios mantinham 307 escolas com a matrícula de 8.753 alunos e a frequência de 7.226. Havia Escolas Particulares com a matrícula de 25.241 alunos e a frequência de 20.693. Assim, em 1913, a população escolar em todo o Estado era de 79.723 alunos com a frequência média de 60.899.

Se considerarmos o número total de alunos atendidos no estado, metade (50,50%) o eram em Escolas Isoladas, ne-

las incluindo tanto as rurais quanto as urbanas. Verificamos também que 71,79% dos alunos matriculados nestas Escolas Isoladas mantinham frequência regular. Ora, embora ressalvando que frequência não significa aproveitamento e aprovação, poderíamos dizer que, o resultado do restrito investimento de parte do poder público na escola de distritos rurais, implicava um certo desperdício de recursos públicos, pois truncava a possibilidade de instrução de um significativo número de alunos, concentrando-os nos poucos alunos de escolas de centros mais populosos.

Nas primeiras décadas do século XX: as subvenções institucionalizam o atendimento à instrução pública no meio rural

É no início do século XX que a Diretoria de Instrução Pública do estado registra em relatórios, mensagens e outros documentos oficiais a **divisão do ensino público em urbano e rural**, este último ministrado em escolas **subvencionadas**.

Em 1913, Relatório do Presidente do Estado, Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, apresentado aos Representantes do Estado, acerca do Ensino Público no Estado, registra que este dividia-se em urbano e **rural** sendo, o primeiro, ministrado na Escola Complementar, em Colégios Elementares e Escolas Isoladas e, o segundo, em **Escolas Subvencionadas**.

O regime das **subvenções** às escolas municipais e particulares, continuava o Presidente, estava produzindo ótimos frutos que se concretizavam na maior difusão do

ensino **rural**, na efetividade do ensino da língua portuguesa nas escolas particulares, especialmente na região colonial, com a facilidade do provimento definitivo das escolas por pessoal de comprovada competência.

As alunas da Escola Complementar constituíam a elite do professorado da província e várias alternativas eram utilizadas para seu aperfeiçoamento, inclusive após o término do curso.

Em missão de estudos, seguiu para a República Oriental do Uruguay uma comissão de professores, que ali observarão os métodos e trabalhos de ensino. Não será a única, nem se limitarão a simples inspeção as medidas a adotar-se. Irá estudar também na Escola Normal de Montevideu uma turma de alunos, escolhidos entre os melhores da nossa Escola Complementar". (mensagem enviada à Assembleia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul pelo presidente Antonio Augusto Borges de Medeiros. Palácio do Governo, em Porto Alegre, 20 de setembro de 1913. Ass.: Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado).

A **Escola Complementar** tinha, no dizer do Presidente da Província, o mérito de preparar alunas-mestras, preferidas para o preenchimento interino das vagas abertas no magistério. Este estágio, completado depois por outras provas práticas exibi-

das em concurso, conferia-lhes o direito à efetividade. Assim, a realização do Curso Complementar modificava o processo do concurso, "anacrônico" no dizer do presidente, sendo considerado o melhor meio de selecionar as aptidões.

Elementos conclusivos

Esta preliminar revisão de documentos referentes à história da instrução pública no Rio Grande do Sul sugere que apenas no século XX o ensino rural começa a ser considerado e identificado como uma problemática específica, demandando atenção tanto na disseminação de escolas quanto na formação do professor. O curso oficial construído tanto no âmbito do Diretor de Instrução Pública quanto no nível intermediário dos inspetores escolares de região, elabora argumentos de diferentes bases para justificar o descaso para com as populações de regiões rurais.

A multiplicidade de termos utilizados para designar a escola rural como objeto de preocupação e de ação das políticas públicas bem demonstra sua invisibilidade.

Daí afirmarmos que apenas tardiamente a formação do professor começou a especificar-se em direção à problemática do ensino rural.

Referências

VARELA, Julia. Genealogia de la Escuela: análisis socio-historico del proceso de institucionalización de la escuela primaria. *Tempora*, n. 8. Tenerife: Facultad de Filosofía y Letras, Univesidad de la Laguna. p. 13-44, jul./dic. 1986.

MOACYR, P. *A instrução e as províncias* – (subsídios para a história da Educação no Brasil) 1834–1889. v. 3. Espírito Santo, Minas-Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiaz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

Recebido em 03 de outubro de 2005.

Aprovado para publicação em 24 de novembro de 2005.